

ASSIDUE

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt

Nr. 27

**Variationskompetenz
als Bestandteil erfolgreicher Sprachverwendung**

Ein Beitrag zur Erschließung einer bislang vernachlässigten Komponente
von Sprachkompetenz auf sprachspezifischer Ebene

Tina M. König

Dezember 2012

ISSN 1612-0612

Erfurt

**Seminar für Sprachwissenschaft
der Universität**

Impressum:

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt

Seminar für Sprachwissenschaft

Philosophische Fakultät

Universität

D - 99105 Erfurt

Herausgeber:

Prof. Dr. Christian Lehmann

© bei den Autoren

ISSN 1612-0612

urn:nbn:de:gbv:547-201300014

Variationskompetenz als Bestandteil erfolgreicher Sprachverwendung
Ein Beitrag zur Erschließung einer bislang vernachlässigten Komponente von
Sprachkompetenz auf sprachspezifischer Ebene

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der
Philosophischen Fakultät
der Universität Erfurt

vorgelegt von
Tina M. König
aus Erfurt

Erfurt 2012

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Christian Lehmann (Universität Erfurt)

Zweites Gutachten: Prof. Dr. Karlfried Knapp (Universität Erfurt)

Datum der Promotion: 12.02.2013

Für Michelle, Elina und Lea

Abstract

Die vorliegende Arbeit leistet, auf Grundlage der Diskussion bisheriger sprachkompetenztheoretischer Ansätze, einen Beitrag zur Herausstellung der Bedeutung der Variationskompetenz als systemkompetenzunabhängige Komponente von Sprachkompetenz sowie deren empirischer Bestimmung. Der Fokus liegt hierbei auf Textsorten als Varietäten. Auf Basis zweier ausgewählter Textsorten, Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene, wird ein Testverfahren entwickelt, welches es ermöglicht, eine Aussage über die Variationskompetenz eines erwachsenen Sprechers mit deutscher Muttersprache zu treffen. Dazu werden zunächst repräsentative Texte ausgewählt und hinsichtlich ihrer Verwendungssituation sowie ihrer sprachlichen Konstitution miteinander verglichen. Hierbei werden insbesondere diejenigen sprachlichen Merkmale herausgestellt, hinsichtlich derer sich beide Textsorten signifikant voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse dieser Analyse bilden die Grundlage für den eigentlichen Test, welcher die Fähigkeit zur adäquaten Verwendung der Textsorten und das Wissen um diese in den Bereichen der Produktion, Rezeption und des deklarativen Wissens erfasst. Zusätzlich zu den Testleistungen wird zudem der Grad an Erfahrung mit besagten Textsorten ermittelt und in Relation zu der tatsächlich erbrachten Leistung betrachtet, um eine Aussage bezüglich des Ausmaßes der zugrunde liegenden universalen Kompetenzen treffen zu können. Gleichfalls wird anhand der Produktionsdaten die Zahl der grammatischen Fehler erhoben, welche als Indikator von Systemkompetenz als Vergleichsbasis dienen sollen und auf mögliche Korrelationen mit der Variationskompetenz hin untersucht werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Leistungen im Bereich der Variationskompetenz in der Tat unabhängig von denen im Bereich der Systemkompetenz sind, was die Aufnahme und Integration von Variationskompetenz als unabhängige Komponente von Sprachkompetenz in bestehende Kompetenztheorien sowie, weiterführend, in entsprechende Testverfahren rechtfertigt. Durch den hier entwickelten Test wird zudem bereits eine Grundlage für Tests zur Feststellung von Variationskompetenz als Teil allumfassender Sprachkompetenztests geschaffen.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	IV
INHALTSVERZEICHNIS	V
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	VIII
TABELLENVERZEICHNIS	IX
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XI
VORWORT.....	XIV
1. EINLEITUNG	1
1.1. GEGENSTAND UND ZIELE DER ARBEIT	1
1.2. FORSCHUNGSSTAND.....	2
1.3. DATENBASIS UND METHODEN.....	3
1.4. VORAUSBLICK.....	5
2. THEORETISCHE DISKUSSION.....	7
2.1. ZUR KONZEPTION VON SPRACHKOMPETENZ.....	7
2.1.1. <i>Strukturelle Ansätze: Sprachliche Prädispositionen, Sprachwissen und Sprachgebrauch</i>	<i>7</i>
2.1.2. <i>Gebrauchsbasierte Ansätze: strukturiertes Konstruktionsinventar und abgeleitete Grammatik.....</i>	<i>11</i>
2.1.3. <i>Sprache und Variation: Varietäten, Multicompetence und Hybridität.....</i>	<i>14</i>
2.1.4. <i>Zur Instabilität von Sprachkompetenz: Dynamic Systems Theory.....</i>	<i>19</i>
2.2. DAS SPRACHKOMPETENZKONZEPT LEHMANNS	20
2.3. DIE ROLLE DER ÜBUNG.....	23
3. ZUR VARIATIONSKOMPETENZ.....	26
3.1. ARTEN SPRACHLICHER VARIATION	26
3.2. KOMPONENTEN EINES VARIATIONSKOMPETENZTESTS.....	30
3.3. VARIATIONSBEZOGENE FÄHIGKEITEN DES KOMPETENTEN SPRECHERS.....	32
3.3.1. <i>Prozedurale und reflexive Variationskompetenz.....</i>	<i>32</i>
3.3.2. <i>Übung im Umgang mit sprachlichen Varietäten</i>	<i>35</i>
4. DIE MESSUNG VON VARIATIONSKOMPETENZ ANHAND VON TEXTSORTEN: EIN TESTVERFAHREN ...	38
4.1. METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN ZUR ANALYSE VON TEXTSORTEN	38
4.1.1. <i>Analyse der situationalen Charakteristika</i>	<i>40</i>
4.1.2. <i>Analyse der sprachlichen Charakteristika</i>	<i>44</i>
4.1.3. <i>Funktionelle Interpretation.....</i>	<i>49</i>
4.2. EINE STUDIE ZUR TEXTSORTENVARIATION	51
4.2.1. <i>Vorbereitung.....</i>	<i>51</i>
4.2.1.1. Textsorten- und Stichprobenauswahl.....	51
4.2.1.2. Textsorte 1: Die Geschichte für Kinder im Erstlesealter	53

4.2.1.2.1.	Textsortenmerkmale und Textauswahl.....	53
4.2.1.2.2.	Zur Befragung von Kindern	55
4.2.1.2.2.1	Fragebogenkonstruktion und Textdesign	55
4.2.1.2.2.2	Durchführung.....	57
4.2.1.2.2.3	Auswertung.....	58
4.2.1.3.	Textsorte 2: Der Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene.....	60
4.2.1.4.	Gegenüberstellung der Textsorten	62
4.2.1.4.1.	Situationale Merkmale und Unterscheidungskriterien.....	62
4.2.1.4.2.	Sprachliche Merkmale und Unterscheidungskriterien	68
4.2.1.4.2.1	Analytische Grundlagen	68
4.2.1.4.2.2	Kontrastive Gegenüberstellung der sprachlichen Merkmale	74
4.2.1.4.3.	Funktioneller Zusammenhang von Situation und Sprache	79
4.2.2.	<i>Experimentelle Planung</i>	84
4.2.2.1.	Material und Vorgehensweise.....	84
4.2.2.1.1.	Teilttest I: Produktive Variationskompetenz	84
4.2.2.1.2.	Teilttest II: Rezeptive Variationskompetenz.....	85
4.2.2.1.3.	Teilttest III: Deklaratives Wissen um sprachliche Variation	87
4.2.2.1.4.	Übung im Umgang mit den untersuchten Textsorten	88
4.2.2.2.	Probandenauswahl und Testdesign	89
4.2.3.	<i>Durchführung</i>	91
4.2.3.1.	Pretest und Erhebung	91
4.2.3.2.	Auswertung	91
4.2.3.2.1.	Test zum Erfassen der Variationskompetenz: Produktion, Rezeption und Reflexion	92
4.2.3.2.2.	Übung im Umgang mit den untersuchten Textsorten	93
4.2.3.2.3.	Zur Unabhängigkeit von Variations- und Systemkompetenz	96
4.2.3.3.	Ergebnisse.....	98
4.2.3.3.1.	Die Feststellung des Umfanges der Variationskompetenz	98
4.2.3.3.2.	Übungsgrad und prozedurale Leistung: Zur Ausprägung der universalen Kompetenz	101
4.2.3.3.3.	Zur Relevanz von Variationskompetenz und deren Unabhängigkeit von Sprachsystemkompetenz	109
5.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	112
	BIBLIOGRAPHIE	114
	ANHANG.....	130
ANHANG A.	PARAMETER DER SPRACHLICHEN TEXTSORTENANALYSE.....	131
ANHANG B.	BESONDERHEITEN IN DER GESPRÄCHSFÜHRUNG MIT KINDERN IM ALTER VON 6 BIS 8 JAHREN (NACH DELFOS 2004)	137
ANHANG C.	KINDERFRAGEBOGEN.....	139
ANHANG D.	GESCHICHTEN FÜR DIE BEFRAGUNG VON GRUNDSCHÜLERN.....	141
ANHANG E.	AUSWERTUNG DES KINDERFRAGEBOGENS	142
ANHANG F.	TEXTE ZUR ANALYSE DER TEXTSORTE <i>KINDERGESCHICHTEN</i>	143
ANHANG G.	TEXTE ZUR ANALYSE DER TEXTSORTE <i>ZEITUNGSBERICHTE</i>	153
ANHANG H.	METHODISCHE VORGABEN UND UMGANG MIT ZWEIFELSFÄLLEN BEI DER SPRACHLICHEN ANALYSE	159

ANHANG I.	STATISTISCHE AUSWERTUNG UND VERGLEICH DER TEXTSORTEN.....	161
ANHANG J.	DER VARIATIONSKOMPETENZTEST.....	205
ANHANG K.	ANTWORTSCHLÜSSEL ZUM REZEPTIVEN UND REFLEXIVEN TEILTEST.....	226
ANHANG L.	QUELENNACHWEIS DER IM VARIATIONSKOMPETENZTEST VERWENDETEN TEXTAUSZÜGE.....	228
ANHANG M.	STATISTISCHE AUSWERTUNG DER TESTERGEBNISSE.....	231

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.	ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SITUATIONALEN UND SPRACHLICHEN MERKMALEN (VGL. FERGUSON 1994; BIBER/ CONRAD 2009)	39
Abb. 2.	GENERALITÄTSEBENEN AM BEISPIEL DES ZEITSCHRIFTENARTIKELS	39
Abb. 3.	AUSZUG DES FRAGEBOGENS ZUR TEXTSORTENVERTRAUTHEIT INKLUSIVE DER VERTRAUTHEITSKOEFFIZIENTEN („0“ = FEHLENDE VERTRAUTHEIT; „1“ = GERINGE VERTRAUTHEIT; „2“ BZW. „3“ = HOHES MAß AN VERTRAUTHEIT BZW. ÜBUNG)	93
Abb. 4.	LEISTUNGSVERTEILUNG ÜBER DIE GESAMTE STICHPROBE	98
Abb. 5.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DES ÜBUNGSGRADES IM BEREICH DER PRODUKTION VON KINDERGESCHICHTEN	102
Abb. 6.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DES ÜBUNGSGRADES IM BEREICH DER PRODUKTION VON ZEITUNGSBERICHTEN	103
Abb. 7.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DES GEMITTELTEN ÜBUNGSGRADES IM BEREICH DER PRODUKTION	103
Abb. 8.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DES ÜBUNGSGRADES IM BEREICH DER REZEPTION VON KINDERGESCHICHTEN	104
Abb. 9.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DES ÜBUNGSGRADES IM BEREICH DER REZEPTION VON ZEITUNGSBERICHTEN	105
Abb. 10.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND IHRER UNIVERSALEN KOMPETENZ IM BEREICH DER PRODUKTION ..	106
Abb. 11.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND IHRER UNIVERSALEN KOMPETENZ IM BEREICH DER REZEPTION VON KINDERGESCHICHTEN	107
Abb. 12.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND IHRER UNIVERSALEN KOMPETENZ IM BEREICH DER REZEPTION VON ZEITUNGSBERICHTEN	108

Tabellenverzeichnis

TAB. 1.	PROZEDURALE UND REFLEXIVE SPRACHKOMPETENZ NACH LEHMANN (2007)	20
TAB. 2.	KOMPONENTEN DER SPRACHSPEZIFISCHEN KOMPETENZ NACH LEHMANN (2007)	31
TAB. 3.	SITUATIONSKONSTITUIERENDE PARAMETER (VGL. BIBER/ CONRAD 2009; LEHMANN 2001; BROWN/ FRASER 1979; WISH/ KAPLAN 1977)	41
TAB. 4.	SPRACHLICHE MERKMALE ZUR UNTERSCHIEDUNG VON TEXTSORTEN (ADAMZIK 2004, STEDE 2007, FIX ET AL. 2003, KRON 2000)	46
TAB. 5.	AUSGEWÄHLTE SITUATIONALE CHARAKTERISTIKA UND MIT DIESEN IN FUNKTIONELLEM ZUSAMMENHANG STEHENDE SPRACHLICHE MERKMALE (VGL. U. A. BIBER/ CONRAD 2009, ADAMZIK 2004)	50
TAB. 6.	PUNKTEVERGABE ENTSPRECHEND DER SMILEYS IM KINDERFRAGEBOGEN	59
TAB. 7.	SITUATIONALE CHARAKTERISTIKA DER GESCHICHTE FÜR KINDER IM ERSTLESEALTER UND DER ZEITUNGSBERICHTE FÜR GEBILDETE ERWACHENE	62
TAB. 8.	PARAMETER ZUM EINBEZUG IN DEN RELATIVEN VERGLEICH DER TEXTSORTEN	70
TAB. 9.	HAUPTKATEGORIALE KRITERIEN ZUR UNTERSCHIEDUNG VON KINDERGESCHICHTEN UND ZEITUNGSBERICHTEN SOWIE DEREN AUSPRÄGUNG IM ABSOLUTEN VERGLEICH	74
TAB. 10.	SUBKATEGORIALE KRITERIEN ZUR UNTERSCHIEDUNG VON KINDERGESCHICHTEN UND ZEITUNGSBERICHTEN SOWIE DEREN AUSPRÄGUNG	75
TAB. 11.	MERKMALE DER GESCHICHTEN FÜR KINDER IM ERSTLESEALTER (IM VERGLEICH ZU DEN ZEITUNGSBERICHTEN)	77
TAB. 12.	MERKMALE DER ZEITUNGSBERICHTE (IM VERGLEICH ZU DEN GESCHICHTEN FÜR KINDER IM ERSTLESEALTER)	78
TAB. 13.	ABSTUFUNGEN UND ASSOZIATION DER PRODUKTIVEN TESTERGEBNISSE UND DES GEMITTELTEN VERTRAUTHEITSGRADES IN DER PRODUKTION	95
TAB. 14.	EINSCHÄTZUNG DER UNIVERSALEN KOMPETENZ IN ABHÄNGIGKEIT VON VERTRAUTHEITSGRAD UND PRODUKTIVER PERFORMANZ ("2" = SEHR GERING, "0" = ERWARTBAR, "2" = SEHR GUT)	95
TAB. 15.	TEXTSORTE 1: EINSCHÄTZUNG DER UNIVERSALEN KOMPETENZ IN ABHÄNGIGKEIT VON VERTRAUTHEITSGRAD UND REZEPTIVER PERFORMANZ ("2" = SEHR GERING, "0" = ERWARTBAR, "2" = SEHR GUT).....	96
TAB. 16.	LEISTUNGSDURCHSCHNITT ALLER PROBANDEN ("K" = KINDERGESCHICHTE, "Z" = ZEITUNGSBERICHT).....	98
TAB. 17.	KORRELATION VON GESCHLECHT UND GESAMTPUNKTZAHL	99
TAB. 18.	VON DEN PROBANDEN BENANNT SPRACHLICHE UNTERSCHIEDUNGSKRITERIEN VON KINDERGESCHICHTEN UND ZEITUNGSBERICHTEN.....	100
TAB. 19.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DES ÜBUNGSRADES IN DEN BEREICHEN DER PRODUKTION UND REZEPTION ("0 – 0,5" = KEINE BZW. SEHR GERINGE VERTRAUTHEIT, "1 – 1,5" = MITTLERE VERTRAUTHEIT, "2 – 3" = HOHE BZW. SEHR HOHE VERTRAUTHEIT).....	101
TAB. 20.	KORRELATION ZWISCHEN ERREICHTER PUNKTZAHL UND ÜBUNGSKOEFFIZIENT IN DEN BEREICHEN DER PRODUKTION SOWIE REZEPTION DER KINDERGESCHICHTEN UND ZEITUNGSBERICHTE	105
TAB. 21.	VERTEILUNG DER PROBANDEN ENTSPRECHEND DER UNIVERSALEN KOMPETENZ IN DEN BEREICHEN DER PRODUKTION SOWIE REZEPTION DER KINDERGESCHICHTEN UND ZEITUNGSBERICHTE ("2" = SEHR GERING, "0" = ERWARTBAR, "2" = SEHR GUT)	106
TAB. 22.	KORRELATION DER UNIVERSALEN KOMPETENZEN IN DEN BEREICHEN DER PRODUKTION SOWIE REZEPTION DER KINDERGESCHICHTEN UND ZEITUNGSBERICHTE ("K" = KINDERGESCHICHTE, "Z" = ZEITUNGSBERICHT)	108
TAB. 23.	VERTEILUNG DER FEHLERZAHLEN DER PROBANDEN.....	110
TAB. 24.	KORRELATION DER IM TEST ERREICHTEN GESAMTPUNKTZAHL UND DER ZAHL GRAMMATISCHER FEHLER.....	110
TAB. 25.	KORRELATION DER BEARBEITUNGSDAUER UND DER ZAHL GRAMMATISCHER FEHLER.....	111

TAB. 26.	PARAMETER ZUM EINBEZUG IN DIE SPRACHLICHE TEXTSORTENANALYSE (BIBER/ CONRAD 2009; ADAMZIK 2004; STEDE 2007; FIX ET AL. 2003; KRON 2000; LEHMANN 2010)	131
TAB. 27.	GESCHICHTENAUSWAHL FÜR DIE BEFRAGUNG VON GRUNDSCHULKINDERN	141
TAB. 28.	NACHTRÄGLICH AUSGEWÄHLTE GESCHICHTEN ZUM EINBEZUG IN DIE BEFRAGUNG VON GRUNDSCHULKINDERN ...	141
TAB. 29.	AUSWERTUNG DES KINDERFRAGEBOGENS (MAXIMALPUNKTZAHL: 200; ANFORDERUNGEN FÜR DIE QUALIFIKATION ALS ANALYSETEXT: INSGESAMT MIND. 180 PUNKTE, DAVON MIND. 40 PUNKTE FÜR VERSTÄNDNIS UND MIND. 30 PUNKTE FÜR WEITEREMPFEHLUNG)	142
TAB. 30.	ANALYSE TEXTSORTE 1: KINDERGESCHICHTEN – ABSOLUTE WERTE.....	161
TAB. 31.	ANALYSE TEXTSORTE 2: ZEITUNGSBERICHTE – ABSOLUTE WERTE	165
TAB. 32.	ANALYSE TEXTSORTE 1: KINDERGESCHICHTEN – ANTEIL DER SUBKATEGORIEN AN DEN HAUPTKATEGORIEN (RELATIVE WERTE).....	168
TAB. 33.	ANALYSE TEXTSORTE 2: ZEITUNGSBERICHTE – ANTEIL DER SUBKATEGORIEN AN DEN HAUPTKATEGORIEN (RELATIVE WERTE).....	171
TAB. 34.	EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE DER HAUPTKATEGORIEN – DESKRIPTIVE GRUPPENSTATISTIKEN	174
TAB. 35.	EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE DER HAUPTKATEGORIEN – TEST DER VARIANZHOMOGENITÄT.....	178
TAB. 36.	EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE DER HAUPTKATEGORIEN.....	179
TAB. 37.	EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE DER SUBKATEGORIEN – DESKRIPTIVE GRUPPENSTATISTIKEN.....	182
TAB. 38.	EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE DER SUBKATEGORIEN – TEST DER VARIANZHOMOGENITÄT	194
TAB. 39.	EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE DER SUBKATEGORIEN.....	197
TAB. 40.	ANTWORTSCHLÜSSEL ZUM REZEPTIVEN TEILTEST	226
TAB. 41.	ANTWORTSCHLÜSSEL ZUM REFLEXIVEN TEILTEST	227
TAB. 42.	IM TEST VERWENDETE TEXTAUSZÜGE MIT LITERATURANGABEN	228
TAB. 43.	IM TEST ERREICHTE PUNKTZAHLN (“K” = KINDERGESCHICHTE, “Z” = ZEITUNGSBERICHT)	231
TAB. 44.	HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER GESAMTPUNKTZAHL.....	234
TAB. 45.	IN DEN ERGEBNISSEN DES PRODUKTIONSTESTS VORFINDBARE VARIATIONSRICHTUNG UND DEREN AUSMAß ENTLANG DER TEXTSORTENDIFFERENZIERENDEN PARAMETER	235
TAB. 46.	GEGENÜBERSTELLUNG VON TESTERGEBNISSEN UND ÜBUNGSKOEFFIZIENTEN („0“ = FEHLENDE VERTRAUTHEIT; „1“ = GERINGE VERTRAUTHEIT; „2“ BZW. „3“ = HOHES MAß AN VERTRAUTHEIT BZW. ÜBUNG) IN DEN BEREICHEN DER PRODUKTION UND REZEPTION SOWIE DIE DARAUS RESULTIERENDE BEURTEILUNG DER UNIVERSALEN KOMPETENZ (“-2“ = SEHR SCHLECHT, “0” = ERWARTBAR, “2” = SEHR GUT), WOBEI “K” = KINDERGESCHICHTE, “Z” = ZEITUNGSBERICHT.....	237
TAB. 47.	ANZAHL GRAMMATISCHER FEHLER, NORMIERT AUF 10 WÖRTER	242
TAB. 48.	ZUORDNUNG VON TESTERGEBNISSEN, GEORDNET NACH GESAMTPUNKTZAHL, UND DAMIT VERBUNDENER UNIVERSALER KOMPETENZ (“K” = KINDERGESCHICHTE, “Z” = ZEITUNGSBERICHT)	244

Abkürzungsverzeichnis

Adj	Adjektiv
AdjG	Adjektivgruppe
adnom_SS	adnominaler Substantivsatz
Adval	Adverbial
advers	adversativ
AdvS	Adverbialsatz
Akk	Akkusativ
Akt	Aktant
Anaph	Anapher
Artikel_Def	definitiver Artikel
Artikel_Indef	indefinitiver Artikel
B1	Beispiel 1
Dat	Dativ
Dekl	Deklarativsatz
Dem_Det	demonstrativer Determinierer
Deriv	Derivat
Dist	Distanz
Euph	Euphemismus
Exklam	Exklamativsatz
Fach	Fachwort
fin	final
Fkt	Funktion
Fkt_syn	Syntaktische Funktion
FktsV	Funktionsverb
Fut_I	Futur I
Fut_II	Futur II
Gebr	Gebrauch (des Verbs)
Gen	Genitiv
Gen_v	Genus verbi
ges	gesamt
HS	Hauptsatz
HV	Hilfsverb
Imp	Imperativ/ Imperativsatz
Ind	Indikativ
Indef_Det	indefinitiver Determinierer
Inf	Infinitivkonstruktion
InfG	Infinitivgruppe
Interjekt	Interjektion
Interrog_Entscheid	Entscheidungsfragesatz
Interrog_W	W-Fragesatz
intrans	intransitiv

iron	ironisch
Junk	Junktion
Kas	Kasus
kaus	kausal
Komplex	Komplexität
Kompos	Kompositum
kond	konditional
Konj_I	Konjunktiv I
Konj_II_per	Konjunktiv II (periphrastisch)
Konj_II_syn	Konjunktiv II (synthetisch)
KonjS	Konjunktionalsatz
Konn	Konnotation
kons	konsekutiv
konz	konzessiv
Kop	Kopula
Mod	Modus
mod	modal
ModalV	Modalverb
mS	mehrere Sätze
N	Nomen
N_Abstrakt	Abstraktum
N_Appell	Nomen Appellativum
N_Konkret	Konkretum
N_Prop	Nomen Proprium
NaS	Nachbarsatz
Nom	Nominativ
NomS	Nominalsyntax
NS	Nebensatz
NSÄqu	Nebensatzäquivalent
Null	Nullanapher
Num	Numerus
ObjS	Objektsatz
Part	Partikel
PartG	Partizipgruppe
pej	pejorativ
Perf	Perfekt
Pl	Plural
Plusquam	Plusquamperfekt
Poss_Det	possessiver Determinierer
Präd	Prädikativ
PrädS	Prädikativsatz
Präp	Präposition
Präs	Präsens

Prät	Präteritum
Pron	Pronomen
Pron_Dem	Demonstrativpronomen
Pron_Indef	Indefinitpronomen
Ps_1	erste Person
Rel	Relation
RelS	Relativsatz
RelS_m_BN	Relativsatz mit Bezugsnomen
S	Satz
Sg	Singular
SGlied	Satzglied
spott	spöttisch
Stellg_V_1	Verberststellung
Stellg_V_2	Verbzweitstellung
Stellg_V_L	Verbletzstellung
SubjS	Subjektsatz
Temp	Tempus
temp	temporal
trans	transitiv
ugs	umgangssprachlich
uneing	uneingeleitet (Nebensatz)
V	Verb
VollV	Vollverb
W	Wort
WA	Wortart

Vorwort

Zu Beginn meiner Promotionsphase gestaltete sich insbesondere das Festlegen eines geeigneten Dissertationsthemas schwierig, da meine Interessenlage sich auf divergente Bereiche des linguistischen Betätigungsfeldes erstreckte. Angeregt durch meinen Mentor, Prof. Christian Lehmann, begann ich, mich näher mit der Thematik der Sprachkompetenz zu befassen. Mit der von ihm in Zusammenarbeit mit Prof. Karlfried Knapp entwickelten Sprachkompetenztheorie war ich seit Studientagen vertraut, hatte mich jedoch nie explizit mit der Komponente der Variationskompetenz auseinandergesetzt. Interessanterweise ließen andere Konzeptionen, wie im Weiteren beschrieben, zwar z. T. Ansätze für den Einbezug derselben erkennen, was ich als eindeutigen Hinweis auf deren tatsächliche Relevanz verstand, nahmen sie jedoch nicht explizit als abzuprüfende Komponente zur Erfassung von Sprachkompetenz auf. Im Verlaufe meiner eigenen Arbeit, deren Ziel es war, einen Weg zu finden, eben diesen Mangel zu beheben, wurde mir auch klar, warum. Zum einen gestaltet es sich aufgrund der vielschichtigen Variation innerhalb einer Einzelsprache sehr schwierig, überhaupt eine Art von Variation zu finden, an der man die Kompetenz in diesem Bereich festmachen kann. Zum anderen muss allein als Vorarbeit zur Entwicklung eines geeigneten Testverfahrens ein extremer analytischer Aufwand betrieben werden. Auch bei der Erstellung des Tests zum Erfassen von Variationskompetenz mussten zahlreiche Faktoren berücksichtigt werden, deren Bedeutsamkeit sich erst im Dialog mit Kollegen und dem Doktorvater herausstellte, was eine wiederholte Überarbeitung des Testmaterials nach sich zog. Dies beweist, dass auch eine Dissertation letztlich nicht allein das Werk eines einzelnen ist, sondern in ihrer Entstehungsphase der Kommunikation und Inspiration mit und durch andere bedarf, womit wir am letzten und wohl wichtigsten Punkt des Vorwortes angelangt sind.

Während des Schreibens der Dissertation wurde mir von vielen Seiten Hilfe und Unterstützung zuteil, die ich „im Eifer des Gefechts“ nicht in angemessenem Maße würdigen konnte. Doch nun möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei all jenen zu bedanken, ohne die ich diese Arbeit nie hätte schreiben können.

Mein herzlichster Dank gebührt meinem Lehrer und Doktorvater, Prof. Christian Lehmann, für sein großes Interesse und Engagement sowie die kompetente fachliche Unterstützung in allen Phasen des Studiums und der Promotion. Ebenfalls danke ich Prof. Annick de Houwer, die mich insbesondere bei der Themenfindung inspiriert und mir geholfen hat, meine vielfältigen Interessen in einer einzigen Arbeit zu vereinen. Prof. Ralf Rummer, Dr. Judith Schweppe und Anne Fürstenberg danke ich für die geduldige Unterstützung in allen psychologischen und statistischen Fragen. Ein ebenso herzliches Dankeschön verdient Prof. Karlfried Knapp für seine Bereitschaft, der kurzfristigen Bitte um Übernahme der Funktion des Zweitprüfers nachzukommen und den Aufwand einer ersten Kommentierung der Arbeit auf sich zu nehmen.

Desweiteren bedanke ich mich ganz herzlich bei den übrigen Mitgliedern des Erfurter Promotions- und Postdoktoranden-Programms „Sprachbeherrschung“, insbesondere bei meinen Doktorandenkollegen Theresia Piszczan, Katja Fleming, Christin Albin, Agnes Groba und Christian Marschke. Sie alle haben jedes Stadium der Entstehung meiner Arbeit mitverfolgt und mir mit konstruktiver Kritik und aufmunternden Worten das Vorankommen sehr erleichtert. Weiterhin danke ich allen Kindern, Erziehern und Studenten, die sich im Verlaufe meiner Arbeit als

Probanden zur Verfügung gestellt oder mich bei der praktischen Umsetzung meiner Testverfahren unterstützt haben.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Martin Spirgatis vom Tierschutzverein Lahr und Umgebung e. V., dem Tierschutzbund Nienburg „Drakenburger Heide“ e. V. sowie Claudia Bracke von der „Klein(e)n Tierpension“ für die Erlaubnis zur Verwendung urheberrechtlich geschützten Bildmaterials, ohne das ich die für mein Testverfahren notwendige Bildergeschichte nicht hätte erstellen können.

Die größte Stütze während der letzten Jahre waren Michelle und Elina König, denen ich deshalb diese Arbeit widme. Sie haben mich mit ihrem unerschütterlichen Optimismus, ihrem Ehrgeiz und einem Wissensdurst, der seinesgleichen sucht, durch manche Krise geleitet und es verstanden, mich immer wieder aufzumuntern und anzuspornen. Auch haben sie mir mit ihrer Unterstützung bei der Erstellung des visuellen Testmaterials sowie der Vorauswahl geeigneter Kindertexte sehr weitergeholfen. Marcel Sondermann hat mir den wohl schönsten Anreiz geschaffen, diese Arbeit erfolgreich abzuschließen. Zudem konnte ich durch seine hilfreichen Tips die elektronische Datenverarbeitung weitaus effizienter und übersichtlicher gestalten. Auch an dieser Stelle ein großes Dankeschön! Ganz besonders möchte ich mich ferner bei meinen Eltern Cornelia und Matthias König für die Unterstützung bedanken, die sie mir seit jeher in jeder Lebenslage haben zukommen lassen. Ihr wisst, ohne euch hätte ich es nie geschafft!

Erfurt 2013

1. Einleitung

1.1. Gegenstand und Ziele der Arbeit

Betrachtet man bislang verfügbare Sprachkompetenztests, so zeigt sich, dass diese zwar hinsichtlich der durch sie abgeprüften Systemkompetenzen in den Bereichen Phonetik/Phonologie, Grammatik, Lexikon und Diskurs zum größten Teil übereinstimmen, eine bedeutsame Komponente der sprachspezifischen Kompetenz jedoch gänzlich vernachlässigen: die Variationskompetenz. Diese wird auch in den den Tests zugrunde liegenden Sprachkompetenzkonzeptionen nicht berücksichtigt, obwohl sich führende Linguisten einig sind, dass innerhalb einer natürlichen Sprache eben nicht nur ein einziges System besteht, sondern sich diese vielmehr aus unterschiedlichsten Subsystemen zusammensetzt (vgl. u. a. Coseriu 2007). Das bedeutet, dass ein Sprecher einer Sprache in der Lage sein muss, mit einer Vielzahl sprachlicher Varietäten umzugehen. Dieses Vermögen wird als *Variationskompetenz* bezeichnet.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur theoretischen, vor allem aber zur empirischen Fundierung des Konzepts der Variationskompetenz zu leisten. Zur Einbindung in die Sprachkompetenzproblematik wird das Kompetenzkonzept von Lehmann (2007) bzw. Lehmann und Knapp (2006) herangezogen, welches als einziges diese Teilkompetenz bereits berücksichtigt. Es bildet aus diesem Grund auch die theoretische Basis für alle nachfolgenden Untersuchungen. Neben der Definition und theoretischen Verortung wird zudem angestrebt, das Konzept der Variationskompetenz zu operationalisieren, um es später in bestehende Testverfahren integrieren zu können. Dies soll anhand der Untersuchung des Umgangs mit unterschiedlichen Textsorten erfolgen, da diese aufgrund ihrer Relevanz für alle Sprecher am ehesten geeignet scheinen, eine objektive Aussage über deren Variationskompetenz treffen zu können.

Durch eine umfassende sprachliche Analyse zweier ausgewählter Textsorten, Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene, wird eine Grundlage für die Entwicklung eines Testverfahrens zur Messung von Variationskompetenz bei erwachsenen Sprechern geschaffen. Dieses wiederum soll es ermöglichen, die aus der Theorie deduzierten Anforderungen an die Kompetenz eines Sprechers bezüglich des Umgangs mit sprachlichen Varietäten (hier: Textsorten) in der Praxis abzuprüfen. Im hier entwickelten Test zur Messung von Variationskompetenz werden zunächst die Fähigkeiten der Produktion und Rezeption sowie zur Reflexion über die genannten Textsorten erfasst. Untersucht werden zunächst nur muttersprachliche Sprecher des Deutschen, um eine zu große Varianz in den Ergebnissen durch zu viele unkontrollierte Variablen (z. B. Einfluss anderer Muttersprachen) zu vermeiden und zu zeigen, dass die Unterschiede bezüglich der Variationskompetenz selbst unter Muttersprachlern immens sind.

Um darüber hinaus die Grundlage der Leistung des einzelnen Sprechers identifizieren zu können, wird zudem der Aspekt der Vertrautheit (auch: Übung) im Umgang mit den ausgewählten Textsorten erfasst. In diesem Zusammenhang wird, aufbauend auf der Theorie der Prozeduralisierung deklarativen Wissens (vgl. Anderson 1983) sowie der in der Psychologie entwickelten Dualitätsannahme (vgl. Rummer 1996; Neumann 1992), davon ausgegangen, dass mit zunehmender Übung in einem Bereich, so etwa dem Umgang mit sprachlicher Variation, eine Steigerung der prozeduralen Fähigkeiten in diesem einhergeht. Übungsgrad und Leistung in

besagtem Bereich sollten also positiv miteinander korrelieren. Ist dies nicht der Fall, so ist das im Falle der Variationskompetenz ein Hinweis auf die Ausprägung der dieser zugrunde liegenden universalen Kompetenzen (physiologische Fähigkeiten sowie kognitive und soziale Kompetenzen). Ist die Leistung eines Probanden wesentlich geringer, als es sein Übungsgrad erwarten ließe, so liegt möglicherweise eine geringere universale Kompetenz vor. Ist, andersherum, die Leistung deutlich besser, als es dem Übungsgrad zufolge erwartbar wäre, so kann von einer besonders hohen universalen Kompetenz ausgegangen werden.

Durch diese Arbeit soll also auf die Bedeutsamkeit der Variationskompetenz innerhalb des Sprachkompetenzkonzeptes hingewiesen, das Bewusstsein der Wissenschaft für die dargestellte Problematik gestärkt und eine Erweiterung der bestehenden Sprachstandstests um diese Komponente angeregt werden. Dass die Beherrschung sprachlicher Variation im Rahmen sprachlicher Kompetenz tatsächlich relevant ist, zeigen nicht nur zahlreiche Untersuchungen zu unterschiedlichen Soziolekten, Dialekten, etc. Auch in bisherigen Sprachkompetenzkonzeptionen wie etwa Bachmans Modell der kommunikativen Sprachkompetenz (1990) oder dem CEFR (2001) werden, zumindest ansatzweise, variationsbezogene Fähigkeiten angesprochen: Es werden soziolinguistische Kompetenzen i. S. eines Gespürs für dialektale Unterschiede, Register sowie Normen zur Regelung der Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen etc. gefordert sowie, im CEFR, Wissen und Fähigkeiten zur Identifikation sprachlicher Funktionen, Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie im Rahmen der pragmatischen Kompetenzen. Die Fähigkeiten zum Umgang mit verschiedensten Textsorten sind als *Textsortenkompetenz* (vgl. u. a. Feld-Knapp 2005) sogar in deutschen Lehrplänen verankert und werden dort als unabdingbare Voraussetzung für angemessene Kommunikation in Mutter- und Fremdsprache sowie einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg festgelegt. Da dem Umgang mit sprachlicher Variation offenbar eine solche Bedeutung beigemessen wird, sollte es dafür auch eine Möglichkeit der expliziten Messung am Individuum geben, um Aussagen über den Stand der Entwicklung treffen und im Falle möglicher Defizite gezielt fördern zu können.

1.2. Forschungsstand

Die Klärung des Konzeptes der sprachlichen Kompetenz ist nicht nur für den Sprachunterricht i. S. einer Orientierung für die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in Mutter- und Fremdsprachen von elementarer Bedeutung, sondern v. a. auch für die Bewertung derselben in sog. *Sprachstandstests*. Die Basis des Konzepts *Kompetenz* liegt außerhalb der Linguistik, vor allem in Disziplinen wie Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Generell wird darunter eine Gesamtheit von Fähig- und Fertigkeiten in einem bestimmten Bereich verstanden, mit welcher sowohl Wissen als auch Problemlösungsstrategien in diesem Bereich verknüpft sind. Die Frage, was eigentlich unter *Sprachkompetenz* zu verstehen ist, wird innerhalb der Linguistik und benachbarter Wissenschaften (z. B. Psychologie) recht unterschiedlich beantwortet.

Chomsky (u. a. 1986) etwa fasst Kompetenz als abstraktes grammatisches Wissen eines idealen Sprecher-Hörers in einer homogenen Sprachgemeinschaft auf. Hymes (1971, 1972) hingegen versteht unter seinem Konzept der *Kommunikativen Kompetenz* die Summe aus grammatischem Wissen und die Fähigkeit zu dessen adäquater Anwendung. In Anlehnung an diesen setzt die Angewandte Sprachwissenschaft den Fokus auf die praktische Anwendbarkeit

sprachlichen Wissens und geht dabei davon aus, dass diese Kompetenz in ihrem Umfang messbar ist (s. Lehmann/ Knapp 2006: 82). Auch in der Psycholinguistik ist das Kompetenzverständnis ein eher praxisorientiertes. Hier untersucht man Sprachkompetenz hinsichtlich ihrer Umsetzung in konkreten sprachlichen Äußerungen.

Auch innerhalb der Psychologie kommt der Begriff der kommunikativen Kompetenz vor. In der Sozialpsychologie spielen die Eigenschaften der kommunikativen Kompetenz sowie deren Messbarkeit im Hinblick auf die interpersonale Variation eine Rolle. Hier wird der soziale Eindruck untersucht, den ein Sprecher in Bezug auf die Angemessenheit der von ihm verwendeten sprachlichen Mittel beim Hörer hinterlässt (Lehmann/ Knapp 2006: 82). In der differentiellen Psychologie hingegen werden die dem Sprachgebrauch zugrunde liegenden Faktoren als Komponenten von Intelligenz beschrieben und messbar gemacht (u. a. bei Spearman 1904, Thurstone 1938, Guilford/ Hoepfner 1971).

Auch die Linguistik bringt zahlreiche Modellvorstellungen hervor, anhand derer herausgestellt werden soll, welche Faktoren Sprachkompetenz überhaupt ausmachen und wie diese in der Praxis erfasst werden können. Fast in sämtlichen Modellvorstellungen zur Sprachkompetenz, so auch in den bislang angeführten, und in den aktuellen Sprachstandstests wird stillschweigend eine Sprachkompetenz, welche einem einheitlichen Sprachsystem entspricht, zugrunde gelegt. Sprachliche Variation hingegen wird zumeist völlig ausgeblendet. Doch eigentlich bezieht sich die einzelsprachliche Kompetenz eines Sprechers nicht, wie nach den bisherigen Konzeptionen zu vermuten, auf eine streng einheitliche funktionelle Sprache bzw. ein einheitliches Sprachsystem, sondern auf eine Reihe von Varietäten innerhalb der Einzelsprache (s. Coseriu 2007: 133). Lehmann und Knapp (2006) bzw. Lehmann (2007) greifen deshalb die Komponente *Variationskompetenz* als wesentlichen Bestandteil der sprachspezifischen Kompetenz explizit auf. Das zugrunde liegende Kompetenzkonzept wird, zusammen mit weiteren sprachtheoretisch bedeutsamen Ansätzen zur Konzeption sprachlicher Kompetenz, in Kap. 2 ausführlich diskutiert.

1.3. Datenbasis und Methoden

In Vorbereitung der Entwicklung eines Testverfahrens zur Messung von Variationskompetenz werden zunächst zwei ausgewählte Textsorten analysiert: Geschichten für Kinder im Erstlesealter (6 bis 8 Jahre) und Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene. Auf diese stützt sich auch der spätere Test selbst. Diese Textsorten werden in Anlehnung an das bereits etablierte Verfahren der quantitativen Textsortenanalyse nach Biber (u. a. Biber/ Conrad 2009) hinsichtlich der Situationen, in denen sie zur Anwendung kommen, und ihrer sprachlichen Ausprägungen samt des funktionalen Zusammenhangs zwischen diesen beiden Aspekten miteinander verglichen. Da sich die Analysen Bibers ausschließlich auf Texte des Englischen beziehen, ist es problematisch, die von ihm angedachten Vergleichsparameter direkt auf die hier untersuchten deutschen Textsorten zu übertragen. Bibers Methode wird folglich eher als Orientierungshilfe gesehen, die sprachlichen Parameter jedoch vorwiegend aus Erkenntnissen zur Textlinguistik des Deutschen gewonnen. Es werden solche Größen berücksichtigt, anhand derer sich Textsorten voneinander unterscheiden (s. 4.1.2). Auch die von Biber angegebenen situationalen Parameter werden nicht eins zu eins übernommen, sondern ergänzt durch solche, die anderen Autoren (Lehmann 2001; Brown/ Fraser 1979; Wish/ Kaplan 1977) zufolge für eine Kommunikationssituation konstitutiv sind, um keine

potenziell bedeutsamen Parameter a priori auszuschließen. Ausgangspunkt ist hierbei das 1934 von Karl Bühler aufgestellte Organonmodell, welches diejenigen Entitäten (Sender, Empfänger, sprachliches Zeichen, Welt) darstellt, die jeglicher Kommunikation zugehören und die jeweilige Kommunikationssituation konstituieren. Dieses im Laufe der Zeit u. a. durch Jakobson (1960) erweiterte Modell (u. a. um Kontext, Botschaft, Kanal) stellt in der Kombination seiner Komponenten einen mehrdimensionalen Raum dar, in welchen sämtliche Textsorten verortet werden können. Die jeweilig spezifische Kombination der Ausprägung der einzelnen Komponenten stellt die Kommunikationssituation dar, in welcher jeweils eine bestimmte Textsorte Anwendung findet (vgl. Kap. 4.1.1).

Das Erfassen der situationalen Grundlagen erfordert keine weiteren Vorbereitungen, die sprachliche Analyse hingegen ist weitaus aufwendiger. Während für Zeitungsberichte relativ eindeutige Gestaltungsvorgaben in journalistischer und kommunikationswissenschaftlicher Literatur verfügbar sind, mit Hilfe derer gute textuelle Vertreter ausfindig gemacht werden können, werden Kindergeschichten sehr frei komponiert. Von Seiten der Kinderbuchverlage sind zwar einige Vorgaben hinsichtlich Länge, Anordnung, Textausgestaltung etc. verfügbar, diese werden jedoch in weitaus stärkerem Maße, als es beispielsweise bei der Vergleichstextsorte der Fall ist, übergangen. Um für diese Textsorte trotzdem eine gute Textauswahl treffen zu können, erfolgt eine Befragung der Zielgruppe: Kinder im Erstlesealter. Hierzu werden Schüler der ersten und zweiten Klasse einer Erfurter Grundschule gebeten, ausgewählte Kindergeschichten zu lesen und zu bewerten. Mit Hilfe der Einschätzung der Qualität und Eignung der Geschichten durch Angehörige der eigentlichen Zielgruppe werden schließlich fünf Geschichten für die nachfolgende Analyse ausgewählt. Die Ergebnisse der sprachlichen Analyse der Textsorten werden einander gegenübergestellt und miteinander verglichen. Ermittelt werden diejenigen Parameter, hinsichtlich derer sich beide Sorten signifikant voneinander unterscheiden. Im Rahmen der nachfolgenden funktionellen Interpretation werden diese im direkten Zusammenhang mit den situationalen Grundlagen betrachtet und mit bestimmten situationalen Charakteristika assoziiert.

Im Ergebnis dieser kontrastiven Gegenüberstellung wird deutlich, inwieweit sich gerade die beiden untersuchten Textsorten voneinander unterscheiden, welche Art sprachlicher Variation also von einem Sprecher der deutschen Sprache bei der Anwendung derselben erwartet werden kann. Eben diese wird in einen daraufhin entwickelten Test zur Variationskompetenz abgeprüft.

Der Test, mittels welchem es möglich sein soll, das Ausmaß der Variationskompetenz, über die ein Sprecher verfügt, zu erfassen, wird 100 muttersprachlichen Probanden in schriftlicher Form online bereitgestellt. Er setzt sich, den theoretischen Grundlagen folgend, aus drei Teiltests zusammen, welche die drei Kompetenzbereiche (Produktion, Rezeption, deklaratives Wissen) abdecken. Im Testteil zur produktiven Variationskompetenz sind die Probanden aufgefordert, selbst Texte der untersuchten Textsorten zu produzieren, anhand derer hernach die Variation zwischen den Textsorten hinsichtlich der als unterscheidend herausgestellten sprachlichen Merkmale überprüft wird. Im rezeptiven Teilttest gilt es, Fragen zu beiden Textsorten zu beantworten bzw. Aussagen zu diesen auf ihr Zutreffen hin einzuschätzen. Im Testteil zum deklarativen Wissen sind zum einen Textauszüge einer bzw. keiner der beiden Textsorten zuzuordnen, zum anderen selbst sprachliche Kriterien anzugeben, anhand derer man die Zuordnung der Textauszüge vorgenommen hat. Die in den einzelnen Untersuchungsbereichen erzielten Punktzahlen werden zunächst einzeln betrachtet, um zu sehen, wo Stärken und

Schwächen des einzelnen Probanden liegen. Die Höhe der Gesamtpunktzahl aus allen Bereichen gibt schließlich Aufschluss darüber, wie kompetent der Sprecher im Umgang mit sprachlicher Variation ist. Je höher die Punktzahl, desto größer die Variationskompetenz.

Zusätzlich zur eigentlichen Testleistung wird der Grad an Erfahrung im Umgang mit den spezifischen Textsorten berücksichtigt. Hierzu wird ein Fragebogen in den Test integriert, welcher erfasst, wann, wie oft und in welchen Kontexten die Probanden bereits Umgang mit entsprechenden Texten hatten. Die Erfahrung im produktiven und rezeptiven Bereich wird dabei jeweils gesondert erfasst, um eine spätere Zuordnung zu den in den einzelnen Bereichen erbrachten Testleistungen zu ermöglichen. Testteilergebnisse und Übungs- bzw. Erfahrungsgrad werden später einander gegenübergestellt und anhand dessen Annahmen über das Verhältnis von sprachspezifischen und universalen Fähigkeiten im Bereich der sprachlichen Variation abgeleitet. Zum einen kann so die Gesamtleistung eines Probanden im Vergleich zu der der übrigen Testteilnehmer betrachtet, zum anderen jedoch auch die Nutzung der ihm eigenen (kognitiven) Voraussetzungen eingeschätzt werden.

Um zusätzlich die theoretischen Annahmen zu untermauern und einen Anhaltspunkt dafür zu liefern, dass es sich bei der Variationskompetenz tatsächlich um eine von der Systemkompetenz unabhängige Komponente von Sprachbeherrschung handelt, werden - mangels eines parallelen Testverfahrens zur Systemkompetenz - anhand der im produktiven Teilttest verfassten Texte exemplarisch sprachsystembezogene Daten in Form von grammatischen Fehlern erhoben. Es steht zu erwarten, dass diese die Fähigkeiten der Probanden im Bereich des Sprachsystems relativ zuverlässig widerspiegeln. Die so gewonnenen Daten werden im Nachgang auf mögliche Korrelationen mit der im Variationskompetenztest erreichten Gesamtpunktzahl hin untersucht. Sind signifikante Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Prüfung von Variations- und grammatischer Kompetenz vorzufinden, so sind Variations- und Systemkompetenz möglicherweise nicht unabhängig voneinander und es handelt sich bei dem entwickelten Test lediglich um eine weitere Möglichkeit, Systemkompetenz zu messen. Korrelieren die Ergebnisse hingegen nicht in signifikantem Maße, so scheint das Anliegen der vorliegenden Arbeit im Sinne einer Erweiterung bestehender Sprachtests um die Komponente der Variationskompetenz gerechtfertigt.

1.4. Vorausblick

Um die Zielstellung der vorliegenden Arbeit umzusetzen, werden zunächst vorhandene theoretische Ansätze zur Konzeption sprachlicher Kompetenz ausführlich dargestellt (Kap.2.1). Anschließend wird das Modell Lehmanns (2007; Lehmann/ Knapp 2006), welches als erstes die Variationskompetenz als Bestandteil der allgemeinen Sprachkompetenz benennt, in Relation zu diesen diskutiert (2.2), wobei neben den einzelnen Kompetenzbereichen auch die Rolle der Übung für sprachbezogene Fähigkeiten expliziert wird.

Darauf folgend wird das Konstrukt der Variationskompetenz selbst in den Mittelpunkt gerückt. Zunächst wird der dafür zentrale Begriff der sprachlichen Variation näher erläutert (3.1). Anschließend werden, in Anlehnung an Lehmann (2007), die Bereiche der Variationskompetenz (Produktion, Rezeption und Reflexion), ergänzt um den Faktor der Übung, herausgestellt (3.2) und

damit einhergehende Fähigkeiten eines kompetenten Sprechers in Bezug auf Textsorten als sprachliche Varietäten zusammengestellt (3.3).

Desweiteren wird dargestellt, auf welche Weise Textsorten in Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation, in der sie verwendet werden, erfasst und analysiert werden können (4.1). Es folgt eine Studie zur Textsortenvariation, im Rahmen welcher zunächst geeignete Texte der zu untersuchenden Textsorten, Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene, ausgewählt (4.2.1.1 ff.), analysiert und einander gegenübergestellt (4.2.1.4) werden, um textsortenunterscheidende Merkmale zu ermitteln. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird das Testmaterial für die einzelnen Untersuchungsbereiche (Produktion, Rezeption und deklaratives Wissen, Übung) erstellt (4.2.2.1). Ausführungen zu Probandenauswahl und Testdesign folgen (4.2.2.2).

Nach Abschluss der Planungsphase wird, nach erfolgreichem Pretest (4.2.3.14.2.3.1), der Test zum Erfassen von Variationskompetenz in Form eines Onlinetests durchgeführt und ausgewertet (4.2.3.2). Die Testergebnisse werden einzeln sowie auch im Zusammenhang mit dem Übungsgrad der Probanden betrachtet (4.2.3.3.1). Zugleich wird rückblickend der Bezug zum theoretischen Rahmen und zur Zielstellung der Arbeit hergestellt, indem die tatsächliche Existenz von Variationskompetenz sowie deren Unabhängigkeit von der Sprachsystemkompetenz unter Einbezug der gewonnenen Daten nachgewiesen wird (4.2.3.3.3). Der letzte Abschnitt (5) fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf eine mögliche weiterführende Forschung zum Thema.

2. Theoretische Diskussion

2.1. Zur Konzeption von Sprachkompetenz

2.1.1. Strukturelle Ansätze: Sprachliche Prädispositionen, Sprachwissen und Sprachgebrauch

Das Verständnis von Sprachkompetenz steht in engem Zusammenhang mit dem Zugang zum Spracherwerb, da dadurch die zugrunde gelegte Natur von menschlicher Sprache an sich offenbar wird. Anders als andere animalische Spezies werden Menschen nicht mit einer abgeschlossenen Menge kommunikativer Verhaltensweisen geboren, die ihnen die Kommunikation mit allen anderen Angehörigen ihrer Rasse ermöglicht. Stattdessen lernt ein Kind im Laufe seiner Ontogenese diejenigen sprachlichen Konventionen, die von seinem Umfeld verwendet werden. Es lernt die Sprache der Gemeinschaft, in der es aufwächst. Jede einzelne dieser Sprachen besteht aus hunderttausenden von Wörtern, Ausdrücken und Konstruktionen. Um diese erwerben zu können, muss das Kind biologisch auf besondere Weise ausgestattet sein, es muss flexibel genug sein, um nicht nur alle verschiedenen Wörter und konventionellen Ausdrücke aller Sprachen lernen zu können, sondern auch die verschiedenen Typen abstrakter Baupläne, die die Sprachen im Laufe ihrer historischen Entwicklung grammatikalisiert haben (Tomasello 2003).

Wie viel und welche Art von Wissen und Fähigkeiten dabei angeboren sind bzw. im Laufe der individuellen Entwicklung erst erworben werden, ist eine Frage, die insbesondere in der Spracherwerbsforschung der 60er Jahre zwischen Empiristen (v. a. Burrhus F. Skinner, Jean Piaget) und Rationalisten (v. a. Noam Chomsky) stark debattiert wurde. Sie hat grundlegende Auswirkungen auf das Verständnis von Sprachkompetenz.

Ursprünglich galt es, zu klären, ob überhaupt genetische Vorbedingungen irgendeiner Art für den Erwerb von Sprache im Menschen festgelegt sind. Diese Frage wird heute eindeutig bejaht. Stellt Skinner (1957) im Rahmen des Behaviorismus den neugeborenen Menschen auch noch als *Tabula rasa* ohne jegliche sprachliche Prädispositionen dar, der allein durch Imitation und exogene Steuerung i. F. von positivem oder negativem Feedback zur Verwendung von Sprache befähigt wird, wird dies bereits seit Chomsky (1959) vielfach kritisiert und angezweifelt. Nicht nur, dass auf diese Weise Phänomene wie etwa entwicklungspezifische Fehler, welche sich über längere Zeit in der Sprachverwendung eines Kindes halten, dabei sicherlich nicht im sprachlichen Umfeld des Kindes vorkommen und auch nicht mit positiven Rückmeldungen verbunden sind, nicht erklärt werden können. Auch kreative Sprachverarbeitung kann im Rahmen des behavioristischen Ansatzes nicht erklärt werden, da in diesem dem Sprecher allein eine passive Rolle zukommt (vgl. Wode 1993). Den Kindern müssen also wesentlich leistungsfähigere Lernmechanismen zur Verfügung stehen als simple Assoziation und Induktion.

Für Kritiker des Behaviorismus steht außer Frage, dass sprachliche Fähigkeiten zum Teil angeboren sind, könnten doch sonst auch andere Hominidae Sprache erlernen. Die Frage ist vielmehr, wie viel und welche Art von Wissen oder Fähigkeiten angeboren sind. Als *nativistisch* werden jene Spracherwerbtheorien bezeichnet, die von der Annahme angeborener sprachlicher Strukturen bzw. Strukturierungsprinzipien ausgehen (vgl. Wode 1993). Die bedeutendste dieser Theorien ist die der Universalgrammatik, welche auf Noam Chomsky (u. a. 1968) zurückgeht und

von diesem im Zuge der Weiterentwicklung der generativen Grammatik als Gegenentwurf zur behavioristischen Sprachlernauffassung entwickelt wurde. Chomsky (u. a. 1959, 1965) befasst sich mit der Struktur menschlicher Sprachen, wie sie von voll kompetenten Erwachsenen gesprochen wird, und will hieraus Einsichten über den Spracherwerb ableiten. Er fasst Sprachkompetenz als das abstrakte grammatische Wissen eines idealen Sprecher-Hörers bezüglich seiner Sprache in einer homogenen Sprachgemeinschaft auf. Die Entwicklung der Kompetenz erfolgt durch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus auf Basis grammatischer Universalien (s. u.) bis hin zur absoluten Perfektion. Die Kompetenz ist zu unterscheiden von der Performanz, dem aktuellen Sprachgebrauch in konkreten Situationen, welcher aber aufgrund seiner Fehleranfälligkeit - er unterliegt den Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses, Ablenkungen usw.; Versprecher, Korrekturen etc. sind möglich - die zugrunde liegende Kompetenz nicht adäquat widerspiegelt.

Chomsky weist die behavioristische Vorstellung vom kindlichen Spracherwerb zurück, indem er argumentiert, dass es grammatische Prinzipien gibt, die so abstrakt und arbiträr sind, dass Kinder sie unmöglich allein durch simple Assoziation und Induktion erlernen können. In späteren Werken (1968, 1980a, 1986) fügt er hinzu, dass es einige grammatische Prinzipien gibt, für welche den Kindern überhaupt keine verlässliche und eindeutige Evidenz zur Verfügung steht, da die von ihnen erlebte Sprache ja lediglich aus einer Reihe einzelner Äußerungen besteht (vgl. Tomasello 2003, Gleitman/ Wanner 1982), welche noch dazu fehlerbehaftet und unvollständig sein können. Es scheint ihm unvorstellbar, dass Kinder allein aus defizitärem sprachlichen Input, wie er aus der Performanz anderer (erwachsener) Sprecher resultiert, in wenigen Jahren eine angemessene sprachliche Kompetenz entwickeln können. Er bezeichnet dieses Phänomen als *poverty of the stimulus*. Auch die Vielfalt und Kreativität von Sprache könne durch den behavioristischen Ansatz nicht erklärt werden: Ein Mensch kann, allein aus zeitlicher Sicht, nicht jeden Satz, den er spricht, zuvor durch Nachahmung und Verstärkung erworben haben. Vielmehr bildet er aus einer begrenzten Anzahl an sprachlichen Einheiten und Regeln zu deren Kombination ständig neue Sätze. Chomsky löst das daraus resultierende Erklärungsproblem, indem er dem Menschen eine angeborene Universalgrammatik zuschreibt, die ihm von Anfang an umfassende Kenntnisse über die Beschaffenheit von Sprachen bereitstellt. Er unterstellt einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*language acquisition device, LAD*), welcher ein Arsenal von mentalen Schemata darstellt, die festlegen, welche Strukturen (z. B. die Möglichkeiten der Wortstellung, Flexionssysteme etc.) überhaupt in der menschlichen Sprache möglich sind. Die Aufgabe dieses Systems besteht darin, im ständigen Abgleich der Schemata mit dem tatsächlichen sprachlichen Input diejenigen Strukturen zu identifizieren und zu festigen, die in der Zielsprache tatsächlich vorkommen. Da bestimmte sprachliche Strukturen miteinander zusammenhängen bzw. einander bedingen, muss nicht jedes einzelne Strukturmerkmal separat gelernt werden. Die Implikationsrelationen gestatten es dem Lerner auch dann, die Existenz von Strukturen zu erschließen und zu lernen, wenn er sie selbst im Input nicht registriert hat. Nicht für jedes Lernen ist also auch Erfahrung notwendig, was die Rolle der Umwelt im Spracherwerb im Vergleich zu anderen Ansätzen stärker reduziert. Sie hat eine eher auslösende Funktion.

Eine weitere nativistische Theorie ist die des Bioprogramms, welche auf Derek Bickerton (u. a. 1984) zurückgeht. Diese ist aus der Forschung über Pidgins und Kreolsprachen heraus entstanden. Ähnlich wie Chomsky geht auch er davon aus, dass der Mensch über ein genetisch verankertes System (Bioprogramm) verfügt, welches ihn befähigt, Sprachen zu lernen und neue entstehen zu

lassen. Dabei berücksichtigt er i. w. S. einen mehrsprachigen Erwerbskontext, allerdings nur in Form der ersten Generation von Kreolsprachen. Das heißt, Bickerton bezieht sich explizit auf Kinder, die ein rudimentäres Pidgin als ihre Muttersprache erwerben und es zu einer voll funktionsfähigen Sprache ausbauen müssen (vgl. Wode 1993). Soweit keine weiteren Sprachen verfügbar sind, aus denen grammatische Strukturen oder lexikalische Einheiten entlehnt werden können, sind diese Sprecher gezwungen, diese Weiterentwicklung aus sich selbst heraus zu bewerkstelligen, d. h. ohne auf Fähigkeiten, die sie über Erfahrung von außen erworben haben, zurückgreifen zu können. Die hierzu notwendigen Fähigkeiten müssen also angeboren sein. Diese Annahme untermauert Bickerton mit Analysen, die zeigen sollen, dass alle Kreolsprachen einer bestimmten Entwicklungsphase spezifische strukturelle Eigenschaften teilen, die weder aus der jeweiligen Geber- oder Nehmersprache noch aus dem zugrunde liegenden Pidgin oder anderen Kontaktsprachen kommen, da sie auch dann auftreten, wenn kein Kontakt zu anderen Sprachen besteht. Doch insbesondere Kontaktphänomene im Sinne der gleichzeitigen Verfügbarkeit mehrerer Sprachen wären interessant für eine allumfassende Spracherwerbtheorie, die allen Erwerbskontexten Rechnung trägt, also auch jenen, in denen mehr als eine Sprache erworben wird.

Kritisiert wird der nativistisch-generative Ansatz insbesondere deshalb, weil zwar genetisch verankerte Voraussetzungen benannt werden, aber nichts darüber ausgesagt wird, wie die Identifikation der relevanten sprachlichen Strukturen im Input, der Abgleich mit den mentalen Schemata, die Internalisierung der gewonnenen Information etc. erfolgen. Auch ist das Postulat der *poverty of the stimulus* empirisch nicht haltbar. Im Gegenteil: Die Sprechweise von Erwachsenen zu Babys und Kleinkindern zeichnet sich durch eine ganz besondere Sorgfalt aus (*Child Directed Speech*, vgl. u. a. Snow 1972). Nur die diesbezügliche Variation schlägt sich messbar in der vom Kinde erworbenen Kompetenz nieder. Dazu auch Tomasello (2009: 84):

[T]here is no poverty of the stimulus if linguistic competence is conceived not as a set of formal, algebraic rules but rather as a structured inventory of meaningful grammatical constructions, with the child possessing sophisticated learning skills involving categorization, analogy and distributional learning. There is certainly no poverty of the stimulus when it comes to the particular constructions children learn.

Zudem geht der nativistische Ansatz von der Vorstellung einer monolingualen, perfekten Kompetenz aus und stößt gerade bei der Beschreibung von Multilingualität an seine Grenzen.

Als Gegenentwurf zur generativistischen Perspektive haben sich verschiedene eher funktionalistisch orientierte Ansätze herausgebildet. Diese behalten die von Chomsky getroffene strikte Trennung von sprachlichem Wissen einerseits und dem Sprachgebrauch als Anwendung desselben andererseits bei, zielen aber darauf ab, die Relevanz der von Chomsky so vernachlässigten Performanz für die menschliche Kommunikation zu verdeutlichen und diese in den Mittelpunkt zu rücken. So erweitert Dell Hymes (u. a. 1971) den Begriff der sprachlichen Kompetenz um die Komponente des Sprachgebrauchs, da grammatisches Wissen allein nicht genügt, um erfolgreich kommunizieren zu können. Er stellt heraus, dass es bei der menschlichen Kommunikation gerade auf die Interaktion zwischen Kompetenz und Performanz im Sinne des

Zusammenspiels von grammatischem Wissen (*tacit knowledge*) und den Fähigkeiten zu dessen adäquater Anwendung (*ability for use*) ankommt, und prägt dafür den Begriff der kommunikativen Kompetenz. Er sagt, ein Kind erlerne nicht nur die grammatische Beschaffenheit sprachlicher Äußerungen, sondern ebenso deren Angemessenheit. Es lernt, wann es sprechen soll und wann nicht, worüber es sprechen soll, mit wem, wann, wo und auf welche Weise. Dieses gesamte Repertoire an Wissen und die damit verbundenen Anwendungsfähigkeiten machen die Kompetenz eines Sprechers aus. Hymes (1972: 65 ff.) schreibt demjenigen kommunikative Kompetenz in einer Sprache zu, der sowohl Kenntnisse bezüglich des Sprachsystems hat als auch die Fertigkeit zur Verwendung der Sprache in Bezug auf folgende Aspekte: Grammatikalisches Wissen (Wissen, ob und inwieweit eine Struktur formal möglich ist), Durchführbarkeit (ob und inwieweit etwas z. B. innerhalb der Begrenzungen des Arbeitsgedächtnisses durchführbar ist), kontextuelle Angemessenheit (ob und inwieweit das, was gesagt wird, sich für einen spezifischen Kontext eignet und in der jeweiligen Situation angemessen ist) und Ausführung (ob und inwieweit eine Äußerung - unabhängig von ihrer Grammatikalität und Durchführbarkeit - in einer Sprachgemeinschaft für bestimmte Situationen überhaupt genutzt wird). Rein sprachliche Kompetenz ist also nur ein Teil der umfassenderen kommunikativen Kompetenz, welche neben dieser noch soziolinguistische, Diskurs- und strategische Kompetenzen umfasst. Die für die soziale Interaktion benötigten Kompetenzen sind dabei nicht angeboren, sondern müssen von anderen Gesellschaftsmitgliedern gelernt werden.

Der kommunikative Ansatz gilt als bahnbrechend für die weitere Betrachtung von sprachbezogener Kompetenz. Man spricht in diesem Zusammenhang gar von einer *kommunikativen Wende*. In Anlehnung an diesen Ansatz setzt die Angewandte Sprachwissenschaft den Fokus auf die praktische Anwendbarkeit sprachlichen Wissens und geht dabei davon aus, dass diese Kompetenz in ihrem Umfang messbar ist (s. Lehmann/ Knapp 2006: 82). Bereits Carroll (1961, 1983; Carroll/ Sapon 1959) regt an, im Rahmen von Tests die kommunikative Wirkung von Äußerungen statt isolierter sprachlicher Elemente zu erfassen. Er erarbeitet ein mehrdimensionales Modell zur Erfassung von Fremdsprachfähigkeit, in welchem er zehn relevante Dimensionen der Testperformanz herausstellt, welche neben Wissen in den Bereichen der Sprachstruktur und des Lexikons sowie Fähigkeiten auf Laut- und Schriftebene die vier integrierten Fertigkeitsbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben umfassen. Dabei unterscheidet er zwischen prozeduralen Fertigkeiten (*skills*) und dem deklarativen Wissen um sprachliche Einheiten und Konstruktionen, wobei er aber keinen expliziten Zusammenhang zwischen Können und Wissen herausarbeitet.

Eine der bekanntesten Modellvorstellungen, die sich direkt an der Annahme Hymes' (u. a. 1971), dass sprachliches Handeln von Regeln des Gebrauchs bestimmt wird, orientiert, ist die der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (1980). Diese definieren kommunikative Kompetenz als ein System von Kenntnissen (i. S. v. theoretischem grammatischen Wissen) und Fertigkeiten zur angemessenen Verwendung von Sprache in verschiedenen Situationen, die für die Kommunikation benötigt werden. Sie erweitern Hymes' Konzept der Kommunikativen Kompetenz um eine Reihe von Subkompetenzen, deren Vorhandensein obligatorisch ist, um überhaupt kommunizieren zu können. Zu diesen zählten sie grammatische (Wissen über Elemente des sprachlichen Codes), soziolinguistische (sozio-kulturelle Regeln für die Verwendung von Sprache), strategische (Beherrschen verbaler und non-verbaler Kommunikationsstrategien) und

Diskurskompetenz (Verbinden grammatischer Formen und Bedeutungen zu einem bedeutungsvollen Ganzen). Die Arbeiten von Canale und Swain (1980) sowie das darauf aufbauende Modell der kommunikativen Sprachkompetenz von Bachman (1990), welche jeweils untergeordnete Kompetenzbereiche innerhalb der Kommunikativen Kompetenz herausstellen, in denen jeweils ganz bestimmte Qualifikationen erforderlich sind, finden schließlich in überarbeiteter und nochmals um einige Bereiche ergänzter Form Eingang in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates (CEFR, u. a. Council of Europe 2001). Diese vom Europarat vorgelegte Empfehlung zur Einschätzung von Sprachkompetenz versteht Kompetenz als die Summe aus deklarativem Wissen, prozeduralen Fertigkeiten, persönlichen Einstellungen und Motivationen sowie allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die den Menschen erst befähigen, überhaupt Handlungen auszuführen. Grundlegend werden dabei generelle Kompetenzen von kommunikativen Sprachkompetenzen unterschieden. Erstere umfassen deklaratives Wissen (*knowledge*), prozedurales Wissen (*skills and know-how*), soziale und kulturelle Kompetenzen (*existential competence*) sowie Lernfähigkeit (*ability to learn*). Zu den kommunikativen Sprachkompetenzen zählen sprachliche (sprachliches Wissen auf allen sprachlichen Ebenen - Phonetik, Phonologie, Syntax, Semantik etc.), soziolinguistische (kulturspezifische soziale Konventionen) und pragmatische Kompetenzen (Diskurs- und Textfunktionen)¹. In diesem Ansatz zeigt sich, über die bloße Unterscheidung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Handeln hinaus, eine nochmals stärker funktional geprägte Auffassung des (Sprach-)Kompetenzbegriffs. Sprachkompetenz wird als Befähigung zum adäquaten Handeln in sprachbezogenen Situationen angesehen, wobei sowohl bereichsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten als auch kognitive und motivationale Aspekte eine Rolle spielen. Als solche ist sie eng verwandt mit dem im englischen Sprachraum aufgekommenen Konzept der Literacy (vgl. u. a. Mullis et al. 2003).

Auch in der Psycholinguistik ist das Kompetenzverständnis ein eher praxisorientiertes. Hier untersucht man Sprachkompetenz hinsichtlich ihrer Umsetzung in konkreten sprachlichen Äußerungen sowie im Hinblick auf zugrunde liegende neuronale Vernetzungen im Gehirn und deren Veränderungen im Prozess des Spracherwerbs (u. a. Sutherland 1966, Jusczyk, 2003).

2.1.2. Gebrauchsbasierte Ansätze: strukturiertes Konstruktionsinventar und abgeleitete Grammatik

In der modernen Spracherwerbsforschung hat sich ein weiterer theoretischer Ansatz herausgebildet, der insbesondere auf die Arbeiten von Tomasello (1998, 2003) zurückgeht und eine Alternative zur nativistischen Sprachauffassung darstellt: der gebrauchsbasierte (usage-based) Ansatz (vgl. auch Bybee 1985, Langacker 1987).

¹ Obwohl als Zielstellung des CEFR die Schaffung eines international gültigen, transparenten und kohärenten Qualifikationssystems zur Bewertung sprachlicher Kompetenz formuliert ist, welche Abhilfe bezüglich der mangelnden Vergleichbarkeit bestehender Kompetenztest und Niveauezuschreibungen schaffen soll, kann dies aufgrund fehlender Anleitung zur einheitlichen praktischen Umsetzung des Gesagten nicht geleistet werden.

Wegbereiter der gebrauchsbasierten Sicht auf die menschliche Sprache sind u. a. Kognitivisten wie Jean Piaget (u. a. 1952, 1954), die versuchen, Spracherwerb in Abhängigkeit von der intellektuellen Entwicklung des Lerners zu erklären. Piaget untersucht die sprachlichen Leistungen von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen, um Rückschlüsse auf ihre intellektuelle Entwicklung, ihre moralische Urteilsfähigkeit etc. zu ziehen. Die zu klärende Frage ist dabei, zu welchen Denkleistungen ein Kind fähig sein muss, um sich Sprache aneignen und durch diese kommunizieren zu können. Ein Kind nimmt seine Umwelt von Anfang an mit allen Sinnen wahr. Es setzt diese Erfahrungen nach und nach in mentale Repräsentationen um, die schließlich mit bestimmten Wörtern verknüpft werden. Wichtige Einsichten bzw. Fähigkeiten, die es im Rahmen dieser Entwicklung gewinnt, sind die der Objektpermanenz (Objekte existieren auch dann weiter, wenn sie gerade nicht präsent sind), die der Symbolfunktion von Sprache (Objekte können stellvertretend für andere Objekte stehen, also Symbole für diese sein; dasselbe gilt für sprachliche Einheiten) und die Fähigkeit des Perspektivwechsels (Sachverhalte auch aus der Sicht eines anderen betrachten können). Diese Fähigkeiten bilden die Basis für das Vermögen, losgelöst von konkreten Objekten und Situationen, also abstrakt, zu denken. Anders als in generativistischen Theorien fällt dem Kind hier eine wesentlich aktivere Rolle zu. Es setzt sich aktiv mit in seiner Umgebung vorfindbaren Objekten auseinander und lernt, diese zu handhaben. Die dadurch gewonnenen Erfahrungen verdichten sich zu mentalen Schemata, aus denen sich schließlich, im Einklang mit seiner biologischen und sozialen Entwicklung, das Denkvermögen und das Weltverständnis des Kindes entwickeln (vgl. Wode 1993). Dabei ist bei allen (gesunden) Kindern eine gleiche Abfolge von Entwicklungsstadien zu beobachten, welche einander bedingen und aufeinander aufbauen. Die enge Verbindung zwischen Sprache und Denken legt das Übertragen der mentalen Entwicklungsstadien auf den Spracherwerb nahe. Die ursprüngliche, streng deterministische, Annahme Piagets, dass die Entwicklung des logischen Denkvermögens Grundvoraussetzung für den Spracherwerb sei und dass alle Aspekte von Sprache (Phonetik, Phonologie, Semantik, Syntax etc.) nur in Abhängigkeit von spezifischen mentalen Entwicklungsstufen erworben werden können, stellt sich als nicht haltbar heraus. Insbesondere Erkenntnisse aus dem Bereich der Bilingualismusforschung (vgl. u. a. Mikes 1967, Ruke-Dravina 1959) sprechen dafür, dass die kognitive Entwicklung eines Kindes zwar die Rahmenbedingungen für den Erwerb von Bedeutungen (Semantik) schafft, für den Erwerb von anderen Aspekten von Sprache, wie etwa Syntax oder Diskursregeln, jedoch andere kognitive Fähigkeiten vorausgesetzt werden, nämlich solche, die explizit auf die Verarbeitung von sprachlichen Strukturen ausgerichtet sind (vgl. Wode 1993).

Gebrauchsbasierte Theorien gehen, unter Rückgriff auf diese Annahme spezifischer kognitiver Grundfähigkeiten des Menschen, davon aus, dass Bedeutungen durch den Sprachgebrauch entstehen und sprachliche Strukturen auch erst aus diesem selbst hervorgehen (u. a. Tomasello 2009). Ihre Vertreter sagen, dass die Nativisten die Fähigkeiten von Kindern dahingehend unterschätzen, dass diese eben keine angeborenen Grammatik besitzen müssen, um Sprache erlernen zu können. Vielmehr können sie dies mittels allgemeiner kognitiver Fähigkeiten tun, welche zwar ebenfalls angeboren, dabei, einzeln betrachtet, jedoch nicht artspezifisch für den Menschen sind. Erst die Kombination spezifischer Fähigkeiten zeichnet allein den Menschen aus und ermöglicht somit erst das Entstehen und Erwerben von Sprache. Die kognitiven Fähigkeiten, auf die sich Tomasello (u. a. 2003) dabei beruft, entwickeln sich in der Ontogenese im Alter von

etwa 9 bis 12 Monaten und stellen sich insbesondere als eine Reihe von Fähigkeiten zum Erkennen von Intentionen (*intention-reading*) und zur Mustererkennung (*pattern-finding*) dar (Tomasello 2003). Erstere beinhalten (I) die Fähigkeit, gemeinsam mit einem Gesprächspartner die Aufmerksamkeit auf ein Objekt oder Ereignis zu richten, (II) die Fähigkeit, der Aufmerksamkeit anderer auf entfernte Objekte zu folgen, (III) die Aufmerksamkeit anderer zu lenken, (IV) die Fähigkeit, die intentionalen Akte anderer Menschen als solche zu erkennen und diese zu imitieren. Fähigkeiten der Mustererkennung sind (I) das Erkennen von Ähnlichkeiten und die darauf basierende Fähigkeit, Kategorien zu bilden, (II) die Fähigkeit, aus wiederkehrenden Ereignissen Schemata zu bilden, (III) die Fähigkeit, statistische Verteilungen wahrzunehmen, und (IV) die Fähigkeit, Analogien zu bilden. Der Hauptunterschied zwischen nativistischen (formalen) und gebrauchsbasierten Theorien besteht darin, dass in letzteren Grammatik aus historischen (z. B. Grammatikalisierung) und ontogenetischen Prozessen heraus entsteht. Sprachliche Konstruktionen - gleich welcher Komplexität - werden dabei als bedeutungstragende Einheiten angesehen. Das gilt sowohl für lexikalische (Symbole) als auch für syntaktische Einheiten (Konstruktionen) (Fillmore et al. 1988, Goldberg 1995). Beide werden auf die gleiche Weise erworben, wobei Kinder, im Gegensatz zur nativistischen Anschauung, jedoch nicht von Anfang an mit den gleichen sprachlichen Kategorien operieren wie Erwachsene (Stoll 2008).

Im Rahmen der gebrauchsbasierten Ansätze bedeutet Kompetenz in einer natürlichen Sprache das Beherrschen all ihrer Einheiten (Items) und Strukturen, und diese konstituieren einen wesentlich komplexeren Verbund sprachlicher Repräsentationen als die Kerngrammatik formaler Ansätze (Tomasello 2003: 5). Eine voll entwickelte sprachliche Kompetenz besteht dann aus einem strukturierten Inventar von Konstruktionen, von denen sich einige durch stärkere Ähnlichkeit zu vielen anderen auszeichnen, also eher regelbasierend gebildet wurden, andere sich wiederum durch weniger ausgeprägte Verbindungen zu anderen auszeichnen, also vielmehr idiosynkratisch sind. Zwischen beiden Arten gibt es jedoch keine klare Trennung, alle Konstruktionen werden durch die gleichen zugrunde liegenden Erwerbsprozesse angeeignet: *intention-reading* und *pattern-finding*. Die Kompetenz eines erwachsenen Sprechers basiert also nicht, wie in strukturellen Ansätzen (vgl. 2.1.1), auf der Anwendung von Regelwissen auf kleinste sprachliche Elemente, sondern in erster Linie auf konkreten sprachlichen Einheiten bzw. Versatzstücken und Generalisierungen über diese. Mit der Beschaffenheit und Komplexität dieser Versatzstücke beschäftigt sich insbesondere der Forschungsansatz zur formelhaften Sprache (*formulaic language*, u. a. Wray 2008, 2009; Wray/ Perkins 2000; Verhagen 2005, 2008, 2009, Dabrowska 2004). Der zunehmende Einbezug der Lexik in den zuvor rein grammatisch determinierten Sprach- und Kompetenzerwerb mündet schließlich in Theorien der Konstruktionsgrammatik (Fillmore et al. 1988; Goldberg 1995).

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht erscheinen gebrauchsbasierte Ansätze durchaus sinnvoll, für die Zwecke der angewandten Linguistik hingegen sind sie weniger nutzbringend. So beispielsweise lassen sie sich schwerlich auf sprachliche Varietäten anwenden, die aber nachweislich existieren und auch im Rahmen von Sprachkompetenzkonzeptionen berücksichtigt werden müssen (s. 2.1.3).

2.1.3. Sprache und Variation: Varietäten, Multicompetence und Hybridität

Fast in sämtlichen Modellvorstellungen zur Sprachkompetenz und in den aktuellen Sprachstandstests wird stillschweigend eine Sprachkompetenz, welche sich auf ein einheitliches Sprachsystem bezieht, zugrunde gelegt. Individuelle Unterschiede zwischen Sprechern sowie Variation innerhalb von Sprachen werden dabei vernachlässigt.

Hulstijn (2007) weist explizit auf die Problematik hin, dass auch innerhalb einer Sprechergemeinschaft Varianz besteht. In seiner Kritik am CEFR stellt er zunächst infrage, ob ein Lerner, dem ein bestimmtes Kompetenzniveau attestiert wird, dieses tatsächlich in allen Kompetenzbereichen (lexikalische Bandbreite und Kontrolle, grammatische Angemessenheit, phonologische Fähigkeiten usw.) erreichen muss und kann, oder ob es vielmehr sinnvoller wäre, einzelne Einstufungen für jeden Kompetenzbereich vorzunehmen, um so ein tatsächliches Bild von dessen Sprachkompetenz widerzuspiegeln. Zudem darf nicht davon ausgegangen werden, dass der Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten tatsächlich auch entsprechend der vorgegebenen Entwicklungsstufen verläuft (vgl. auch North/ Schneider 1998). Nicht nur, dass es dahingehend Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprachlern gibt. Auch die individuelle sprachliche Entwicklung muss berücksichtigt werden. Dazu gehört, dass Erwerbsstufen zusammenfallen oder übersprungen werden können. Zudem kann es auch rückläufige Entwicklungen geben, z. B. wenn fremdsprachliche Fähigkeiten durch Nichtnutzung verkümmern.

Hulstijn (2007: 663 ff.) expliziert zunächst die beiden Pfeiler des Kompetenzverständnisses des CEFR: Qualität und Quantität. Dabei bezieht sich letztere darauf, was ein Sprecher überhaupt sprachlich leisten kann (Anzahl an Domänen, Situationen, Themen usw., mit denen er umgehen kann), während *Qualität* meint, wie gut er dies kann (Grad an Effektivität, Verständlichkeit, Erfolg). Der CEFR berücksichtigt insbesondere Sprecher, deren quantitatives Ausmaß ihren qualitativen Fähigkeiten entspricht. Fraglich ist nun laut Hulstijn, ob dies in jedem Falle zutrifft. Er unterscheidet in seiner kurz umrissenen Kompetenztheorie niedriger-wertige Kognition (vornehmlich implizites, unbewusstes, automatisch ablaufendes Wissen über sprachliche Laute, Prosodie, phonologisches und syntaktisches Wissen etc.) sowie höherwertige (weitgehend explizites, bewusstes Wissen über verschiedenste Themen, Aufmerksamkeitssteuerung, Entscheidungsfindung, Inferenzziehung etc.). Er schreibt den muttersprachlichen Sprechern einer Sprache eine gemeinsame sprachliche Kernkompetenz (inkl. spezifischer psycholinguistischer Fähigkeiten) zu, welche sprachliches Wissen und Fähigkeiten zu dessen adäquater Anwendung bezüglich frequenter lexikalischer Items und grammatischer Konstruktionen umfasst. Diese Kernkompetenz wird von allen Muttersprachlern implizit erworben, unabhängig von deren Alter, Bildungsstand etc., und ebenso implizit, flüssig und automatisch in häufig auftretenden Kommunikationssituationen gebraucht. Entsprechend der soeben genannten persönlichen Voraussetzungen variiert jedoch das Verhältnis zwischen sprachlicher Quantität und Qualität. So spricht der Autor Sprechern mit geringerer Bildung - beschränkt auf deren Kernkompetenz - eine geringe Quantität, aber eine hohe Qualität zu. Muttersprachler mit hoher Bildung hingegen weisen weit über diese Kernkompetenz hinausgehende Fähigkeiten auf, also eine wesentlich höhere Quantität. Bei L2-Lernern wiederum stellt sich die Angelegenheit vollkommen anders dar, da deren Kernkompetenz aufgrund abweichender Erfahrungswerte nicht mit der von Muttersprachlern übereinstimmt. Für diese müssen wiederum andere Maßstäbe gelten. Die

Beschreibungen der elizitierten Kompetenzniveaus müssen also zielgruppenspezifisch, d. h. unter Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzungen der jeweiligen Sprecher (Alter, Bildungsgrad, Erwerbssituation usw.), verfügbar sein.

Auch sprachliche Variation bleibt in den meisten Kompetenzmodellen unberücksichtigt. Doch eigentlich bezieht sich die einzelsprachliche Kompetenz eines Sprechers nicht auf eine streng einheitliche funktionelle Sprache bzw. ein einheitliches Sprachsystem, sondern auf eine Reihe von Varietäten innerhalb der Einzelsprache (s. Coseriu 2007: 133). In Ansätzen wird dies bereits in einigen Modellvorstellungen deutlich. So etwa fordert Bachmans Modell der kommunikativen Sprachkompetenz (1990) soziolinguistische Kompetenzen i. S. eines Gespürs für dialektale Unterschiede, Register sowie Normen zur Regelung der Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen etc. Der CEFR (2001) erwähnt Wissen und Fähigkeiten zur Identifikation sprachlicher Funktionen, Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie im Rahmen der pragmatischen Kompetenzen als Bestandteil von Sprachkompetenz. Der Umgang mit sprachlichen Varietäten spielt jedoch stets nur eine untergeordnete Rolle und wird fast ausschließlich auf rezeptiver Ebene berücksichtigt.

Eugenio Coseriu (u. a. 1956) setzt sich intensiv mit sprachlicher Variation auseinander und bezieht diese in seinen späteren Werken (1985, 1988) auch auf die sprachliche Kompetenz. In seiner Kompetenztheorie führt er zunächst drei Ebenen der Sprachkompetenz ein: die allgemeinsprachliche Kompetenz (auch: *elokutives Wissen*; meint den Einbezug von Weltwissen bei der Produktion und Rezeption von Sprache), die einzelsprachliche Kompetenz (*idiomatisches Wissen*; gemeint ist Wissen um Regeln und Einheiten des entsprechenden Sprachsystems) und die Diskurskompetenz (*expressives Wissen*; also die kontextangemessene Verwendung dieser Einheiten und Regeln)².

Darüber hinaus konstatiert er, dass historische Sprachen eine Architektur haben, sich also aus sprachlichen Subsystemen, sog. Varietäten, zusammensetzt, welche sich wiederum aus der Variation der Sprache entlang verschiedener Dimensionen ergeben (vgl. Kap. 3.1) und als funktionelle Sprachen anzusehen sind. Überdacht sind diese von einer Gemeinsprache, die gewissermaßen ein einheitliches Kommunikationsmittel der Sprechergemeinschaft darstellt. Jede dieser funktionellen Sprachen ist als sprachliches System beschreibbar - nicht jedoch die ihre Gesamtheit umfassende historische Sprache selbst, wie in vielen strukturellen Ansätzen stillschweigend vorausgesetzt (vgl. Kap. 2.1.1). Ein Sprecher beherrscht Ausschnitte aus verschiedensten funktionellen Sprachen einer historischen Sprache (oder auch mehrerer, s. u.) zu jeweils unterschiedlichem Ausmaße. Bezüglich seiner Sprachkompetenz ist demzufolge jeder Sprecher individuell zu betrachten. Es kann nicht, wie etwa bei Chomsky (u. a. 1965), ein einheitliches, idealisiertes Sprecherbild im Fokus stehen. Genau so wenig kann Sprachkompetenz auf eine historische Sprache als Ganzes, als invariantes einheitliches System, bezogen werden. Letzteres ist, neben der bereits geschilderten Vielzahl funktioneller Sprachen innerhalb einer historischen Einzelsprache, die zudem in ihrer historischen Entwicklung ständigen

² Coseriu (2007: 210f.) spricht im Zusammenhang mit sprachlicher Kompetenz von *Wissen* und meint damit ein „Tunkönnen [...], d.h. ein Wissen, das sich an erster Stelle im Tun, im Sprechen, manifestiert, und daß es beim Sprechen und Verstehen ein vollkommen sicheres Wissen ist, aber ein Wissen, das entweder gar nicht begründet wird oder für das höchstens erste unmittelbare Gründe angegeben werden“.

Sprachwandelprozessen unterliegen, auch der Variation innerhalb der Sprechergemeinschaft selbst geschuldet (vgl. u. a. Hulstijn 2007).

Betrachtet man Coserius Ausführungen genauer, so liegt der Schluss nahe, dass Kompetenz in einer Sprache nicht so sehr verschieden ist von Kompetenz in mehreren Sprachen: Es werden lediglich neben denen, die der Muttersprache zugeordnet werden, auch Varietäten anderer Zuordnung zu einem gewissen Grade beherrscht. Eine vergleichbare Zugangsweise wird auch im Ansatz der Multicompetence deutlich, der sich aus der Zweitspracherwerbsforschung heraus entwickelt hat (u. a. Cook 1994). Auch hier wird der L2-Nutzer als Individuum betrachtet. Unter *Multicompetence* ist, nach Cook 1994, das in einer einzigen Seele versammelte Wissen über mehr als eine Sprache zu verstehen. Berücksichtigt werden also sämtliche Sprachen, bezüglich derer ein Sprecher über Wissen verfügt - unabhängig von dessen Umfang. Grundlage dieses Ansatzes ist die Annahme unabhängiger Grammatiken (*independent grammars assumption*, vgl. u. a. McNeill 1966, Braine 1963, Cook 1994), die davon ausgeht, dass die sprachlichen Systeme, die Kinder im Laufe ihres Spracherwerbs entwickeln, nicht etwa eine deformierte oder verzerrte Form der bei Erwachsenen vorfindbaren Systeme sind, sondern vielmehr aus eigenen Recht heraus bestehen: Kinder sind keine unvollkommenen Sprecher der Sprache Erwachsener, sondern sprechen eine andere Sprache mit eigenen Regeln, eigenem lexikalischem Inventar und eigener Phonologie, welche sich allmählich hin zur Sprachkompetenz erwachsener Sprecher entwickelt (Cook 2010). Gleiches gilt auch für den Zweitspracherwerb: Die Sprache von L2-Lernern stimmt nicht mit der bereits etablierten Zielsprache überein, sondern umfasst sowohl Regeln und Merkmale von Mutter- und Zweitsprache sowie eigenständige, von diesen unabhängige sprachliche Merkmale (vgl. *Interlanguage*, Selinker 1972, bzw. *approximative system*, Nemser 1971).

Da jeder Sprecher als Individuum mit einem eigenständigen sprachlichen System betrachtet wird, stellt der den geläufigen Sprachkompetenztheorien häufig zugrunde gelegte Begriff des Native Speaker eine völlig unbrauchbare Idealisierung dar. Davies (1991, 2003, 2004) zeigt auf, auf welche Weise das Konzept des native speaker gefasst werden kann. Hierunter ist ein Sprecher zu verstehen, der

- seine Erstsprache (L1), von welcher er nativer Sprecher ist, in der frühen Kindheit erwirbt,
- bezüglich Angemessenheit und Produktivität intuitiv seine idiolektale Grammatik beherrscht,
- über Intuitionen dahingehend verfügt, welche Merkmale der standardsprachlichen Grammatik von seiner idiolektalen abweichen,
- die Fähigkeit zur Produktion flüssiger spontaner Rede besitzt, mit Pausen an den Klausengrenzen (*one clause at a time facility*) und unterstützt durch eine immense Menge verfügbarer lexikalischer Items, und der überhaupt in Produktion und Rezeption eine große Bandbreite kommunikativer Kompetenz besitzt,
- die Fähigkeit zu kreativem Schreiben in allen möglichen Genres aufweist,
- die Fähigkeit zur Interpretation von Äußerungen in der L1 und zur Übersetzung in diese aufweist.

Der native speaker, das Ideal des muttersprachlichen Sprechers einer Sprache mit absoluter und vollständiger Kompetenz in dieser, wird lange Zeit als repräsentativer Vertreter der Sprechergemeinschaft und einzig verlässliche Quelle sprachlicher Daten angesehen. Seit Chomsky (u. a. 1965, 1986) stellt er den Maßstab für die sprachliche Kompetenz dar - selbst der

Gemeinsame Europäische Referenzrahmen beruft sich noch auf dieses Konzept (vgl. CEFR 2001). Selbiges ist jedoch schon allein aufgrund der innerhalb von Sprachen und Sprechergemeinschaften zu verzeichnenden Variation für die Zwecke der Kompetenzmessung nicht nutzbringend (vgl. u. a. Ferguson 1983b, Cook 2002, Rampton 1990, Widdowson 2003). Auch Fakten wie etwa, dass an vielen Schulen Fremdsprachen zumeist von Lehrern unterrichtet werden, die diese selbst als Fremdsprache erworben haben und dennoch erfolgreich sind, führen dazu, dem nativen Sprecher die Rolle als einzige wirklich sprachkompetente Instanz abzusprechen (Widdowson 1994, Seidlhofer 2001).

In vielen Bereichen der L1-Forschung zeigen sich bereits Tendenzen, Sprecher nicht als eine einheitliche Gruppe, sondern, spezifischen Eigenschaften entsprechend, stärker separiert zu betrachten: Kinder sprechen nicht wie Erwachsene (McNeill 1966, Braine 1963), schwarze Sprecher nicht wie weiße (Labov 1969), Angehörige der Arbeiterklasse nicht wie die der Mittelschicht (Bernstein 1971), Frauen nicht wie Männer (Falger 2001) usw. Gleiches sollte, laut Cook (1994), auch für den L2-Nutzer gelten. Dieser kann, schon per definitionem, niemals zur Gruppe der nativen Sprecher zählen. Daran geknüpft ist die Forderung, auch die Sprachkompetenz der L2-Nutzer nicht als defizient zu bezeichnen, sobald sie von der des monolingualen L1-Sprechers abweicht. So fordert Cook (1994, 2010), die Kompetenz von L2-Sprechern als eine andersartige Kompetenz zu akzeptieren, die aus eigenem Recht heraus besteht und deren Ziel eben nicht darin liegt, möglichst muttersprachnah zu sein (vs. z. B. CEFR). Dass das Erreichen einer möglichst muttersprachnahen Kompetenz tatsächlich nicht notwendigerweise Ziel des Aneignens bzw. der Verwendung anderer Sprachen als der Muttersprache ist, zeigt u. a. auch das Phänomen der Lingua franca. Hierbei wird eine Sprache als Vermittlungs- bzw. Verkehrssprache zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen genutzt, zwischen denen sonst keine Kommunikation möglich wäre (u. a. Samarin 1987, Schuchardt 1909). Diese Rolle fällt heute am häufigsten der englischen Sprache zu (u. a. Seidlhofer 2001). Da eine Lingua franca nur in spezifischen kommunikativen Bereichen (z. B. Wissenschaft, Business) genutzt wird und die Nutzer in dieser Sprache meist auch unterschiedlich kompetent sind, unterliegt sie jeweils verschiedensten Veränderungen und Vereinfachungen, um den Zwecken der Kommunikation gerecht zu werden. Hier zeigt sich wiederum, dass eine erfolgreiche Kommunikation sehr wohl möglich ist, obwohl keiner der Partizipanten dem Ideal eines nativen Sprechers auch nur annähernd entspricht. Dies führt ebenfalls dazu, das Konzept des Native Speaker infrage zu stellen (s. o.; vgl. Widdowson 1994, 2003).

Als ein wichtiges Argument für die Annahme einer sprachlichen Multicompetence führt Cook (u. a. 2010) zudem an, dass insbesondere in mehrsprachigen Gemeinschaften (z. B. Indien oder Kamerun), in denen mehrere Sprachen mit jeweils unterschiedlichen Funktionen gesprochen werden, rein monolinguale Sprecher eine absolute Ausnahme bilden, während der Umgang mit mehreren Sprachen die Regel ist. Selbst in als einsprachig angesehenen Gemeinschaften (z. B. Deutschland) bleiben L1-Lerner nicht für den Rest ihres Lebens einsprachig. Sie lernen spätestens im Laufe ihrer schulischen Bildung verschiedenen Fremdsprachen kennen und zu einem gewissen Grade zu nutzen, haben möglicherweise Kontakt zu mehrsprachigen Mitbürgern oder solchen anderer Muttersprache, verbringen einige Zeit im anderssprachigen Ausland usw. All diese Kontakte zu weiteren Sprachen prägen den Geist eines Sprechers (u. a. Bialystok 2001), beeinflussen seine Sprachkompetenz und sogar seine Nutzung der eigenen Muttersprache (vgl. u.

a. Mennen 2004, Caramazza/ Brones 1980, Balcom 2003). Ist von einem mehrsprachigen Sprecher die Rede - und dies trifft auf die Majorität aller Sprecher überhaupt zu - so ist darunter also keine mehrfach monolinguale Person im Sinne eines „native speaker of each of the languages forming part of the linguistic repertoire“ (Jessner 2006: 10) zu verstehen, sondern eine Person mit einem individuell ausgeprägten Wissen über mehrere Sprachen, wobei diese vermischt werden und einander beeinflussen.

Dass nicht nur der einzelne Sprecher die ihm bekannten Sprachen bzw. Varietäten von Sprachen miteinander vermischt, sondern dass dies ebenso ein gesellschaftlich-kulturelles Phänomen ist, zeigen auch Untersuchungen zur sprachlichen Hybridität. Im Rahmen der Hybriditätsforschung geht man davon aus, dass Sprachen und Kulturen schon immer dazu tendieren, sich zu vermischen. Dies zeigt sich zuvorderst im sprachlichen Verhalten von Sprechern mit Migrationshintergrund bzw. Sprechern, die in polykulturellen und mehrsprachigen Räumen aufwachsen. Untersucht wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Schaffung neuer sprachlicher und kommunikativer Formen, derer sich diejenigen bedienen, die mit einer Migrationssituation konfrontiert und gezwungen sind, in der Auseinandersetzung mit dem sprachlich-kulturellen Hintergrund einer Minderheits- und einer Mehrheitsgesellschaft neue Wege der Verständigung zu finden. Hierbei entstehen spezifische Zwischenformen und kreative Verbindungen aus den verfügbaren Codes, die sich z. B. in Phänomenen wie dem des Crossings, Code-Switchings oder Code-Mixings manifestieren (Hinnekamp/ Meng 2005: 11f.). *Crossing* meint i. w. S. die Imitation der Sprechweise anderer, welche die eigene Einstellung zu eben jener Sprache und/oder Kultur signalisiert (Rampton 1995). Crossing wird als Diskursstrategie eingesetzt, z. B. um Solidarität mit der Bezugsgruppe anzuzeigen (z. B. Inkorporation türkischer Routinen in die Sprechweise deutscher Jugendlicher in multiethnischen Kontexten, vgl. Dirim 2005), aber auch pejorativ, um sich von diesen zu distanzieren (z. B. Nachahmung fremdsprachlicher Akzente beim Erzählen von Witzen). Unter *Code-Switching* ist, laut Heller (1988: 1), der Gebrauch von mehr als einer Sprache (oder Varietäten einer Sprache) im Verlauf einer einzigen kommunikativen Episode zu verstehen. Dabei wird im Verlaufe einer Äußerung oder eines Diskurses von einer Sprache in eine andere gewechselt. Beim Code-Switching geht es nicht darum, eine Sprache zugunsten einer anderen aufzugeben, sondern vielmehr um das parallele Bereithalten mehrerer Sprachen oder Sprachvarietäten, wobei die dominante Sprache aufgrund spezifischer Erfordernisse der Kommunikationssituation zeitweise durch eine andere ersetzt wird (vgl. u. a. Biegel 1996). Während hierbei von einem intendierten vollständigen Übergang von einer zur anderen Sprache (und der jeweils zugehörigen Grammatik) die Rede ist, bezeichnet *Code-Mixing* einen unbeabsichtigten Wechsel zwischen Sprachen, welcher sich z. B. im Erscheinen einzelner grammatischer oder lexikalischer Elemente einer Sprache in Sätzen einer anderen Sprache manifestiert.

Obige Darstellungen machen deutlich, dass man Sprachkompetenz keinesfalls an einem einheitlichen einzelsprachlichen System festmachen kann, da es ein solches weder innerhalb eines einzelnen Sprechers noch innerhalb einer Sprechergemeinschaft gibt. Sprachliche Kompetenz umfasst nicht nur die Beherrschung verschiedener Varietäten und Sprachen, sondern unterliegt zudem auch einem ständigen Wandel. Ansätze wie etwa die Betrachtung von Sprache als ein sich ständig veränderndes System (Dynamic Systems Theory, s. 2.1.4) versuchen, diese

Instabilität sprachlichen Wissens und den damit verbundenen Wandel von Sprachkompetenz abzubilden.

2.1.4. Zur Instabilität von Sprachkompetenz: Dynamic Systems Theory

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb beobachtbare Phänomene wie Interferenzen mit der Erstsprache oder Code-Switching nehmen de Bot und Larsen-Freeman (2011: 6 ff.) zum Anlass, sich auch den psycholinguistischen Aspekten von Mehrsprachigkeit zu widmen. Sie verstehen die Herausbildung (und Rückbildung) sprachbezogener Fähigkeiten nicht als Erwerbs-, sondern vielmehr als Entwicklungsprozesse, welche stets weiterlaufen, ohne je wirklich abgeschlossen zu sein.

Der Grundgedanke dieses Ansatzes wird in Verspoor et al. (2004: 408 f.) wie folgt formuliert: Sowohl Sprache im Allgemeinen als auch das individuelle Sprachsystem des einzelnen können als ein dynamisches System angesehen werden. Dieses enthält das derzeitige Wissen bezüglich aller dem Sprecher bekannten Varietäten und Sprachen und unterliegt durch kontinuierliche Interaktion mit internen und externen Einflüssen einem beständigen Wandel. Es gibt also keinen fixen Zeitpunkt, zu dem eine Sprache als vollständig erworben gilt, und keine zwei Zeitpunkte, zu denen der Zustand des Systems derselbe ist. So wie das Sprachsystem einer Sprechergemeinschaft aus vielen miteinander interagierenden Subsystemen, nämlich den Sprachsystemen der einzelnen Sprecher, zusammengesetzt ist, setzt sich auch das verschiedene Varietäten und Sprachen umfassende System des Individuums aus diversen Subsystemen (lexikalisches System, phonologisches System, syntaktisches System etc.) zusammen, deren Gestalt und Zusammenspiel die sprachliche Kompetenz des einzelnen ausmachen.

Die Entwicklung dieses Systems verläuft, laut de Bot und Larsen-Freeman (2011: 6 ff.), von Sprecher zu Sprecher unterschiedlich; selbst dann, wenn vergleichbare Lernerfahrungen und -kontexte vorliegen. Dies führen sie zum einen auf – wenn auch minimal – voneinander verschiedene individuelle Ausgangsbedingungen zurück, welche sich aus persönlichen und familiären Prädispositionen, Einstellungen etc. ergeben (*dependence on initial conditions*). Desweiteren spielt die Verbindung verschiedenster Subsysteme untereinander eine Rolle. Diese hängen mehr oder weniger stark miteinander zusammen (*Interconnectedness*), so dass eine Veränderung in einem der Subsysteme immer auch Veränderungen in den übrigen nach sich zieht. Diese wiederum sind, je nach Stärke der Verbindung zwischen den Subsystemen, mehr oder weniger effektiv. Diese Zusammenhänge sind dabei nicht nur einzelsprachbezogen zu sehen, sondern betreffen die Gesamtheit der Fähigkeiten des Sprechers in all seinen Sprachen. So kann die Kompetenz in einer Sprache beeinflusst werden von Fähigkeiten in anderen Sprachen, ebenso durch Einstellungen und Motivationen, Sprachkontakt und Sprachbewusstheit. Umgekehrt kann eine größere Kompetenz in einer Sprache wiederum die Einstellungen zu ihr verändern, ebenso den Kontakt mit ihr, den Gebrauch kommunikativer Strategien usw. Dabei ist in einem dynamischen System die Relation zwischen Auslöser und Wirkung keinesfalls immer linear, d. h. je mehr Komponenten miteinander agieren, desto schwerer vorhersagbar sind die aus der Verbindung der Subsysteme resultierenden Veränderungen. In seiner Weiterentwicklung ist ein solches dynamisches System dabei auf spezifische interne und externe Ressourcen angewiesen, welche miteinander interagieren und die Kompetenzentwicklung nachhaltig beeinflussen. Zu den

internen gehören solche, die dem lernenden Individuum selbst obliegen, so z. B. Gedächtniskapazitäten, Problemlösefähigkeiten, Zeit, die zum Lernen aufgewendet wird etc. Die externen Ressourcen beziehen sich auf solche, die außerhalb des Individuums liegen. Hierzu zählen externe Informationsressourcen, motivationale Ressourcen, Zeit, die dem Individuum für das Lernen zugebilligt wird, usw.

Die Erforschung von Sprache als dynamisches System ist u. a. gut vereinbar mit dem usage-based approach. Regelmäßige Muster, wie sie in jeder Sprache und auf jeder sprachlichen Ebene vorfindbar sind, kommen nicht aufgrund einer angeborenen Sprachfähigkeit zustande (vs. Chomsky, u. a. 1965), sondern ergeben sich aus dem Sprachgebrauch heraus und sind nichts anderes als durch Wiederholung gefestigte Konventionen (Verspoor/ Behrens 2011: 26 f.). Sprache und sprachlicher Wandel resultieren aus der Interaktion des Individuums mit der Umwelt und durch innere Reorganisation. Bereits etablierte sprachliche Muster können sich durch normalen oder übermäßigen Gebrauch sowie durch Missbrauch mit der Zeit verändern. Betreffen sie auch zunächst nur eine Subkomponente des Systems, können sich daraus mit der Zeit Veränderungen in allen anderen Komponenten ergeben.

Unter Berücksichtigung des ständigen Wandels von Sprache und somit auch sprachlicher Kompetenz wird deutlich, dass ein jeder Sprachtest nur eine ungefähre Abbildung der momentanen Kompetenz eines Sprechers liefern kann, jedoch keine Aussagen bezüglich vergangener oder künftiger Entwicklungen zulässt. Derartige Testergebnisse sind also nicht geeignet, um dauerhaft spezifische Kompetenzen, Niveaustufen o. ä. zu bescheinigen, wie beispielsweise vom CEFR vorgesehen. Vielmehr besteht die Notwendigkeit, Kompetenztests nach einigem zeitlichen Abstand erneut zu absolvieren, um längerfristig individuelle Entwicklungstendenzen aufdecken und interindividuell vergleichen zu können.

2.2. Das Sprachkompetenzkonzept Lehmanns

Lehmann (2007) geht, wie auch beim allgemeinen Kompetenzbegriff, grundsätzlich davon aus, dass Sprachkompetenz zwei Bewusstseinssebenen umfasst: Prozedurale und reflexive Kompetenz. Während reflexive Kompetenz sich allein auf die Sprachkenntnis, also das deklarative Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise der Sprache, bezieht, meint prozedurale Kompetenz die Fähigkeit, durch eine Sprache zu kommunizieren etc. Dies lässt sich wie in nachfolgender Tabelle verdeutlichen:

Tab. 1. Prozedurale und reflexive Sprachkompetenz nach Lehmann (2007)

Ebene	Beherrschung	Umfang	Inhalt	Art der Handlungen
niedriger	prozedural	Sprachfähigkeit	Fähig- und Fertigkeiten des Sprechens und Verstehens	unbewusst/ automatisiert
höher	reflexiv	Sprachwissen/ Sprachkenntnis	Rekursive Reflexion auf Sprache	bewusst/ kontrolliert

Hierin stimmt Lehmann insofern mit den funktionalistisch ausgerichteten Ansätzen (u. a. Hymes 1972; Carroll 1961, 1983; Canale/ Swain 1980; CEFR 2001) überein, als er der Anwendungsfähigkeit eine ebenso große Bedeutung zuschreibt wie dem rein sprachlichen Wissen selbst.

Wiewohl eine Person über reflexive Kompetenz verfügen kann, ohne gleichzeitig prozedurale Kompetenz zu besitzen (z. B. Linguisten, die sich mit bestimmten Sprachen beschäftigen, ohne diese sprechen zu können), liegt der Fokus der Betrachtung von Sprachkompetenz verstärkt auf der prozeduralen Ebene (Lehmann/ Knapp 2006). Der Erwerb einer Sprache nimmt auf eben jener Ebene seinen Anfang und kann, sofern ein Mensch keinen Zugang zu formaler Bildung erhält, auf diese beschränkt bleiben. Im Regelfall jedoch wird die reine Sprachtätigkeit nach und nach durch Sprachkenntnis auf Metaebene kontrolliert und überformt, insbesondere evolviert durch schulische und akademische Bildung (s. ebd.):

In Abhängigkeit von seinen [= des Kindes, TK] intellektuellen Fähigkeiten kann seine Sprachtätigkeit in verschiedenem Maße durch Sprachkenntnis überwacht sein, die es in den Stand setzt, sowohl seine Sprachtätigkeit „online“ zu kontrollieren als auch „offline“ darauf zu reflektieren. In letzterem Falle wird reflexive Sprachtätigkeit auch metasprachlich genannt.

Auch metakommunikative Fähigkeiten wie etwa Strategien der Verständnissicherung oder sprachliche Reparaturen sind auf beiden Ebenen anzusiedeln. Sie können sowohl unbewusst als auch bewusst eingesetzt werden, zum einen, weil sie als Teil der alltäglichen Sprachtätigkeit mit erworben und automatisch angewendet werden, zum anderen aber auch, weil sie, sobald einem Sprecher oder Hörer bei der bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Äußerungen Unklarheiten o. ä. offenbar werden, kontrolliert eingesetzt werden, um diese zu beheben. Ein ganzheitlicher Sprachkompetenzbegriff muss somit beiden Bewusstseins Ebenen Rechnung tragen und dabei nicht nur rein sprachliche, sondern ebenso meta- und parasprachliche Fähigkeiten berücksichtigen.

Auf prozeduraler Ebene unterscheidet Lehmann (2007) zwei Bereiche, in denen sich die Kompetenz eines Sprechers manifestiert: Produktion und Rezeption, welche jeweils in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen können³. Der Einbezug dieser vier Modi (mündliche Produktion, schriftliche Produktion, Rezeption gehörter Sprache, Rezeption geschriebener Sprache) ist typisch für viele Kompetenzkonzepte (u. a. Carroll 1961, 1981) und ist daher Grundlage der meisten Tests von fremdsprachlicher Kompetenz wie etwa dem TOEFL Test (u. a. Rogers et al. 2006). Wichtig ist, zu bedenken, dass hiermit eben nur die prozedurale, nicht aber die reflexive Ebene von Sprachkompetenz berücksichtigt wird und somit zwar ein Teil der kommunikativen, aber nicht die kognitive Seite des Konstruktes erfasst wird (Lehmann 2007: 18). Die Unterscheidung der Modi wird dennoch auch für das im Rahmen der Zielstellung dieser Arbeit entwickelte Testverfahren von Bedeutung sein (vgl. Kap. 4.2.2.1).

³ In seinem Kompetenztest berücksichtigt Lehmann (2007) zudem zwei weitere Modi i. F. der mündlichen und schriftlichen Mediation, welche den Aufgaben des Dolmetschens und Übersetzens entsprechen. Diese stellen jedoch lediglich ein Mittel zwischen den vier Hauptmodi dar und sind deshalb von untergeordneter Relevanz.

Des Weiteren unterscheiden Lehmann und Knapp (2006) zwei Allgemeinheitsebenen von Sprachkompetenz: Eine universal-semiotische und eine sprachspezifische. Jeglicher Sprachtätigkeit liegen, auch wenn sie sich notwendigerweise in einer bestimmten Einzelsprache manifestiert, gewisse elementare Fähigkeiten zugrunde, die sich auf den Umgang mit einem semiotischen System und die Kommunikation durch ein solches beziehen. Diese werden als *universal-semiotische Kompetenz* bezeichnet. Dazu zählen neben physiologischen (Sprachzentrum im Gehirn, Artikulationsapparat etc.) insbesondere kognitive (Lernfähigkeit, Kohärenz und Kohäsion des Denkens, Kreativität etc.) und soziale Voraussetzungen (Empathie, rhetorische Kompetenz, erfolgreiche soziale Interaktion usw.). Die universale semiotische Kompetenz stellt die unabdingbare Grundlage für jegliche einzelsprachliche Kompetenz dar (o. c. 7). Hier zeigen sich Parallelen zur gebrauchsbasierten Sicht auf Sprache und Spracherwerb. Die Vertreter der Usage based Approaches (u. a. Tomasello 2003, 2009; Bybee 1985; Langacker 1987) gehen davon aus, dass dem Menschen eine einzigartige Kombination spezifischer, insbesondere kognitiv-sozialer, Fähigkeiten zu eigen ist, die sich im Laufe der Ontogenese individuell entwickeln und das Entstehen und Erwerben von Sprache erst ermöglichen. Diese Anlagen erst befähigen den Menschen zur zeichenbasierten Kommunikation mit anderen und zur Aneignung einzelsprachlicher Strukturen.

Die Beherrschung der Einzelsprache, in der die Kommunikation stattfindet, nennt Lehmann (2007) *sprachspezifische Kompetenz*. Sie umfasst neben der Sprachsystemkompetenz (Phonetik/Phonologie, Grammatik, Lexikon, Diskurs) die Variationskompetenz (soziolektal, dialektal etc.). In letzterem Punkt kommt Lehmann der Forderung Coserius (u. a. 2007) nach, dass Sprachkompetenz nicht auf ein einheitliches System bezogen werden darf, sondern die in jeder Sprache vorkommende Variation i. S. sprachlicher Varietäten berücksichtigen muss (Ansätze auch in Bachman 1990, CEFR 2001).

Desweiteren konstatiert Lehmann (2007: 3), dass

- die Ausprägung der universellen Sprachkompetenz bestimmend ist für die Fähigkeiten in der Einzelsprache, was für die Muttersprache ebenso gilt wie für jede weitere Sprache,
- Sprachkompetenz, wie auch alle anderen menschlichen Fähigkeiten, in ihrem Ausmaß von Individuum zu Individuum differiert,
- der Kompetenz von Nicht-Muttersprachlern eine ebensolche Bedeutsamkeit zukommt wie der von Muttersprachlern, wobei der Native Speaker eben nicht das alles entscheidende Maß darstellt, da es kein empirisch belegbares Korrelat einer „unique ‘native speaker’s competence““ gibt.

Damit berücksichtigt er die Varianz innerhalb der Sprechergemeinschaft hinsichtlich Kompetenzerwerb und -entwicklung (vgl. auch Hulstijn 2007) sowie der Art der Kompetenz selbst (Erwerb im Mutter- vs. Fremdsprachkontext; vgl. auch Cook 1993, 2010; Widdowson 1994, 2003). Den daraus resultierenden Forderungen, Beschreibungen von Kompetenzniveaus an die jeweilige Zielgruppe (z. B. Fremdsprachler, gebildeter Muttersprachler) anzupassen (Hulstijn 2007) oder auf derartige Beschreibungen, insbesondere auf das Maß des Native Speaker, ganz zu verzichten, wird im Lehmannschen Konzept Rechnung getragen. Im in Anlehnung daran konzipierten Kompetenztest (s. auch Lehmann/ Knapp 2006) geht der Autor induktiv vor: Die Ergebnisse der getesteten Mutter- und Nicht-Muttersprachler werden lediglich erfasst und in Relation zueinander betrachtet, ohne dass diese a priori definierten Niveaustufen entsprechen müssten.

Ein solches Vorgehen ist auch deshalb sinnvoll, weil sich die Sprachkompetenz des Einzelnen ständig verändert - und zwar nicht nur progressiv, sondern auch regressiv (Larsen-Freeman 2011, Verspoor et al. 2004; vgl. Kap. 2.1.4). Kompetenztests dieser Art sollten nicht als dauerhafte Nachweise konzipiert sein in dem Sinne, dass ein einmal erreichtes Niveau ein Leben lang erhalten bleibt, sondern vielmehr nur als Momentaufnahme der gerade vorhandenen Fähigkeiten verstanden werden.

Was den Umfang des Begriffs der Sprachkompetenz betrifft, so versteht Lehmann (2007, s. auch LIDO 2007) diesen stets in einem weit gefassten Sinne, und zwar als Gesamtheit der Fähigkeiten, die ein Individuum in einer oder mehreren (Einzel-)Sprachen, besitzt: „There is a unified concept of language competence, applicable to all the languages that an individual knows, i.e. to native and foreign languages alike“ (o. c. 3). Diese Sichtweise deckt sich nicht nur mit der Coserius (2007), sondern ist auch mit Cooks (u. a. 1994, 2010) Konzept der Multicompetence (Kap. 2.1.3) kompatibel. Für die Berücksichtigung sämtlicher sprachlicher Fähigkeiten eines Individuums bei der Beurteilung seiner Sprachkompetenz spricht zudem, dass sich die von einem Individuum (zu jeweils bestimmtem Grade) beherrschten Sprachen und Varietäten gegenseitig beeinflussen und auch untereinander vermischen (vgl. Jessner 2006, Mennen 2004, Caramazza/Brenes 1980; s. Kap. 2.1.3). Da eine solche einzelsprachübergreifende Kompetenz jedoch schwer bestimm- und messbar ist und zudem aufgrund der vielfältigen Ausprägungsmöglichkeiten kaum ein allgemein gültiger Standard zur Kompetenzeinschätzung geschaffen werden kann, wird Sprachkompetenz zumeist nur im Hinblick auf eine einzelne Sprache betrachtet, wie die Muttersprache oder eine Fremdsprache (vgl. u. a. CEFR 2001). Deshalb wird im weiteren Verlauf der Arbeit unter dem Aspekt der Sprachkompetenz stets die an eine Einzelsprache gebundene Kompetenz erfasst, wie es Lehmann (2007; Lehmann/ Knapp 2006) in seinem eigenen Kompetenztest auch tut, wenngleich dies nicht uneingeschränkt dem Sinne des zugrunde gelegten Kompetenzkonzeptes entspricht. Im Gegensatz zu Lehmann (o. c.), welcher dabei zumindest sowohl Mutter- als auch Fremdsprachler involviert, beschränken sich die nachfolgenden Untersuchungen auf muttersprachliche Sprecher des Deutschen. Dadurch soll eine zu große Varianz in den Ergebnissen vermieden und gezeigt werden, dass die Unterschiede bezüglich der Variationskompetenz selbst unter Muttersprachlern immens sind.

2.3. Die Rolle der Übung

Über prozedurale und reflexive Fähigkeiten hinaus wird nachfolgend einem weiteren Aspekt sprachlicher Kompetenz besondere Aufmerksamkeit gewidmet: der Übung. Diese spielt bei Lehmann und Knapp (2006) insbesondere in Form routinierter Handlungen im Rahmen der prozeduralen (Sprach-)Kompetenz eine Rolle. Die Theorie zur Prozeduralisierung bzw. Automatisierung der Anwendung sprachlichen Wissens geht zurück auf Anderson (1983). Dieser beschreibt das Überführen deklarativen Wissens bei vermehrter Übung in eine Prozedur für die Fertigkeitsexekution, wobei die Ausführung selbst immer flüssiger wird und die zugrunde liegende Regelhaftigkeit nicht mehr bewusst gemacht werden muss, was soweit führen kann, dass diese sogar vergessen wird. Anderson nennt diesen Vorgang *Wissenskompilation*. Vergleichbare Ansätze zeigen sich auch bei Carroll (1961: Gewandtheit) bzw. bei Bialystok und Bouchard-Ryan (1985: Wissen vs. Kontrolle). Auch die gebrauchsbasierten Ansätze (vgl. Tomasello 2003, Bybee

1985, Langacker 1987) gehen davon aus, dass sich mit sprachlichem Wissen zusammenhängende Anwendungsfähigkeiten erst im Laufe der Ontogenese durch Erfahrung und Übung entwickeln (vgl. Kap. 2.1.2). Bessere Leistung durch Übung betrifft nicht nur den sprachlichen Bereich, sondern ebenso alle anderen anwendungsbezogenen Fähigkeiten, so etwa das Radfahren. Anfangs verfügt man lediglich über ein mehr oder minder stark ausgeprägtes deklaratives Wissen, weiß also theoretisch um die entsprechenden Handlungszusammenhänge, ohne sie je selbst ausgeführt zu haben. Dieses Wissen kann auf Inferenzen aus der Beobachtung anderer, aus Erklärungen bzw. Anweisungen durch andere o. ä. beruhen. Dann versucht man, die entsprechenden Handlungen selbst auszuführen. Je öfter man diese vollzieht - je geübter man also in ihnen ist - , desto stärker automatisieren sich die damit verbundenen Abläufe in Körper und Geist und desto sicherer und verlässlicher werden die entsprechenden Tätigkeiten beherrscht. Irgendwann vollziehen sich diese vollkommen automatisch, ohne dass überhaupt noch auf das zugehörige deklarative Wissen zurückgegriffen werden muss. Dieses kann weiterhin parallel zu den prozeduralen Fähigkeiten verfügbar bleiben oder aber, aus Gründen der Ökonomie des Langzeitgedächtnisses, vergessen werden. Auch einzelsprachliche prozedurale Kompetenz kann, in diesem Sinne, durch Übung bzw. Erfahrung gefestigt und ausgebaut werden.

Theoretische Grundlage dafür ist die in der Psychologie entwickelte Dualitätsannahme, welche besagt, dass Informationsverarbeitungsprozesse sich grundsätzlich als automatische oder kontrollierte Prozesse charakterisieren lassen (vgl. Rummer 1996; Neumann 1992), wobei kontrollierte Prozesse eine (intentional zugewiesene) zusätzliche Verarbeitungskapazität benötigen und dem Bewusstsein zugänglich sind, wohingegen automatische Prozesse unabhängig von der Verarbeitungskapazität der kognitiven Systeme ablaufen, dem Bewusstsein also nicht zugänglich und dabei deutlich weniger fehleranfällig sind. Zudem laufen letztere wesentlich schneller ab als kontrollierte Prozesse (vgl. u. a. Rummer 1996; Shiffrin/ Schneider 1977; Norman 1988; Norman/ Shallice 1986). Voraussetzung für das Auftreten der automatischen Informationsverarbeitung ist, laut Ehle (2006), das wiederkehrende Durchlaufen der gleichen Situation mit denselben Anforderungen. Durch die wiederkehrende Input-Konfiguration werden die zur Verarbeitung notwendigen Schritte nach und nach als feste Sequenz assoziiert und abgespeichert. Eine aktive Kontrolle der Verarbeitungsprozesse ist so nicht mehr notwendig. Geübte bzw. vertraute Handlungen werden also mental in Form von festen Handlungssequenzen bzw. Schemata abgespeichert, welche dann bei erneuter Konfrontation des Individuums mit einer vergleichbaren Situation automatisch abrufbar sind und ohne kognitiven Mehraufwand direkt umgesetzt werden können. Dies gilt auch für sprachliche Handlungen. Ist ein Sprecher mit einer spezifischen verbale Verhaltensweise erfordernden Situation sehr vertraut bzw. hat er diese bereits sehr oft durchlaufen, so verfestigt sich das entsprechende sprachliche Verhalten als abstrakte Repräsentation in dessen kognitivem System. Auch diese Art von Handlungsschemata ist dann kontextgebunden automatisch aktivier- und abrufbar. Eine Theorie, die eine solche Schematisierung im Rahmen der Produktion sprachlicher Äußerungen zu erklären sucht, ist beispielsweise die Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion (MRT) von Herrmann und Grabowski (1994)⁴.

⁴ Da die genauen Abläufe im Sprachverarbeitungssystem an dieser Stelle nicht von Bedeutung sind, wird darauf nicht explizit eingegangen. Interessierte seien auf die weiterführende Literatur verwiesen.

Wie bereits oben dargestellt, entwickelt sich Kompetenz im Zusammenspiel angeborener Fähigkeiten sowie lebensweltlicher Erfahrungen und Wissen in den einzelnen Kompetenzbereichen (z. B. Sprache). So ist davon auszugehen, dass das angeborene Leistungspotenzial eines Menschen durch dessen stete Interaktion mit seiner Umwelt, das Sammeln von Erfahrungen, das Anhäufen von Wissen und Kenntnissen in einzelnen Lebensbereichen beständig weiterentwickelt wird und sich in der Ausprägung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten manifestiert. Nun sind weder genetische Vorbedingungen noch Wissen und Erfahrungen für alle Menschen gleich. Im Gegenteil, Individuen unterscheiden sich zum Teil erheblich hinsichtlich ihrer genetischen Vorbedingungen und der Verarbeitung und Nutzung dessen, was ihnen durch die Umwelt geboten wird. So ist es denkbar, dass eine Person beträchtliche Kompetenz in einem Bereich aufweist, obwohl sie im Verlauf ihrer Ontogenese lediglich geringe Erfahrung - und damit verbunden geringes Wissen - in diesem gesammelt hat. Eine solche Person verfügt vermutlich über besonders gute genetische und mentale Prädispositionen, die es ihr ermöglichen, die in der Umwelt angebotenen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten optimal zu nutzen und die in besagter Domäne gestellten Anforderungen besonders gut zu bewältigen (König 2009). Diese mentalen Vorbedingungen bestehen in einer außerordentlichen Lernfähigkeit, besonders effizienten Arbeits- und Kontrollstrategien etc. (Busch/ Reinhardt 2005, Sternberg 1998). Handelt es sich bei der betreffenden Domäne um die der Sprache, so ist davon auszugehen, dass die Person über eine überdurchschnittlich⁵ gut ausgeprägte universal-semiotische Kompetenz verfügt, insbesondere im kognitiven Bereich (Lernfähigkeit, Kohärenz und Kohäsion des Denkens, Kreativität etc.), so dass sie trotz eines geringen Erfahrungsgrades sehr gute Leistungen erbringen kann.

Auch der gegenteilige Fall ist denkbar. Sicherlich gibt es auch Menschen, die trotz erheblicher Erfahrung in einem Bereich nur zu mittelmäßigen oder minderen Leistungen in diesem fähig sind. Auf Sprachkompetenz bezogen wäre hier von einer geringeren universalen Kompetenz auszugehen. Um Aussagen über die jeweilige Ausprägung universaler Kompetenz treffen zu können, bietet es sich folglich an, - über Lehmann (2007) bzw. Lehmann und Knapp (2006) hinaus - bei Messungen sprachlicher Kompetenz den Aspekt der Geübtheit explizit zu berücksichtigen und in Relation zur Leistung im prozeduralen Bereich zu betrachten. Inwiefern dieser Zusammenhang für die Messung der Variationskompetenz eines Sprechers bedeutsam ist, wird in Kap. 3.3.1 expliziert.

⁵ Die Bezeichnung *durchschnittlich* bezieht sich dabei auf den Entwicklungsstand einer Vergleichspopulation wie z. B. Gleichaltriger (vgl. Jurack 1992).

3. Zur Variationskompetenz

3.1. Arten sprachlicher Variation

Variationskompetenz bezieht sich auf die in einer historischen Sprache existierenden Varietäten. Diese Subsysteme sind es, die der Sprecher einer Sprache in unterschiedlicher Quantität und Qualität beherrscht. Dazu Coseriu (2007: 148):

In den üblichen und normalen Sprachgemeinschaften gibt es höchstwahrscheinlich keinen einzigen Sprecher, der nur eine einzige funktionelle Sprache, d. h. nur ein einziges Sprachsystem kennt. Ein solcher Fall könnte nur in völlig isolierten und sozial-kulturell vollkommen einheitlichen Gemeinschaften auftreten. Jeder Sprecher kennt, wenn auch in verschiedenem Ausmaß, verschiedene Sprachsysteme innerhalb seiner eigenen (historischen) Sprache, zum Teil auch einiges von verschiedenen Fremdsprachen.

Wie bereits in Kap. 2.1.3 angesprochen, besteht eine historische Einzelsprache aus einer Vielzahl sprachlicher Subsysteme, sog. *Varietäten*. Das Konzept der Varietät ist nicht leicht zu fassen, weshalb in der Soziolinguistik verschiedenste Definitionen kursieren, so wie es auch in der Praxis schwierig ist, Varietäten voneinander abzugrenzen. Eine sehr weit gefasste Definition beispielsweise liefert Hudson (1996: 22). Er versteht hierunter „a set of linguistic items with similar distribution“. Ferguson (1971: 30) hingegen legt besondere Betonung auf das Kriterium der Homogenität von Varietäten:

A variety is any body of human speech patterns which is sufficiently homogeneous to be analyzed by available techniques of synchronic description and which has a sufficiently large repertory of elements and their arrangements or processes with broad enough semantic scope to function in all formal contexts of communication.

Dahingehend, in welchem Ausmaß dieses Kriterium realiter erfüllt sein muss, um tatsächlich von einer Varietät sprechen zu können, bleibt er jedoch vage. Andere Ansätze tendieren dazu, sich hinsichtlich der Grenzen zwischen sprachlichen Subsystemen statt auf innersprachliche Kriterien eher auf die Wahrnehmung der Sprecher zu stützen (vgl. u. a. Hymes 1977). Da die Objektivität letzterer jedoch infrage gestellt werden muss, bleibt ein gewisses Maß an Homogenität das Hauptunterscheidungskriterium von Varietäten (vgl. Mollin 2006).

Varietäten einer Sprache ergeben sich aus der Variation derselben entlang spezifischer Dimensionen⁶ (s. Lehmann 2009, Coseriu 2007):

⁶ Die unterschiedlichen Variationsdimensionen sind dabei nicht parallel zueinander, sondern jeweils untereinander kombinierbar. Nicht nur, dass eine jede synchronisch existierende Varietät auch in ihrer Historizität, also diachronisch, betrachtet werden kann, sondern auch die synchronischen Dimensionen können in kombinierter Form auf Varietäten zutreffen. So beispielsweise kann es innerhalb von Dialekten wiederum unterschiedliche Soziolekte geben usw. Auch kann ein Dialekt als Soziolekt sowie ein Dialekt oder

- synchronische Dimension
 - diatopische Verschiedenheit (Mundarten, Dialekte)
 - diastratische Verschiedenheit (Sprachniveaus, Soziolekte)
 - diaphasische Verschiedenheit (Stile, Genre, Register)
- diachronische Dimension (modische vs. veraltete Eigenschaften der Sprache etc.).

Diese Dimensionen lassen sich wie folgt spezifizieren:

Die diachronische Dimension bezieht sich darauf, dass Varianten oder Sprachstadien historisch aufeinander folgen, z. B. veraltete vs. moderne Ausdrücke (vgl. Bynon 1981, Cherubim 1975, Coseriu 1975, Jakobson 1975). Sie spielt für die Zwecke dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle, weshalb sie im Folgenden vernachlässigt wird.

Die diastratische Dimension betrifft unterschiedliche Soziolekte, also Varietäten, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen (z. B. gemäß Alter, Beruf, Geschlecht) Anwendung finden, so z. B. Jugendsprachen, geschlechterspezifische Sprachen oder Fachsprachen (Labov 1982, Flydal 1951, Möhn 1998, Kubczak 1987). Somit bilden sie gesellschaftliche Strukturen ab. Standardsprachliche Soziolekte wie etwa das Hochdeutsche haben einen hohen sozialen Status und werden insbesondere in formellen Situationen gebraucht. Im Gegensatz zu nicht-standardsprachlichen Soziolekten (z. B. Jugendsprache) weisen diese kaum regionalsprachliche Einflüsse auf. Letztere sind mit geringerem gesellschaftlichen Prestige verbunden und vorrangig informellen Kontexten vorbehalten. Sie werden insbesondere dazu genutzt, Verbundenheit mit bestimmten sozialen Gruppen zu signalisieren (Labov 1972, Kubczak 1987). Unterschiede zwischen Soziolekten manifestieren sich vor allem auf den Gebieten der Lexik und Pragmatik, wengleich auch syntaktische und lautliche Unterschiede zu verzeichnen sind (vgl. Römer/ Matzke 2005).

Die diatopische Dimension umfasst verschiedene Mundarten und Dialekte, die an den unterschiedlichsten Orten im Sprachgebiet gesprochen werden, z. B. Bayrisch oder Cockney English (Flydal 1951, Mattheier 1980). Diese sind typischerweise nicht schriftlich fixiert, sondern dem mündlichen Gebrauch vorbehalten, auf ein jeweils spezifisches Gebrauchsgebiet begrenzt und durch ein hohes Maß an Ähnlichkeit mit anderen diatopischen Varietäten zumindest partiell wechselseitig verständlich (ebd.).

Entlang der diaphasischen Dimension werden in verschiedenen Kommunikationssituationen verschiedene Genres, Stilebenen (z. B. poetisch, vulgär) und Register eingesetzt (Halliday/ Hasan 1989; Halliday 2002, 2004; Martin 1992, 1997). Ferguson (1994: 20) fasst den Gedanken der Situationsabhängigkeit diaphasischer Varietäten wie folgt zusammen:

A communication situation that recurs regularly in a society (in terms of participants, setting, communicative functions, and so forth) will tend over time to develop identifying markers of language structure and language use, different from the language of other communication situations [Kursivsatz CF].

Soziolekt als Stil funktionieren (vgl. Coseriu 2007). Der Übersichtlichkeit wegen wird jedoch die obige Darstellungsweise beibehalten.

Demzufolge tendieren Partizipanten an derart wiederkehrenden Situationen dazu, eine (im Hinblick auf Vokabular, Intonation sowie Charakteristika syntaktischer und phonologischer Natur) ähnliche Sprechweise zu entwickeln, die dann in eben jenen Situationen zur Anwendung kommt. Ein Bündel sprachlicher Merkmale korreliert also mit einem Bündel wiederkehrender situationaler Merkmale (Gregory/ Carroll 1978: 4), wobei man in einer Sprache an einem bestimmten Punkt nur dann von verschiedenen Varietäten sprechen kann, wenn tatsächlich sprachliche und situationale Differenzen vorliegen (Ure/ Ellis 1977: 252).

Was nun die verschiedenen Typen diaphasischer Varietäten betrifft, so werden insbesondere die Konzepte des Registers und des Genres oftmals sehr verschieden interpretiert. So beispielsweise sieht Halliday (u. a. 2004) *Genre* als rein sprachliches Produkt, als formale und strukturelle Besonderheiten von Texten, während *Register* ein übergeordnetes Konzept darstellt und Sprache meint, die für einen bestimmten Zweck in einer spezifischen Kommunikationssituation eingesetzt wird und so Bedeutungen konfiguriert. Das Register stellt einen Bezug zwischen Sprache und Anwendungskontext her, weshalb ihm auch eine soziale Bedeutung zukommt.

Biber (u. a. 1988) hingegen führt sowohl Genre als auch Register bezüglich ihres Entstehens auf externe Kriterien, also solche, die durch die Kommunikationssituation vorgegeben sind, zurück und nicht auf rein sprachlich-formale. Biber und Conrad (2009: 15 ff.) sehen Genre und Register nicht als unterschiedliche Varietäten, sondern vielmehr als unterschiedliche Ansätze zur Analyse von Texten⁷, wobei Register, in funktioneller Abhängigkeit vom kommunikativen und kulturellen Kontext, durchgängig spezifische Merkmale im Sinne besonders frequenter sprachlicher Phänomene (z. B. eine hohe Anzahl an abstrakten Nomina) aufweisen, Genre sich hingegen durch einmalige strukturell-formale Eigenheiten, wie z. B. Anrede und Grußformel in Briefen, auszeichnen.

Ein ebenfalls gebrauchsbasiertes Verständnis des Genrebegriffs findet sich bei Swales (1990). Dieser versteht darunter Sorten von Texten, die aufgrund ihrer spezifischen gemeinsamen Merkmale von den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft als solche erkannt werden und den Anforderungen der kommunikativen (hier: rhetorischen) Situationen angepasst sind, in welchen sie verwendet werden: „A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes“ (Swales 1990: 58). Genres entwickeln sich über lange Zeiträume hinweg als Reaktion auf wiederkehrende rhetorische Bedürfnisse und Anforderungen. Sie werden in allen Sprechergemeinschaften genutzt, wobei sich in jeder eigene Konventionen zur Gestaltung derselben herausbilden, je nachdem, welche Ziele damit erreicht werden sollen. Hier verschwimmen die Grenzen zwischen Hallidays (u. a. 2002) und Bibers (u. a. 1988) *Register* und Swales (1990) *Genre*, werden doch beide als aus kontextuellen Erfordernissen heraus entstehende Textformen mit spezifischen sprachlichen Ausprägungen verstanden.

Ein etwas anderes Registerverständnis findet sich bei Joos (u. a. 1972). Er unterscheidet fünf sprachliche Register anhand ihres Formalitätsgrades: frozen (z. B. Gebet), formal/ academic (z. B. öffentliche Rede), consultative (z. B. Arzt-Patienten-Gespräch), casual (z. B. Gespräch mit

⁷ Ist in dieser Arbeit von *Text* die Rede, so meint dies im allgemeinsten Sinne jede kohärent zusammenhängende Einheit sprachlicher Äußerungen oberhalb der Satzgrenze, unabhängig von Mündlichkeit oder schriftlicher Fixierung.

Freunden) und intimate (z. B. Konversation unter Liebenden). Das jeweils passende wird entsprechend der Kommunikationssituation ausgewählt. Der Registerbegriff wird also dem des Genres insofern untergeordnet, als ein Register einem Genre zu eigen sein kann.

Während soziale oder dialektale Varietäten also stärker von der Erfahrungswelt des Sprechers abhängen, d. h. seiner Herkunft, seinem Lebensumfeld, den sozialen Gruppen, in denen er verkehrt, etc., sind diaphasische Varietäten eher funktional bestimmt. Sie werden für einen bestimmten Zweck genutzt und somit vielmehr von der Kommunikationssituation selbst bestimmt (vgl. u. a. Hartmann/ Stork 1972). Variation auf diaphasischer Ebene vollzieht sich somit nach Regeln, die für alle Sprecher einer Sprachgemeinschaft verbindlich sind, unabhängig von deren sozialem Hintergrund. Dies lässt sich nicht nur auf eine Einzelsprache beziehen, sondern für alle Sprachen verallgemeinern, da alle Kulturen Sprache in unterschiedlichen Situationen für verschiedenste kommunikative Zwecke nutzen. Biber und Conrad (2009: 23 ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer sprachlichen Universalie (vgl. auch Ferguson 1983; Hymes 1984; Ure 1982). Diese Art der Variation scheint auf den ersten Blick prädestiniert dafür, als Kriterium für die Einschätzung der Variationskompetenz eines Sprechers herangezogen zu werden. Es muss jedoch ebenso berücksichtigt werden, dass die Dimensionen sprachlicher Variation miteinander kreuzklassifizieren. So z. B. weisen primär diaphasisch motivierte Varietäten parallel dazu immer auch eine diatopische und diastratische Markierung auf (Gleßgen 2005).

Um sprachliche Variation möglichst umfassend zu berücksichtigen, wird im Folgenden von *Textsorten* als Varietäten die Rede sein. Gemeint sind damit Arten von Texten mit spezifischen strukturellen Merkmalen, die in spezifischen kommunikativen Kontexten Anwendung finden und sich, angepasst an diese, durch bestimmte sprachliche Merkmale auszeichnen, durch welche sie sich von anderen Textsorten unterscheiden.

A discourse genre is a type of discourse, defined on the basis of such factors as goal, type of speech situation, grammatical and lexical choices and their distribution in main versus supportive materials; theme; style; and the framework of knowledge and expectations within which the addressee interprets the discourse. (LIDO 2007)

Textsorten (auch: Diskurstypen) entwickeln sich aus Sprachäußerungen, die in bestimmten Kontexten mit regelmäßiger Häufigkeit wiederkehren, woraus sich spezifische Grundmuster herausbilden (Gleßgen 2005). Brinker (2005: 144) spricht in diesem Zusammenhang auch von

konventionell geltende[n] Muster[n] für komplexe sprachliche Handlungen, die sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben [lassen]. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.

Im weitesten Sinne können sämtliche sprachliche Äußerungen einem bestimmten Diskurstyp zugeordnet werden, der Strafzettel ebenso wie das Gespräch an der Supermarktkasse. Eine vollkommene Erfassung und Klassifikation sämtlicher Textsorten hat sich bislang allerdings aufgrund der großen Vielfalt und Vielschichtigkeit als unmöglich erwiesen, auch wenn es zahlreiche Versuche gab (u. a. Linke et al. 1994, Brinker 1997, Sandig 1972). Stattdessen begnügen sich Textlinguisten mit der Klassifikation und Beschreibung besonders klar identifizierbarer textueller Formen, denen prototypische Eigenschaften zugeschrieben werden können (Gleßgen 2005). Textsorten verfügen, wie jegliche Varietäten, jeweils über bestimmte sprachliche Merkmale (bzw. Varianten), die sie von anderen Varietäten unterscheiden, wobei es natürlich auch solche Merkmale gibt, die mehreren (oder allen) Varietäten einer Sprache gemeinsam sind (vgl. Ammon 2006).

Als Abstraktionen konkreter sprachlicher Äußerungen sind Textsorten zwangsläufig in allen Variationsdimensionen zugleich verortet. Da sie, wie oben dargestellt, in erster Linie an den Kontext, in welchem sie gebraucht werden, gebunden sind, stehen sie, laut Gleßgen (2005), der diaphasischen Dimension besonders nahe, ohne jedoch die Varietäten derselben präzise abzubilden. So können in einer Kurzgeschichte unterschiedliche diaphasische, diatopische und diastratische Varietäten nebeneinander auftreten, wiewohl die Kurzgeschichte selbst eine eigenständige und klar identifizierbare Textsorte darstellt.

3.2. Komponenten eines Variationskompetenztests

Dem Sprachkompetenzkonzept von Knapp und Lehmann (2006) bzw. Lehmann (2007; vgl. Kap. 2.2) zufolge sind zunächst zwei kognitive Ebenen zu unterscheiden: Prozedurale und reflexive Kompetenz. Während die prozedurale die Sprachfähigkeit meint, also Fähig- und Fertigkeiten des Sprechens und Verstehens umfasst, bezieht sich die reflexive Kompetenz auf das Sprachwissen bzw. die Sprachkenntnis. Gemeint ist hiermit die rekursive Reflexion auf Sprache. Zudem werden zwei Allgemeinheitsebenen unterschieden: Universale semiotische und sprachspezifische Kompetenz, wobei erstere physiologische Fähigkeiten sowie kognitive und soziale Kompetenzen umfasst. Die sprachspezifische Kompetenz beinhaltet Sprachsystemkompetenz und Variationskompetenz. Die Systemkompetenz umschließt dabei Fähigkeiten in den folgenden Bereichen:

- Phonetik, Phonologie: Orthophonie und Orthographie;
- Grammatik: Morphologie, Syntax;
- Lexikon: Vokabular, lexikalische Relationen, Wortbildung/Neologie;
- Diskurs: sprachspezifische Normen der Textstruktur.

Die Variationskompetenz hingegen betrifft die in Kap. 3.1 geschilderten Dimensionen sprachlicher Variation. Sie bezieht sich auf die Beherrschung sprachlicher Variation, wie sie sich u. a. im Umgang mit verschiedensten Textsorten manifestiert, und stellt einen essentiellen Bestandteil der Sprachkompetenz eines Individuums dar, da eine historische Sprache nur als Gesamtheit von Varietäten existiert (vgl. u. a. Koch/ Oesterreicher 1985, Coseriu 2007). Variationskompetenz involviert die Beherrschung der Norm bei gleichzeitiger Flexibilität in den Varietäten (vgl. 3.1):

- soziolektal,
- dialektal,

- diaphasisch: mündliche und schriftliche Sprache, Stile und Register (Angemessenheit, Euphonie ...),
- diachronisch: modische vs. übliche vs. obsoletere Eigenschaften der Sprache.

Kognitive und Allgemeinheitsebenen kreuzklassifizieren miteinander, d. h. sowohl die Komponenten der universalen semiotischen Kompetenz als auch die der sprachspezifischen Kompetenz involvieren sowohl prozedurale als auch reflexive Kompetenz

Nach Lehmann und Knapp (2006) umfasst die Variationskompetenz folglich unten dargestellte Bereiche, welche auch in einem Test zur Messung derselben berücksichtigt werden müssen:

Tab. 2. Komponenten der sprachspezifischen Kompetenz nach Lehmann (2007)

		Sprachspezifische Kompetenz	
		Systemkompetenz (SK)	Variationskompetenz (VK)
Prozedurale Kompetenz	Produktion	Produktive SK	Produktive VK
	Rezeption	Rezeptive SK	Rezeptive VK
Reflexive Kompetenz	Reflexion	Reflexive SK	Reflexive VK

Wie in bisherigen - auf Systemkompetenz ausgerichteten - Tests auch, kann Variationskompetenz anhand von Aufgaben in den einzelnen Kompetenzbereichen (Produktion, Rezeption, Reflexion) erfasst werden. Nicht berücksichtigt wird dabei bislang der Zusammenhang der sprachspezifischen Kompetenz mit der universal-semiotischen. Rückschlüsse hierüber sind möglich, wenn man den Grad der Übung mit den im Variationskompetenztest abgeprüften Varietäten mit erfasst und diesen in Relation zu den Testergebnissen betrachtet (vgl. Kap. 2.3). Sollte eine Person, die lediglich über sehr geringe Erfahrung im Umgang mit den entsprechenden Varietäten verfügt, vergleichsweise gute Leistungen erbringen, so verfügt sie offenbar über eine überdurchschnittlich gut ausgeprägte universal-semiotische Kompetenz, insbesondere im kognitiven Bereich (Lernfähigkeit, Kohärenz und Kohäsion des Denkens, Kreativität etc.), bzw. vice versa.

Analog zum Sprachkompetenzkonzept kann auch die Variationskompetenz auf sämtliche von einem Individuum (mehr oder weniger gut) beherrschten historischen Sprachen bezogen und somit als die Gesamtheit aller Fähigkeiten, die ein Individuum hinsichtlich des Umgangs mit den Varietäten in einer oder mehreren Sprachen besitzt, verstanden werden (s. Lehmann/ Knapp 2006). Doch, wie schon zuvor im Falle der allgemeinen Sprachkompetenz, wird auch dieses Konzept hier im Zusammenhang mit einer Einzelsprache (hier: dem Deutschen) betrachtet.

Die Sichtweise, die aus den Ausführungen Coserius (2007) und auch dem Ansatz der Multicompetence (u. a. Cook 1994) resultiert, dass sich nämlich Varietäten zueinander verhalten wie Sprachen zueinander, wirft die Frage auf, ob denn die Kompetenz in den Varietäten einer Sprache nicht dasselbe ist wie Kompetenz in verschiedenen Sprachen. Hierzu ist zu sagen, dass es durchaus Parallelen zwischen Sprachen und Varietäten gibt. Jedoch sind Varietäten an eine Einzelsprache gebunden und ihre Beherrschung unabdingbar dafür, dass man in dieser in der entsprechenden Sprachgemeinschaft erfolgreich kommunizieren kann. Im Gegensatz zu unterschiedlichen Sprachen weisen die den Varietäten einer Sprache zugrunde liegenden sprachlichen Subsysteme einen gewissen Grad an Ähnlichkeit zueinander auf und machen in ihrer

Gesamtheit erst die historische Einzelsprache aus, während Einzelsprachen jeweils eigene, voneinander sehr viel stärker verschiedene sprachliche Systeme aufweisen und sich wiederum selbst aus unterschiedlichsten Varietäten zusammensetzen. Für die Kommunikation in einer spezifischen Sprechergemeinschaft ist das Beherrschen von Varietäten unabdingbar, während ein Sprecher nicht gezwungenermaßen verschiedene Sprachen beherrschen muss. Dies ist i. d. R. zwar der Fall, aber eben nicht zwingend notwendig, sofern fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in seiner Lebenswelt keine Rolle spielen. Jedoch ist kaum ein Leben denkbar, in dem nur in einer einzigen Varietät kommuniziert wird. Jeder Mensch begegnet in seinem alltäglichen Leben - von seiner Ontogenese ganz zu schweigen - zumindest verschiedensten Kommunikationssituationen, die jeweils eine andere Art von Kommunikation (sprich: Produktion und Rezeption von Text) erfordern, sei es beim Einkauf, beim Gespräch mit Familie oder Freunden, beim Ausfüllen von Anträgen usw. Und je nachdem, wie gut er sich dabei den Erfordernissen der entsprechenden Situationen anpasst und den gesellschaftlich etablierten Normen und Konventionen Rechnung trägt, kann ihm ein gewisses Maß an Variationskompetenz bescheinigt werden. Im Gegensatz zur Beherrschung verschiedener Einzelsprachen ist das Beherrschen unterschiedlicher Varietäten ein unabdingbarer Aspekt der Sprachkompetenz eines Individuums und muss als solcher in jedem Falle berücksichtigt werden, selbst dann, wenn der Fokus nur auf einer einzigen historischen Sprache, z. B. der Muttersprache, liegt.

3.3. Variationsbezogene Fähigkeiten des kompetenten Sprechers

3.3.1. Prozedurale und reflexive Variationskompetenz

Wie äußert sich nun die Variationskompetenz eines Sprechers konkret? Betrachtet man seinen Umgang mit einer Einzelsprache, so zeigt sich, dass er verschiedene Varietäten derselben in unterschiedlichem Umfange beherrscht. Bezogen auf die einzelnen Variationsdimensionen (s. o.) stellt sich dieses Repertoire ganz allgemein wie folgt dar: Auf diachronischer Ebene kann er bestimmte Sprachformen und -normen älteren oder jüngeren Sprachzuständen zuordnen und diese auch gebrauchen, um auf die entsprechende Zeit anzuspielden (Coseriu 2007: 135). Auf synchronischer Ebene besitzt er mehr oder weniger ausgeprägte Kenntnisse diatopischer, also räumlich begrenzter, Varietäten seiner Sprache, kennt also verschiedene Dialekte und Mundarten und kann diese jeweils bis zu einem gewissen Grad verstehen, verwenden und nachahmen. Gleiches gilt für verschiedene Sprachniveaus und Soziolekte innerhalb seiner Sprache sowie für stilistische Varietäten. Dabei ist er in der Lage, die in seinem Repertoire verfügbaren Varietäten der jeweiligen Kommunikationssituation entsprechend angemessen auszuwählen, einzusetzen und sich, bei Veränderung der Bedingungen innerhalb einer Situation, anzupassen und zwischen Varietäten zu wechseln.

All diese Fähigkeiten kommen insbesondere auch im Umgang mit verschiedenen Textsorten zum Tragen, da diese, wie oben dargestellt, als komplexe sprachliche Handlungen sämtliche Variationsdimensionen zugleich involvieren. Bezogen auf den Umgang mit verschiedenen Texten bedeutet *Kompetenz* im allgemeinsten Sinne die Fähigkeit, textuell gefasste Information zu verstehen, zu interpretieren sowie selbst durch Texte situationsangemessen zu kommunizieren

(vgl. Portmann-Tselikas 2002). Um mit verschiedensten Textsorten umgehen zu können, setzt Feld-Knapp (2005) spezifische Fähigkeiten voraus, die sie als *Textsortenkompetenzen* bezeichnet. Hierzu gehören einerseits Kompetenzen, die sich auf den situativen Kontext beziehen, in dem ein Text eingesetzt wird (soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz etc.), sowie andererseits solche, die sich auf den Text als solches beziehen (sprachliches und literarisches Wissen, inhaltliche Sachkenntnis über den Gegenstand des Textes usw.). Die Textverarbeitung findet dabei in verschiedenen Bereichen statt: Produktion und Rezeption. Da Textsorten sozial und historisch geprägt sind, verfügen sie immer auch über eine kulturspezifische Komponente (ebd.). Sie bilden einen abstrakten Rahmen, der dann einzelsprachlich unter Berücksichtigung kultureller Besonderheiten gefüllt werden muss. Dabei vereinen sie immer sowohl universelle als auch einzelsprachtypische Merkmale in sich (Krause 2002: 28). Das Ausfüllen einer solchen Rahmenvorgabe beansprucht insbesondere sprachspezifische Fähigkeiten, wiewohl diese in ihrer Entwicklung immer an universale Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.2) gebunden sind und auf diesen aufbauen. Das Wissen über Textmuster selbst kann durch Übung erworben und somit auch unterrichtlich vermittelt werden (Feld-Knapp 2005). Die Textkompetenz entwickelt sich insbesondere durch die Herausbildung kognitiver und meta-kognitiver Strategien beim produktiven und rezeptiven Umgang mit verschiedensten Texten und einer damit einhergehenden textadaptiven Fähigkeit, die eine Übertragung des Gelernten auf andere Texte und Textsorten sowie den Umgang auch mit weniger prototypischen Vertretern einzelner Textsorten ermöglicht.

Bezogen auf die einzelnen Bereiche der Variationskompetenz (s. Tab. 2) heißt dies, dass ein Sprecher sowohl über prozedurale als auch reflexive Fähigkeiten verfügen muss. Im Rahmen ersterer kann ein Sprecher Texte verschiedenster Zugehörigkeit erfolgreich produzieren und rezipieren. Auf reflexiver Ebene ist er in der Lage zu rekursivem Denken über Texte und Textsorten. Er muss folglich über Methoden und Techniken verfügen, sich Texte verschiedenster Sorten zu erschließen und diese kontextangemessen auch selbst zu produzieren. Dies schließt das inhaltliche Erfassen des Textes und der Argumentationsstruktur unter Einbettung in bereits bestehendes Vor- und Weltwissen, das Erfassen der Struktur des Textes (Textsorte, Aufbau, sprachliche Besonderheiten) und der Intention des Verfassers sowie der Wirkung des Textes mit ein. Weitere Fähigkeiten, die im Rahmen der Kompetenz im Umgang mit textueller Variation verlangt werden, sind die Planung der Texterstellung unter Berücksichtigung von Zielstellung, intendierter Wirkung, Ansprüchen der Rezipienten und der Kommunikationssituation etc. sowie die Umsetzung derselben unter Einbezug konventionell festgelegter textueller Strukturen und eines geeigneten grammatisch-lexikalischen Inventars. Zudem wird die Fähigkeit zur Anwendung des aus der bisherigen Erfahrung mit Texten Gelernten auf Texte ähnlicher Distribution und das Nutzen und Übertragen bereits vorhandenen Wissens als Orientierung für weitere Produktion und Rezeption (vgl. Brinker 2005) vorausgesetzt.

Das Verstehen einer Äußerung bzw. eines Textes erfordert, neben der Dekodierung des sprachlichen Inputs und dem damit verbundenen Erfassen der referenziellen Bedeutung auch eine pragmatische Interpretation i. S. der Rekonstruktion dessen, was der Textproduzent mit seiner Äußerung beabsichtigt (Lehmann 2010a).

Die höchste Stufe in diesem Rekonstruktionsverfahren besteht darin, daß der Hörer mithilfe von **Inferenzen** die pragmatischen Konsequenzen zieht. Dies wird durch die der Äußerung innewohnende illokutive Kraft gesteuert. Z.B. ist die höchste Stufe des Verstehens einer Frage erreicht, wenn der Hörer fühlt, daß der Sprecher von ihm eine Antwort einer bestimmten Art erwartet. Die Bereitschaft selber, diese Antwort zu erteilen, ist allerdings nicht mehr Teil des Verstehens, sondern resultiert aus einem unabhängigen Willensakt des Hörers. (ebd.)

Da die illokutive Kraft des Gesagten nicht immer gänzlich versprachlicht ist, muss der Rezipient in der Lage sein, unter Rückgriff auf die Maximen für eine effiziente Kommunikation nach Grice (1975) die Intention des Produzenten zu erschließen. Die rezeptiven Fähigkeiten eines Sprechers beinhalten demnach zwei Arten von Verstehensleistungen: Zum einen das Verstehen der referenziellen Bedeutung, also das Verstehen dessen, was explizit versprachlicht wird, zum anderen das pragmatische oder inferenzielle Verstehen.

In kognitionspsychologischen Ansätzen zur Textverstehensforschung geht man davon aus, dass beim Verstehen eines Textes keine mentale Repräsentation von zusammenhanglosen Fakten aufgebaut wird, sondern dass die Inhalte eines Textes zueinander und zu vorhandenem Vorwissen in Beziehung gesetzt werden. Beim Verstehensprozess werden vom Rezipienten verschiedene Arten mentaler Repräsentationen konstruiert (Graesser et al. 1997, Kintsch 1998, van den Broek/ Gustafson 1999, Johnson-Laird 1983): Neben Informationen zur Textoberfläche (Syntax, sprachliche Formen) werden explizit im Text dargestellte Inhalte in Form von Propositionen mental repräsentiert (*Textbasis*, vgl. u. a. Kintsch 1998), aber auch Informationen, die sich darüber hinaus auf die im Text beschriebene Situation unter Einbezug vorhandenen textunabhängigen (Welt-)Wissens beziehen (*Situationsmodell*, vgl. auch Kintsch/ van Dijk 1978; van Dijk/ Kintsch 1983)⁸. Das Situationsmodell ergibt sich aus Verknüpfungen bzw. Inferenzen mit dem Weltwissen und ist umso differenzierter, je mehr Vorwissen der Rezipient bezüglich des Textinhaltes besitzt. In Situationsmodellen werden insbesondere Informationen zu Raum, Zeit, Protagonist, Kausalität und Absichten bzw. Motiven abgebildet (vgl. Zwaan et al. 1995, Zwaan 1999). Das Verstehen von Texten stellt somit einen aktiven Prozess dar, im Rahmen dessen Inferenzen zum Verstehen textueller Zusammenhänge gezogen werden und die Integration der durch den Text vermittelten Informationen in das Weltwissen des Rezipienten erfolgt (Kintsch 1998). Neue Informationen werden dabei fortlaufend in bereits konstruierte mentale Repräsentationen eingearbeitet und diese dadurch aktualisiert und erweitert. Graessner et al. (1994) unterscheiden dabei verschiedene Arten von Inferenzen, u. a. referentielle Inferenzen, Inferenzen zur grammatischen Funktion von Wörtern (Objekt, Subjekt des Satzes), kausale Ursachen, Inferenzen zum Thema des Textes und zu Emotionen des Protagonisten etc. Einige dieser Inferenzen tragen zur Bildung lokaler, also innertextlicher, Kohärenz bei (z. B. Inferenzen zur grammatischen Funktion von

⁸ Auf einer Metaebene werden zudem der pragmatische Kontext des Textes sowie Wissen über die Textsorte erfasst (vgl. Graesser et al 1997), welche aber für das inhaltliche Verständnis von untergeordneter Bedeutung sind und deshalb in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben.

Wörtern), andere zur Bildung globaler Kohärenz, also Kohärenz mit dem Weltwissen (z. B. Inferenzen über Emotionen des Protagonisten). Die Fähigkeit zum Ziehen derselben ist also essentieller Bestandteil der rezeptiven Sprachkompetenz und somit auch für den Umgang mit sprachlichen Varietäten relevant.

Analog dazu erfordern die produktiven Fähig- und Fertigkeiten eines Sprechers nicht nur das Hervorbringen sprachlicher Formen, sondern im Zuge dessen auch das Kodieren der mit dem sprachlichen Handeln verbundenen Intention, und zwar so, dass ein Rezipient diese unter Zuhilfenahme der Konversationsmaximen erschließen kann. Die reflexive Kompetenz eines Sprechers hingegen erfordert die Fähigkeit zur Reflexion über eine Textsorte hinsichtlich Verwendungsweise und -kontext sowie sprachlich-formaler Merkmale. Obwohl im alltäglichen sprachlichen Handeln vordergründig die prozedurale Kompetenz zum Tragen kommt, lässt sich die Variationskompetenz eines Sprechers nur in Verbindung mit der deklarativen Komponente erfassen, da diese erst eine bewusste Kontrolle des eigenen Handelns ermöglicht (s. Lehmann 2007). Für die Herausbildung und Entwicklung dieser Fähigkeiten spielt, wie bei Sprachkompetenz im Allgemeinen (2.3), auch der Faktor der Übung eine wichtige Rolle.

3.3.2. Übung im Umgang mit sprachlichen Varietäten

In einem nächsten Schritt ist im Rahmen des Variationskompetenztests auch die Herausbildung von Routinen durch die Vertrautheit bzw. Übung im Umgang mit bestimmten Textsorten zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.3). Der Begriff der Routinen bezieht sich hierbei auf die in der Psychologie betrachteten Routinen des Handelns. Der in der Linguistik gebräuchliche Routinenbegriff im Sinne formelhafter Wendungen ist nicht gemeint.

Obwohl sich Variationskompetenz allein auf einzelsprachlicher Ebene manifestiert, ist diese Komponente auf universal-semiotischer Ebene angelegt, lässt sie doch Rückschlüsse auf die Lernfähigkeit eines Sprechers und seine Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen zu (s. Lehmann 2007: 22 ff.). Wird ein Sprecher wiederholt mit einer bestimmten Situation konfrontiert, erwirbt er nach und nach „intensive Kenntnis der für [die] bestimmte soziale Situation verbindlichen Handlungsnormen“ (Schank/ Schoenthal 1976: 35), die sich in mental abgespeicherten Verhaltensmustern, sog. *Scripts*, *Schemata* oder *Routinen* (vgl. Kap. 2.3), verfestigen. Diese mentalen Repräsentationen situationsspezifischer Handlungsweisen sind, in Abhängigkeit von individueller Erfahrung und sozio-kulturellen Anforderungen, überform- und veränderbar. Sie sind zu verstehen als eine Art zulässiger Handlungsspielraum, innerhalb dessen sich das (sprachliche und nichtsprachliche) Verhalten der Person bewegen kann.

Hierbei ist zu unterscheiden zwischen Übung (auch: Vertrautheit i. e. S.) und Vertrautheit i. w. S.: Geübt im Umgang mit einer Textsorte etwa ist ein Sprecher dann, wenn er in seinem alltäglichen Leben selbst häufig die zugehörige Kommunikationssituation (vgl. Kap. 4.1.1) durchläuft bzw. durchlaufen hat. Gemeint ist also ein intensives persönliches Erleben derselben und die damit verbundene Notwendigkeit, sich in der konkreten Situation sprachlich angemessen zu verhalten. Dies entspricht dem in Kap. 2.3 dargestellten Stadium der gänzlichen Automatisierung aller zugehöriger Handlungsabläufe. Von Vertrautheit i. w. S. hingegen kann bereits dann die Rede sein, wenn ein Sprecher die entsprechende Situation zumindest von außen mehrfach mitverfolgt hat, ohne sie jemals am eigenen Leibe erfahren zu haben. Handelte es sich

beispielsweise um eine Situation, die besonders häufig in der Lieblingsseifenoper des Sprechers dargestellt wird, so wäre es durchaus denkbar, dass das Verhalten der Darsteller sich im kognitiven System des Sprechers zu einem gewissen Grade verfestigt und auch im realen Leben zum Tragen kommt, sobald der Sprecher einmal mit einer vergleichbaren Situation konfrontiert wird. Diese Art der Vertrautheit kann somit ggf. einen Einfluss auf die reflexiven Kenntnisse eines Individuums haben. Allerdings ist davon auszugehen, dass nur diejenigen Handlungssequenzen tatsächlich als feste Schemata abgespeichert werden, die auf Eigenerfahrung i. S. von Übung beruhen, da diese eine wesentlich intensivere und aktivere kognitive Verarbeitung erfordern als solche, die allein aus dem beobachteten Verhalten anderer resultieren. In diesem Falle kann allenfalls von einer teilweisen Automatisierung ausgegangen werden, wobei das deklarative Wissen noch die weitaus größere Rolle bei der Umsetzung der zugehörigen Abläufe spielt. Wenn im Folgenden also von Vertrautheit bzw. Übung im Umgang mit einer Textsorte die Rede ist, so ist stets die Vertrautheit im engeren Sinne gemeint, die eben auf persönlicher Erfahrung beruht.

Je vertrauter einem Sprecher eine bestimmte Situation ist, desto deutlicher und feiner ausdifferenziert sind die entsprechenden intern repräsentierten Handlungsmuster und desto höher auch das Maß, in dem sich dieser mit seinem Sprachverhalten an die durch die Muster gesetzten Grenzen hält. Es ist zu erwarten, dass im Umgang mit einer Situation wenig vertraute Personen, die eben noch keine entsprechenden mentalen Handlungsmuster verinnerlicht bzw. deren Ablaufen automatisiert haben, in einer solchen die (ihnen nicht bekannten) Grenzen des zulässigen Handlungsspielraumes mit wesentlich größerer Wahrscheinlichkeit übertreten und ihr Sprachverhalten auf andere Art variieren als situationsvertraute Personen. Ihr sprachliches Verhalten entzieht sich einer automatischen Initiierung und muss unter wesentlich höherer kognitiver Belastung kontrolliert geplant werden. Daraus lässt sich ableiten, dass Sprecher, die bereits geübt im Umgang mit spezifischen Situationen und den damit verbundenen Textsorten sind, diese, im Gegensatz zu Ungeübten, problemlos anwenden können sollten. Je mehr Übung ein Sprecher demnach mit einer eine sprachliche Handlungsweise erfordernden Situation hat, desto höher sollte das Maß der Routinierung, umso fester verankert die entsprechenden mentalen Schemata sein. Da sich Menschen jedoch nicht nur hinsichtlich ihrer Erfahrungen, sondern auch im Hinblick auf ihre kognitiv-intellektuellen und somit universal-semiotischen Voraussetzungen unterscheiden, liegt es nahe, davon auszugehen, dass die Leistung in der Verwendung von Textsorten nicht allein auf das Maß an Übung mit diesen zurückzuführen ist. Es ist durchaus denkbar, dass ein Sprecher mit wenig oder keiner Erfahrung im Umgang mit einer Textsorte vergleichbare oder sogar bessere Leistungen in der Anwendung derselben erbringt als ein sehr geübter.

Wie in Kap. 2.3 dargestellt, besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Übungsgrad und prozeduralen Fähigkeiten, da mit zunehmender Erfahrung eine zunehmende Prozeduralisierung bzw. Automatisierung der Anwendung sprachlichen Wissens einhergeht (vgl. u. a. Anderson 1983). Reüssiert nun ein weniger geübter Sprecher, ist dies ein Anzeichen dafür, dass er über eine höhere universale Kompetenz verfügt, die sich z. B. in einer besseren Lernfähigkeit i. S. einer schnelleren Routinebildung manifestiert, weshalb bereits eine vergleichsweise geringe Erfahrung mit der die Textsorte erfordernden situativen Konstellation genügt, um entsprechende automatisierte Handlungssequenzen auszubilden. Auch wäre es vorstellbar, dass er deshalb vergleichbare oder bessere Leistungen erbringt als ein sehr geübter Sprecher, weil er besser als

letzterer in der Lage ist, sein sprachliches Handeln durch vorhandenes deklaratives Wissen zu überwachen und zu steuern (s. Lehmann/ Knapp 2006). Auch dies spricht für eine höhere universale Kompetenz, die sich eben in besonders effizienten Arbeits- und Kontrollstrategien zeigt. Der Sprecher kann dabei entweder auf rein reflexives Textsortenwissen⁹ zurückgreifen, Parallelen zu ihm vertrauten ähnlichen Situationen ziehen und daraus auf das adäquate Verhalten in der vorliegenden neuen Situation schließen, oder aber allein aus den situationalen Gegebenheiten heraus ableiten, welches sprachliche Verhalten angemessen ist. In diesem Zusammenhang ließe sich von einer besonders guten Anpassungsfähigkeit an neue oder wenig vertraute Situationen durch einen verstärkten Rückgriff auf reflexives Wissen sprechen. In diesem Falle ist zu erwarten, dass die hohe universale Kompetenz auch (ohne spezifische Übung) die Beherrschung anderer Varietäten erleichtert. Ist das Gegenteil der Fall, bleibt also die prozedurale Leistung eines Sprechers hinter den aus seinem Übungsgrad resultierenden Erwartungen zurück, so ist von einer geringeren universalen Kompetenz auszugehen, welche beispielsweise mit einer verzögerten Automatisierung variationsbezogener Handlungsabläufe einhergehen kann. Letztlich soll das Erfassen des Übungsgrades in Relation zur tatsächlich erbrachten Leistung in den Bereichen der Produktion und Rezeption als Indikator für die Ausprägung der individuellen universalen Kompetenz, die der Variationskompetenz zugrunde liegt, dienen und somit die Identifikation der Leistungsgrundlage des einzelnen Sprechers ermöglichen.

⁹ Wie bereits in Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** angesprochen, kann ein Sprecher über deklaratives Wissen in einem bestimmten Bereich verfügen, ohne notwendigerweise prozedurale Fähigkeiten in diesem aufweisen zu müssen und entsprechende Handlungen selbst ausführen zu können.

4. Die Messung von Variationskompetenz anhand von Textsorten: Ein Testverfahren

4.1. Methodische Vorüberlegungen zur Analyse von Textsorten

Angestrebt wird, einen Test zur Messung von Variationskompetenz zu erarbeiten, welcher auf den Fähigkeiten zum Umgang mit verschiedenen Textsorten basiert. Textsorten sind zwangsläufig in allen Variationsdimensionen zugleich verortet, stehen jedoch aufgrund ihrer Kontextgebundenheit den diaphasischen Varietäten besonders nahe (Gleßgen 2005). Sie entwickeln sich über die Zeit aus Sprachäußerungen, die in bestimmten Kontexten mit regelmäßiger Häufigkeit wiederkehren, woraus sich spezifische Grundmuster herausbilden (ebd.). Laut Adamzik (2004: 101) können unter den Begriff *Textsorte* alle Ausdrücke für Mengen von Texten mit gemeinsamen Merkmalen fallen, gleich welcher Generalitätsebene.

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. (Brinker 1985: 124)

Auch Biber und Conrad (2009) betonen den funktionellen Zusammenhang zwischen Merkmalen der Gesprächssituation (i. S. eines spezifischen Anwendungskontextes) und den sprachlichen Ausprägungen innerhalb von Texten (hier: Register¹⁰). Ihnen zufolge kommen bestimmte sprachliche Merkmale genau deshalb vor, weil sie in besonderer Weise dazu geeignet sind, den situationalen Umständen sowie den jeweils verfolgten kommunikativen Zwecken Rechnung zu tragen. Abhängig von Zielsetzungen und situationalen Anforderungen ergeben sich also spezifische Sprachmerkmale, welche sich, den Autoren zufolge, durchgängig durch eine Textsorte ziehen und in dieser, im Gegensatz zu anderen Textsorten, besonders frequent sind.

Der Zusammenhang zwischen situationalen und sprachlichen Charakteristika, der für die sprachliche Variation von besonderer Bedeutung ist, lässt sich, nach Ferguson (1994: 33), wie in Abb. 1 darstellen. Hier wird der bidirektionale Zusammenhang zwischen Situation und Sprache deutlich. Einerseits beeinflussen die situationalen Gegebenheiten die Wahl der sprachlichen Formen, andererseits sind letztere wiederum maßgeblich an der Schaffung der Situation beteiligt. Die Assoziationen zwischen Situation und Sprache können dabei entweder durch funktionelle Erfordernisse (z. B. soziale Relationen, Zweck) motiviert sein oder auf Konventionen beruhen.

¹⁰ zu Bibers Registerverständnis vgl. Kap. 3.1

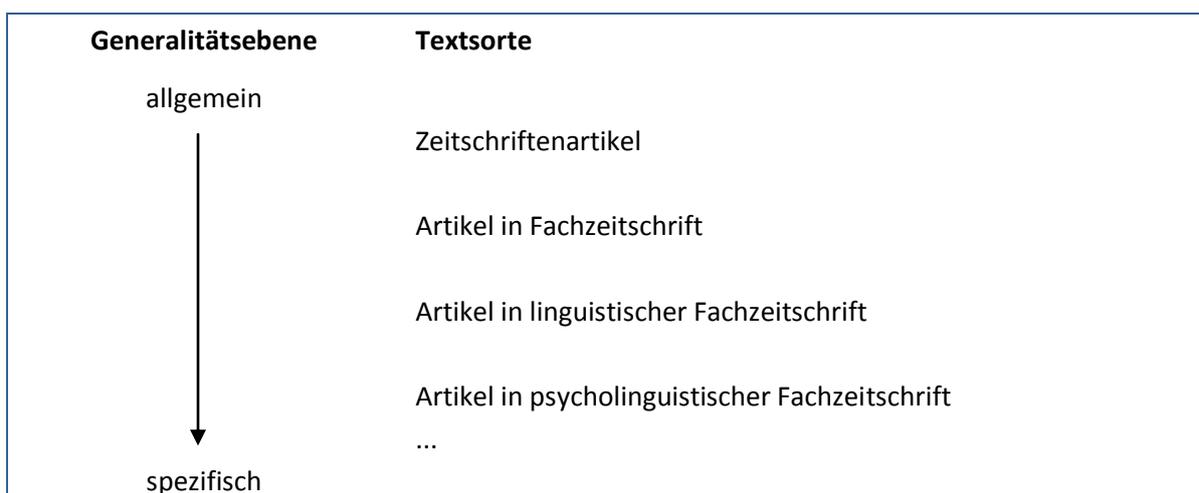
Abb. 1. Zusammenhang zwischen situationalen und sprachlichen Merkmalen (vgl. Ferguson 1994; Biber/Conrad 2009)



Um die Grundlage für einen auf Textsortenbeherrschung basierenden Variationskompetenztest zu schaffen, ist es notwendig, diesen Zusammenhang zwischen Situation und Sprache zu berücksichtigen. Eine Methode, dies umzusetzen, stellt Bibers Registeranalyse dar (Biber/Conrad 2009). Diese wurde, wie der Name bereits sagt, für die Analyse sprachlicher Register entwickelt. Aufgrund der Nähe von Textsorten zur diaphasischen Variationsdimension (vgl. Kap. 3.1) bietet es sich jedoch an, das Analyseverfahren auf diese Varietäten zu übertragen, zumal im genannten Verfahren, insbesondere im ersten Schritt, der Analyse der Kommunikationssituation, sämtliche Variationsdimensionen berücksichtigt werden (vgl. 4.1.1). Da das Verfahren auf Textsorten angewendet wird, ist im Folgenden von *Textsortenanalyse* die Rede.

An erster Stelle der Analyse steht die Auswahl einer Textsorte bzw., im Falle eines komparativen Ansatzes, mehrerer. Textsorten differieren voneinander hinsichtlich ihrer Generalität. Man kann nicht von einer einzigen Ebene sprechen, auf der diese zu fassen bzw. zu analysieren sind. Hier ein Beispiel von Textsorten abnehmender Generalität bzw. zunehmender Spezifizierung:

Abb. 2. Generalitätsebenen am Beispiel des Zeitschriftenartikels



Je spezifischer eine Textsorte ist, desto spezifischer sind auch die damit verbundenen Situationsmerkmale (größere Intension) und desto geringer ist die Variation zwischen den zugehörigen Texten. Je allgemeiner eine Textsorte ist, desto umfangreicher muss, aufgrund der größeren Variation zwischen den Texten, auch die Stichprobe sein, die zur Analyse desselben herangezogen wird.

Die Charakteristika einer Textsorte werden erst im Vergleich mit anderen deutlich (vgl. Biber/ Conrad 2009: 8). Bei der Gegenüberstellung mehrerer Textsorten empfiehlt es sich, solche gleicher Generalität einzubeziehen, um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Will man eine Textsorte analysieren, so sind dazu drei Schritte notwendig (vgl. Biber/ Conrad 2009):

1. Das Erfassen des situationalen Kontexts und der kommunikativen Absicht. Anhand bestimmter Parameter (s. u.) lässt sich eine jede Kommunikationssituation (inklusive kommunikativer Intention) beschreiben. Die Gesamtheit der Ausprägungen der einzelnen Parameter konstituiert den spezifischen Anwendungskontext der Textsorte. Diese Ausprägungen gehen als situationale Merkmale in die Analyse ein.
2. Das Erfassen der sprachlichen Merkmale entsprechender Texte bzw. Textexzerpte. Gemeint sind hier diejenigen lexikalisch-grammatischen Eigenschaften der Texte, die nicht einmalig auftreten, sondern vielmehr durchgängig die betreffenden Texte bzw. Textteile prägen. Diese Merkmale können auch in anderen Varietäten vorkommen, sind aber in der zu untersuchenden Textsorte besonders häufig.
3. Interpretation des Zusammenhangs zwischen situationalen Charakteristika (1.) und sprachlichen Merkmalen (2.) in funktioneller Hinsicht. Dem liegt die bereits oben geschilderte Idee zugrunde, dass sich sprachliche Unterschiede zwischen Textsorten insbesondere durch unterschiedliche situationale Voraussetzungen ergeben, denen die jeweiligen sprachlichen Formen Rechnung tragen.

Die einzelnen Schritte der Textsortenanalyse werden in den nachfolgenden Kapiteln expliziert.

4.1.1. Analyse der situationalen Charakteristika

Unter *Kommunikationssituation* ist, ganz allgemein, der Kontext (i. w. S.), in welchem sich die Kommunikation vollzieht, zu verstehen. Dieser Kontext wird durch die jeweilige Konstellation bzw. Ausprägung spezifischer Parameter geschaffen. Zu den grundlegenden Komponenten der Kommunikationssituation gehören, nach Bühler (1934), neben dem zentralen sprachlichen Zeichen, Sender, Empfänger sowie die Gegenstände und Sachverhalte der Welt. Mittels Verwendung sprachlicher Zeichen kann sich ein Sender mit einem Empfänger über die Gegenstände und Sachverhalte der Welt austauschen, wobei dem Zeichen selbst eine Darstellungsfunktion bezüglich der Welt, eine Ausdrucksfunktion bezüglich der Innerlichkeit des Senders und eine Appellfunktion bezüglich des Empfängers zukommen.

Jakobson (1960) erweitert das Bühler'sche Modell und rückt neben den Sprechakteilnehmer (Sender und Empfänger) den Kontext, den verwendeten Kode, den Kanal und die Nachricht in den Mittelpunkt.

Der SENDER sendet eine BOTSCHAFT an einen EMPFÄNGER. Um wirksam sein zu können, benötigt die Botschaft einen KONTEXT, auf den sie sich bezieht („Referent“ in einer anderen, etwas ambigen Terminologie): Dieser Kontext muß dem Empfänger verständlich sein und entweder verbaler oder verbalisierbarer Art sein. Ferner gibt es einen KODE, der vollständig oder zumindest teilweise dem Sender und Empfänger (oder i.a.W. dem Kodierer und dem Dekodierer der Botschaft) gemeinsam sein muß. Schließlich ermöglicht

es ein KONTAKT, ein physikalischer Kanal und eine psychologische Verbindung zwischen dem Sender und dem Empfänger, daß beide in Verbindung treten und die Kommunikation aufrecht erhalten. (Jakobson 1960: 353)

Lehmann (2001: 12f.) fügt dieser Aufstellung die kommunikative Aufgabe, die durch die Verständigung erfüllt werden soll, sowie den Gesprächsgegenstand hinzu und führt an, dass die Gesamtheit dieser Komponenten einen mehrdimensionalen Raum definiert, in welchen sämtliche Textsorten verortet werden können. Er bietet eine Übersicht über die Variation, die durch das Zusammentreffen jener Parameter ermöglicht wird. Dabei schließt er sowohl die Nachricht als auch den Code aus seiner Darstellung aus; erstere, da sie lediglich eine von den übrigen abhängige Variable darstellt, letzteren, weil dieser in direkter Weise mit dem zugrunde liegenden Sprachsystem korrespondiert. Dabei gilt:

code variation below the level of the language system, such as choice of different sociolects or registers, will follow as a dependent variable if we vary the other parameters, for instance the social group of the speech act participants or the formality of the speech situation. (ebd.: 12)

An dieser Stelle wird deutlich, dass in dieser Konzeption sämtlichen Dimensionen sprachlicher Variation Rechnung getragen wird, da u. a. sowohl Eigenschaften von Sender und Empfänger (z. B. soziale Stellung, Beziehung zueinander) als auch raum-zeitliche Umstände erfasst werden, die die Wahl spezifischer sprachlicher Mittel beeinflussen können.

Die Aufstellung Lehmanns ist, ergänzt um Komponenten, die bei Biber und Conrad (2009), Brown und Fraser (1979) sowie Wish und Kaplan (1977) Erwähnung finden, Tab. 3 zu entnehmen. Ziel ist es, eine möglichst umfassende Situationsanalyse zu gewährleisten und keine potenziell bedeutsamen Parameter a priori auszuschließen.

Tab. 3. Situationskonstituierende Parameter (vgl. Biber/ Conrad 2009; Lehmann 2001; Brown/ Fraser 1979; Wish/ Kaplan 1977)

Partizipanten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeines <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwesenheit (keiner vs. einer vs. mehrere) ▪ Art (menschlich vs. tierisch vs. übernatürlich) ▪ Produzent <ul style="list-style-type: none"> ▪ eine Person/ mehrere Personen/ Institution/ nicht identifiziert ▪ individuelle Charakteristika <ul style="list-style-type: none"> ▪ relativ stabil: Persönlichkeit, Interessen, physische Eigenschaften ▪ temporär: Stimmungen, Emotionen, Einstellungen ▪ soziale Charakteristika: Alter, Bildungsstand, Beruf etc.

- Adressat/ Rezipient
 - Produzent selbst¹¹/ andere(r)
 - eine Person/ mehrere Personen/ Institution/ nicht identifiziert
 - individuelle Charakteristika
 - relativ stabil: Persönlichkeit, Interessen, physische Eigenschaften
 - temporär: Stimmungen, Emotionen, Einstellungen
 - soziale Charakteristika: Alter, Bildungsstand, Beruf etc.
- Zuschauer/ Nebenstehende

Relationen zwischen den Partizipanten

- Ausmaß der Interaktivität
- interpersonelle Relationen: Freunde, Kollegen, Fremde
- soziale Rollen/ Distanz: symmetrischer vs. asymmetrischer Status, Kooperation vs. Konkurrenz, Intensität (vs. Oberflächlichkeit) der Kommunikation
- geteiltes Wissen: persönliches Wissen von- und übereinander; spezifisches Hintergrundwissen, Fachwissen

Kontext der Kommunikation

- Physikalischer Kontext
 - Raum
 - privat/ öffentlich
 - spezifischer Kontext (z. B. Publikation als Teil eines umfassenderen Dokumentes)
 - Zeit
 - Tagesabschnitt: Tag vs. Nacht
 - Zeitperiode: zeitgenössisch, historisch¹²

¹¹ Es gibt Fälle, in denen Produzent und Adressat ein und dieselbe Person sind, so z. B. wenn sich jemand als Gedächtnisstütze einen Einkaufszettel schreibt. Diese Konstellation der Partizipantenrollen ist zu unterscheiden von solchen, in der der Adressat abwesend ist, sei es, dass er physisch nicht anwesend ist oder aber auch nur in der Vorstellung des Produzenten existiert. Beispiele hierfür sind das Schreiben eines Briefes an eine andere Person (Adressat physisch nicht anwesend) oder aber auch an eine der mentalen Vorstellung vorbehaltene Entität (z. B. Briefe an Gott, Tagebucheinträge i. S. v. *Liebes Tagebuch* ...). Der Inhalt des Textes ist hier, anders als im ersten Beispiel, in jedem Fall an eine andere - vom Produzenten verschiedene - Person gerichtet, auch wenn diese ihn vielleicht erst viel später oder auch gar nicht liest.

¹² Gemeint ist hier die Relevanz der Zeitperiode, in der die Kommunikation stattfindet, da daraus ggf. verschiedene kommunikative Richtlinien resultieren, die es zu beachten gilt. Zur Verdeutlichung: Im England des 14. Jahrhunderts galt es als überaus impertinent, einer höhergestellten Person während eines Gesprächs direkt in die Augen zu schauen. Der Blick des sozial tiefer Gestellten musste stets demütig gesenkt bleiben. In heutiger Zeit hingegen wird es (nicht nur in England) als ausgesprochen unhöflich angesehen, dem Gegenüber - gleich welchen sozialen Ranges - während eines Gesprächs nicht in die Augen zu sehen. Vielmehr zöge man dadurch sogar den Verdacht auf sich, nicht bei unlauteren Aussagen ertappt werden zu wollen. So wie soziale Strukturen und Gesellschaftsordnungen unterliegen auch die Rahmenbedingungen der Kommunikation (inkl. damit verbundener sprachlicher Eigenheiten), historisch betrachtet, verschiedensten Wandelprozessen. Dies muss bei der Beschreibung der Situation, in der Kommunikation

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formalität: Distanz vs. Nähe¹³ ▪ Realitätsbezogenheit: real vs. fiktional
Umstände der Produktion
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Online- vs. Offline-Produktion ▪ Spontaneität¹⁴: ritualisiert, spontan, revidiert, geplant
Kanal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalität: gesprochen vs. geschrieben, Zeichensprache ▪ Unmittelbarkeit: Face-to-face vs. technische Übertragung ▪ Permanenz des Mediums <ul style="list-style-type: none"> ▪ permanent: Audio-/ Videoaufzeichnung, Transkript, Druck, Handschrift ▪ temporär: Face-to-face, Telefon, Radio, Fernsehen
Kommunikativer Zweck
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Illokution: erzählen/ berichten, beschreiben, darlegen/ informieren/ erklären, überzeugen, prozedurale Informationen vermitteln, unterhalten etc. ▪ Sachlichkeit: sachliche Information, Meinung, Spekulation, Fiktion ▪ Ausdruck des Standpunktes: genereller/ epistemischer Standpunkt, persönliche Einstellung, kein offenkundiger Standpunkt
Thema
<ul style="list-style-type: none"> ▪ allgemeiner Themenbereich: tägliche Aktivitäten, Beruf/ Arbeitsplatz, Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung, Regierung/ Recht/ Politik, Religion, Sport, Kunst/ Unterhaltung ▪ spezifisches Thema ▪ sozialer Status von Personen, auf die Bezug genommen wird

Um die Bedeutsamkeit der spezifischen Kommunikationssituation und das Zusammenwirken der sie konstituierenden Parameter zu verdeutlichen, seien an dieser Stelle kurz zwei Beispiele geschildert, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird: Vergleicht man das Gespräch unter Freunden mit einem Artikel aus einer Fachzeitschrift, so sind diese im durch die Situationsparameter erschaffenen Kontinuum an vollkommen unterschiedlichen Stellen zu

stattfindet, berücksichtigt werden. Inwiefern eine Zeitperiode nun als zeitgenössisch oder einem historisch früheren Stadium zugehörig einzuordnen ist, soll an dieser Stelle aufgrund mangelnder Bedeutsamkeit für die Zwecke der Arbeit nicht diskutiert werden.

¹³ Diese Art von Distanz gilt es nicht zu verwechseln mit der Distanz bzw. Formalität, die auf den Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern beruht. Die hier gemeinte ist von außen durch die Situation festgelegt. So beispielsweise können selbst enge Bekannte in einem Kontext aufeinander treffen, der ihnen aufgrund seines hohen Formalitätsgrades eine distanzierte Umgangsweise miteinander auferlegt.

¹⁴ Der hier angeführte Parameter der Spontanität spielt eine entscheidende Rolle für die Textproduktion. Dazu Himmelmann (1998: 178): "The parameter of spontaneity refers to the amount of time available for planning one's verbal behavior, which varies quite extensively in accordance with the kind of communicative event. Planning here includes the mental preparation of both the content of the message and its linguistic form. From a somewhat different point of view, this may also be interpreted as the degree of control that speakers may exert on their linguistic behavior." Der Autor betrachtet Spontaneität als überhaupt bedeutsamsten Parameter der Variation.

verorten. Das Gespräch unter Freunden involviert mindestens zwei Partizipanten, die sich i. d. R. sozial-gesellschaftlich auf Augenhöhe befinden, einander gut kennen und gemeinsames Wissen sowie denselben räumlich-zeitlichen Kontext teilen. Diese interagieren als gleichgestellte Gesprächspartner direkt miteinander. Die Kommunikation erfolgt in Echtzeit, das heißt, die Gesprächsteilnehmer haben nur sehr wenig Zeit, das, was sie sagen wollen, zu planen und zu überdenken. Auch die Rezeption erfolgt sofort. Typischerweise ist die Konversation thematisch nicht festgelegt, es wird über viele verschiedene Dinge gesprochen, die sich natürlich aus der Situation, derzeitigen Interessen und den persönlichen Befindlichkeiten der Partizipanten heraus ergeben. Der Austausch über jene ist Hauptanliegen der Kommunikation.

Mit dem Fachzeitschriftenartikel hingegen richtet sich ein fachlich kompetenter Produzent, welcher aus einem oder mehreren Individuen bestehen oder gar eine Institution darstellen kann, an eine Gruppe, die sich aus ebenfalls fachlich interessierten Individuen zusammensetzt. Es findet keine direkte Interaktion statt, stattdessen wird die Kommunikation schriftlich über das Medium der Zeitschrift vermittelt. Zwischen den Partizipanten besteht keine persönliche Bindung und sie teilen gemeinsames Wissen i. d. R. nur den jeweiligen Fachbereich betreffend. Dem Produzenten verbleibt genug Zeit, das von ihm Geäußerte zu planen und zu revidieren; durch die zeitversetzte Rezeption haben auch die Adressaten die Möglichkeit, den Text in individuellem Tempo zu verarbeiten. Die Partizipanten teilen weder Zeit noch Raum. Das Kommunikationsthema ist eng begrenzt. Das Hauptanliegen des Produzenten besteht in der sachlichen Weitergabe fachlicher Informationen.

Bereits diese beiden Kommunikationsformen unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer jeweiligen kontextuellen Konstellation erheblich voneinander. Bedenkt man allein die Vielzahl der Möglichkeiten unterschiedlichster Ausprägungen und Kombinationen, so wird deutlich, wie vielfältig bereits die Variation innerhalb einer Einzelsprache ist. Um die Verwendung einer spezifischen Textsorte exakt zu erfassen, muss diese also zunächst hinsichtlich all der oben aufgeführten situationalen Voraussetzungen beschrieben werden. Doch nicht alle der so erhobenen Merkmale sind auch tatsächlich bedeutsam für die textsortentypischen sprachlichen Ausprägungen. Welche es in der jeweils betrachteten Sprache sind, ergibt sich erst in Schritt 3, bei der funktionellen Verknüpfung von situationalen und sprachlichen Merkmalen. Beim Vergleich mit einer weiteren Textsorte weisen Divergenzen in den situationalen Merkmalen darauf hin, dass, in funktioneller Abhängigkeit von diesen, auch Unterschiede in der sprachlichen Realisierung derselben vorliegen.

4.1.2. Analyse der sprachlichen Charakteristika

Das Hauptziel einer Textsortenanalyse liegt in der Identifikation der sortentypischen sprachlichen Merkmale. Laut Biber und Conrad (2009: 51 ff.) spielen dabei drei methodologische Erwägungen eine Rolle:

1. Eine komparative Herangehensweise ist notwendig, da sich die distinktiven sprachlichen Charakteristika einer Textsorte nur im empirischen Vergleich mit denen einer anderen ergeben. Die sprachliche Analyse einer Textsorte bezieht sich auf Merkmale i. S. v. lexikalischen, phonologischen, orthographischen und/ oder grammatischen Charakteristika, die sich durchgängig durch die entsprechenden Texte ziehen und dabei frequenter sind als in den zum

Vergleich herangezogenen Sorten¹⁵. Hierbei kann es sich um sprachliche Strukturen verschiedenster sprachlicher Ebenen handeln: Wörter, grammatikalische Klassen, syntaktische Konstruktionen etc. Zudem gibt es in einigen Textsorten sprachliche Konstruktionen, die Biber und Conrad (2009) *Marker* nennen¹⁶. Diese kommen, im Gegensatz zu Textsortenmerkmalen, nur in einer einzigen Textsorte vor. Die Autoren führen das Beispiel der Ausdrücke *the count is three and two* und *sliding into second* an, welche nur in Übertragungen von Baseballspielen vorkommen. Sowohl Merkmale als auch Marker lassen sich nur durch Komparation mit anderen Textsorten identifizieren.

2. Eine quantitative Analyse ist notwendig. Dies liegt insbesondere darin begründet, dass Textsortenmarker nur selten vorkommen und sich die Analyse zumeist allein auf Merkmale stützen muss. Diese wiederum zeichnen sich eben dadurch aus, dass sie in der Textsorte, für welche sie typisch sind, besonders häufig vorliegen. Das Ausmaß des Vorkommens kann nur mittels quantitativer Untersuchungen festgestellt werden.

3. Desweiteren ist eine repräsentative Stichprobe an Texten nötig, um überhaupt verlässliche Aussagen zu einer Textsorte treffen zu können. Der Umfang der heranzuziehenden Stichprobe ist v. a. davon abhängig, wie spezifisch die untersuchte Textsorte ist (s. 4.1). Bei der Untersuchung von Textsorten höherer Generalität muss eine größere Stichprobe gewählt werden als bei spezifischeren, da nur dadurch die Variation innerhalb der Texte ausgeglichen und die tatsächlichen Merkmale, die allen Texten gemeinsam sind, extrahiert werden können.

Man analysiert also die sprachlichen Charakteristika einer Textsorte, indem man die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter sprachlicher Merkmale in dieser erfasst. Um Texte verschiedener Länge hinsichtlich des Vorkommens bestimmter sprachlicher Merkmale miteinander vergleichen zu können, wird zudem die Zählung normiert. Die normierten Zahlen geben an, in welchem Umfang ein sprachliches Merkmal in einem festen Textumfang (von z. B. 100 Wörtern) vorkommt. Mehr dazu unter 4.2.1.4.2.

Die Frage, die sich nun stellt, ist, welche sprachlichen Merkmale überhaupt in die Textsortenanalyse einbezogen werden sollen. Biber und Conrad (2009: 78 ff.) stellen eine Zusammenfassung sprachlicher Merkmale zur Verfügung, deren Bedeutung für die Analyse im

¹⁵ Die Aussage, Marker seien sprachliche Phänomene, die von durchgängig hoher Frequenz in den Texten einer Sorte sind, ist insofern kritisch zu betrachten, da in einigen Fällen diese hohe Vorkommenshäufigkeit vielmehr dem Fehlen anderer Entitäten geschuldet ist, welches eigentlich die Textsorte kennzeichnet. So beispielsweise liegt es nahe, dass eine im Vergleich zu einer an Erwachsene gerichteten Textsorte hohe Anzahl an Konkreta in Kindergeschichten (vgl. 4.2.1.4.2) eben deshalb auftritt, da aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes der Zielgruppe die schwerer interpretierbaren Abstrakta vermieden werden. Kennzeichnend für die genannte Textsorte wäre demnach eher das Fehlen von Abstrakta als der Überhang von Konkreta. Sicher läuft Bibers Aussage letztlich auf dieselbe sprachliche Beschaffenheit der einzelnen Textsorte hinaus, erschwert aber das Verständnis derselben und die Herstellung des funktionellen Zusammenhangs mit der zugrunde liegenden Kommunikationssituation.

¹⁶ Vergleiche hierzu die von Ferguson (1994) vorgenommene Unterscheidung von funktionell und konventionell begründeten Assoziationen zwischen Situation und Sprache. Erstere beziehen sich insbesondere auf die relative Distribution der Textsortenmerkmale, letztere auf spezifische textsorteneigene Marker.

Englischen sich in vorangegangenen Studien mehrfach gezeigt hat. Eine vergleichbare Aufstellung für die deutsche Sprache findet sich in der Literatur nicht. Aus diesem Grund werden zunächst die von Biber und Conrad aufgestellten Merkmale als potentiell relevant einbezogen, wobei sprachliche Phänomene, die zwar im Englischen, nicht aber im Deutschen vorkommen, ausgenommen werden (z. B. *-ing-clauses* wie in *She doesn't like reading those articles*).

Zudem werden die Erkenntnisse explizit textlinguistischer Untersuchungen einbezogen. Adamzik (2004), Stede (2007), Fix et al. (2003) und Kron (2000) benennen spezifische sprachliche Merkmale, die für die Unterscheidung von Textsorten relevant sind (Tab. 4).

Tab. 4. Sprachliche Merkmale zur Unterscheidung von Textsorten (Adamzik 2004, Stede 2007, Fix et al. 2003, Kron 2000)

Bereich	Kategorie	Subkategorie
Lexik	Wortlänge (gemessen in Buchstaben oder Silben)	
	Wortarten	Inhaltswörter - Substantive - Verben - Adjektive Funktionswörter - Artikel - Pronomina - Präpositionen - Konjunktionen - Partikeln - Hilfsverben - Modal- und Modalitätsverben - Adverbien - Numeralien und Mengenausdrücke
	Wortkomplexität	Kategorien der Wortbildung - Simplizia - Komposita - Derivata - Kurzwörter
	Wortvarianz bzw. -wiederholungen (Type-token-Relation)	
	Herkunft der Wörter/ Fremdwörter	
	Varietätenspezifik	- Fachwörter - Regionalismen - umgangssprachliche, vulgäre oder veraltete Ausdrücke
	Konnotation und Wertung	- pejorativ - ironisch - spöttisch

		- euphemistisch
Grammatik	Länge und Komplexität der Gesamtsätze	- Einfachsätze - Satzreihen - Satzgefüge - Anzahl und Abhängigkeitsgrad der Nebensätze
	Länge der Teilsätze	
	Satzart der Hauptsätze	
	Form der Nebensätze	- konjunktionale - durch Relativpronomen oder Fragewort eingeleitete - uneingeleitete - satzwertige Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen
	Syntaktische Funktion der Nebensätze	- Attributsätze - Gliedsätze und Untertypen

Stede (2007) zählt nicht nur textsortenunterscheidende sprachliche Formen auf, sondern stellt, ähnlich wie Biber und Conrad (2009), zugleich Zusammenhänge zwischen Textfunktion und Sprache her. Dem zufolge zeichnen sich monologische Texte (z. B. offizielle Dokumente, akademische Aufsätze), in denen die Informationsvermittlung im Vordergrund steht, durch viele Substantive, Adjektive und Präpositionalphrasen aus, wobei häufig lange Wörter verwendet werden. Texte, die aufgrund von Interaktion der beteiligten Partizipanten zustande kommen (z. B. Gespräche, Chat), enthalten hingegen viele Pronomina und Elisionen, Fragen und stilistisch markierte Wörter. Erzählende Texte fiktionaler Natur wiederum zeichnen sich durch die häufige Verwendung von Vergangenheitsformen und Pronomina der 3. Person aus, nicht-erzählende Texte (z. B. Geschäftsbriefe, Telefongespräche) durch die Verwendung des Präsens sowie zahlreiche attribuierende Adjektive. Texte mit situationsbezogener Referenz (z. B. Rundfunkmeldungen, Gespräche, private Briefe) enthalten viele Zeit- und Ortsadverbale, Texte mit situationsunabhängiger Referenz (z. B. offizielle Dokumente, Geschäftsbriefe) viele Relativsätze und phrasale Koordination. Abstrakte Texte (z. B. akademische Texte, Geschäftsbriefe) enthalten, im Vergleich etwa zu Gesprächen, fiktionalen Texten oder privaten Briefen, erheblich mehr Passivkonstruktionen. Die Liste der zuvor aus den Darstellungen Bibers und Conrads (2009) entnommenen sprachlichen Merkmale wird nunmehr ergänzt durch die eben genannten Parameter.

Da sich die bislang erarbeiteten Merkmale sämtlich auf die lexikalisch-syntaktische Ebene beziehen, bei der Untersuchung von Texten jeder Art jedoch auch die Text- bzw. Diskursebene Berücksichtigung finden muss, wird, inspiriert durch Lehmann (2010), zusätzlich die Verwendung anaphorischer Ausdrücke als Mittel zur Herstellung von Textkohärenz untersucht. Da es über den Einbezug dieses Parameters bislang keinen Konsens in der Textsortenforschung gibt, folgt eine detailliertere Darstellung des Vorgehens.

Unterschieden werden zunächst direkte und indirekte Anaphern. Bei letzteren handelt es sich um anaphorische Nominalphrasen, die im Text jedoch keinen expliziten Antezedenten haben. Schwarz-Friesel (2007) führt dazu folgendes Beispiel an:

B1 Ich kenne ein schönes Restaurant in Refrath. Das Essen ist köstlich und der Kellner ganz besonders nett.

Obwohl im zweiten Satz des Beispiels keine Entität des ersten explizit wiederaufgenommen wird, wird Kohärenz zwischen beiden Sätzen hergestellt. Dies hängt damit zusammen, dass *der Kellner* und *das Essen* vom Hörer mental sofort mit dem zuvor durch den Ausdruck *Restaurant* aktivierten Skript in Verbindung gebracht werden (o. c. 10; vgl. auch 2006; Schwarz 2000).

Direkte Anaphern hingegen haben explizite Antezedenten im vorangehenden Text. Je nach Komplexität desselben unterscheidet man einfache und Komplex-Anaphern. Bei einfachen Anaphern handelt es sich um die Relation zwischen zwei koreferentiellen Ausdrücken, die im laufenden Text derart aufeinanderfolgenden, dass kein weiterer mit diesen koreferentieller Ausdruck zwischen ihnen steht (vgl. u. a. Lehmann 2010; Givón 1995). Die nachfolgende Analyse erfasst hierbei die Expliztheit der Anapher im Zusammenhang mit der syntaktischen Distanz. Untersucht wird zum einen, wie nah die beiden Ausdrücke aufeinander folgen, ob sie also in derselben Klausel oder Infinitivkonstruktion vorkommen, in benachbarten Sätzen bzw. Klauseln eines zusammengesetzten Satzes oder aber in weiter auseinanderliegenden Sätzen. Desweiteren wird in Abhängigkeit davon aufgenommen, welcher Art der anaphorisch fungierende Ausdruck ist: Wird das ganze referierende Nominalsyntaxagma wiederholt (maximale Expliztheit) oder lediglich ein Pronomen (*Anaphorikum*) verwendet. Ist die Distanz zum koreferentiellen Ausdruck minimal, so kann laut Lehmann (2010) auch eine Nullanapher vorkommen. Hierbei wird die syntaktische Position, die das koreferentielle Pronomen besetzen würde, nicht gefüllt. Die Anapher wäre demnach maximal implizit.

Bei Komplex-Anaphern (auch: *abstract object anaphora*, vgl. Consten/ Marx 2005; Asher 1993) handelt es sich um Nominalphrasen, die sich auf einen satzwertigen Antezedenten beziehen und die durch diesen ausgedrückten Sachverhalte zu einem einheitlichen Diskursobjekt zusammenfassen (Consten/ Marx 2005). Der Grad der Abstraktheit des Antezedenten bleibt dabei erhalten oder wird, wie im nachfolgenden Beispiel, erhöht.

B2 Die Zahl der Arbeitsplätze in der Industrie wird immer geringer. **Diese Erkenntnis** prägt die Wirtschaftswissenschaft des 20. Jahrhunderts.

Der im ersten Satz des Beispiels geschilderte Prozess wird im zweiten Satz durch einen Fakt (*diese Erkenntnis*) wiederaufgenommen (zur ontologischen Klassifikation siehe Consten/ Marx 2005; Asher 1993; Maienborn 2003).

Die endgültige Aufstellung der aus den oben angeführten Werken gewonnenen Parameter ist im Anhang A der vorliegenden Arbeit einsehbar. Sie bildet die Grundlage der nachfolgenden sprachlichen Textsortenanalyse. Um vorab keine potentiell bedeutsamen Merkmale auszuschließen, wird bezüglich dieser keine Vorauswahl getroffen. Inwieweit die letztlich tatsächlich textsortenunterscheidend wirkenden Merkmale mit der jeweils zugrunde liegenden

Kommunikationssituation zusammenhängen und damit für die Funktion der Textsorten von Bedeutung sind, klärt Kap. 4.1.3.

4.1.3. Funktionelle Interpretation

Nachdem sowohl die situationalen Merkmale, welche die Verwendung der untersuchten Textsorte kennzeichnen, als auch die distinktiven sprachlichen Ausprägungen erarbeitet wurden, besteht der letzte Schritt der Analyse in der funktionellen Interpretation des Zusammenhangs zwischen beiden Faktoren. Ziel ist es, herauszustellen, inwiefern spezifische sprachliche Merkmale mit bestimmten situationalen Charakteristika assoziiert werden. Biber und Conrad (2009: 69) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich bei der funktionellen Gegenüberstellung nicht zwingend Eins-zu-eins-Zuordnungen zwischen situationalen und sprachlichen Merkmalen ergeben müssen. So beispielsweise können verschiedene situationsspezifische Charakteristika mit einem einzigen sprachlichen Merkmal in Zusammenhang stehen oder ein sprachliches Merkmal mehreren situationalen Ausprägungen Rechnung tragen.

Um den Zusammenhang zwischen Situation und Sprache zu verdeutlichen, hier einige exemplarische Erläuterungen an den bereits aus Kap. 4.1.1 bekannten Beispielen des Gesprächs unter Freunden und des Artikels aus einer Fachzeitschrift. Da die Teilnehmer am Gespräch unter Freunden direkt miteinander interagieren und spontan auf das vom Gesprächspartner Geäußerte reagieren müssen, ist es erwartbar, dass im Verlauf der Kommunikation zahlreiche Wiederholungen (*Ich, ich denke ...*), Satzabbrüche, Selbstreparaturen (*Das ist ... war erwartbar ...*), Rückmeldesignale (*mmh*) und gefüllte Pausen (*ähm*) vorkommen. Da sie zudem den gleichen räumlich-zeitlichen Kontext teilen, treten typischerweise auch viele deiktische Ausdrücke (*hier ...*, *das dort ...*) auf. Auch Vokative (*Margot*), Personalpronomina (*ich*), aufmerksamkeitssteuernde Ausdrücke (*hey*) sowie reduzierte Formen (*hamwer nich ...*) sind bezeichnend für mündlichen informellen Diskurs.

Der Fachzeitschriftenartikel wiederum, der eine Form der schriftlichen Fachkommunikation darstellt und als solche vergleichsweise langfristig geplant (vs. spontan) ist, wird sicherlich weder Wiederholungen noch Reparaturen, dafür aber eine standardsprachliche Syntax sowie eine höhere lexikalische Variation aufweisen. Formen wie etwa Vokative oder Formen zur Steuerung der Aufmerksamkeit, die eben dem mündlichen Diskurs vorbehalten sind, sind ebenfalls nicht zu erwarten. Der Artikel, mit dem sich ein Fachmann an ein ebenfalls fachlich kompetentes Publikum wendet, weist stattdessen eine Vielzahl an Fachtermini (*Energemische Phonetik*) sowie komplexe Nominalphrasen (*Manager nicht-kommerzieller Einrichtungen*) auf.

Es zeigt sich, dass die Verwendung der einzelnen Kommunikationsform einen direkten Einfluss auf deren sprachliche Ausgestaltung hat. Sind situationale Grundlagen und sprachliche Erscheinungsformen bekannt, können diese wie in oben aufgeführten Beispielen miteinander assoziiert werden. Ist die hinter spezifischen sprachlichen Mitteln verborgene Motivation unklar, bietet es sich an, im situationalen Raum ähnlich verortete Diskurstypen zum Vergleich heranzuziehen und auf diese Formen hin zu untersuchen. Tab. 5 fasst eine Reihe situationaler Merkmale zusammen, deren Zusammenhang mit ganz bestimmten sprachlichen Ausprägungen bereits mehrfach durch Studien belegt wurde.

Tab. 5. Ausgewählte situationale Charakteristika und mit diesen in funktionellem Zusammenhang stehende sprachliche Merkmale (vgl. u. a. Biber/ Conrad 2009, Adamzik 2004)

Situationale Merkmale	Funktionell assoziierte sprachliche Merkmale
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interaktivität ▪ persönlicher Standpunkt ▪ Verweis auf Ort und Zeit der Kommunikation ▪ Verweis auf geteiltes persönliches Wissen ▪ Verweis auf geteiltes Fachwissen ▪ Allgemeine kommunikative Zwecke <ul style="list-style-type: none"> ○ Erzählung ○ Beschreibung ○ Anweisung ○ Vermittlung prozeduraler Information ○ Erklärung/ Erläuterung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragen ▪ Pronomen der 1. und 2. Ps. ▪ möglichkeitsausdrückende Adverbien ▪ Personalpronomina + mentale Verben/ Wunschverben (z. B. <i>Ich denke, dass ...</i>) ▪ deiktische Ausdrücke (z. B. <i>hier, dort, gestern</i>) ▪ Demonstrativpronomina ▪ Pronomina ▪ Vornamen von Bekannten/ Freunden ▪ vage Referenz (z. B. <i>Dinge</i>) ▪ Fachtermini/ -ausdrücke ▪ Verweis auf Publikationen im Fachbereich ▪ Adverbialsätze ▪ Relativsätze ▪ Adjektive ▪ Adverbien ▪ Zustandsverben (z. B. <i>sein, scheinen, stehen</i>) ▪ Imperative ▪ verpflichtende Modalverben (z. B. <i>sollen, müssen</i>) ▪ Wunschverben mit <i>du</i> (z. B. <i>Ich möchte, dass du ...</i>) ▪ Ordinalzahlwörter (z. B. <i>erstens, zweitens</i>) ▪ Imperative ▪ Nomina

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationsdarbietung <ul style="list-style-type: none"> ○ Informationen ausarbeiten ○ Informationen verdichten ○ logische Relationen darstellen ▪ Umstände der Produktion <ul style="list-style-type: none"> ○ Echtzeit ○ Sorgfältige Produktion und Revision 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativsätze ▪ attributive Adjektive ▪ Adverbialsätze ▪ Relativsätze ▪ Nomen-Nomen-Sequenzen ▪ vernetzende Adverbien (z. B. <i>also, demzufolge</i>) ▪ Junktionen (z. B. <i>das heißt, denn, so dass</i>) ▪ vage Nomina (z. B. <i>Ding</i>) ▪ relativierende Ausdrücke (hedges, z. B. <i>im weitesten Sinne, ungefähr</i>) ▪ Pronomina ▪ Kontraktionen ▪ Ellipsen ▪ Reparaturen ▪ unvollständige Äußerungen ▪ komplexe Nominalphrasen ▪ vollständige Sätze
--	---

4.2. Eine Studie zur Textsortenvariation

4.2.1. Vorbereitung

4.2.1.1. Textsorten- und Stichprobenauswahl

Um die Variationskompetenz eines Sprechers der deutschen Sprache anhand seiner Textsortenkompetenz nachzuweisen, müssen zunächst zwei ¹⁷ hinreichend voneinander verschiedene Textsorten ausgewählt werden. Hinreichend voneinander verschieden eben deshalb, da entlang der entsprechenden Parameter (4.1.2) signifikante Unterschiede im Sprachverhalten

¹⁷ Im Grunde ist der Nachweis eindeutiger, wenn noch mehr Textsorten berücksichtigt werden. Aus praktischen sowie zeitlichen Gründen, die im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit, aber auch in zukünftigen Sprachtestverfahren eine Rolle spielen, beschränken sich die nachfolgenden Untersuchungen auf zwei Textsorten.

der Sprecher nachweisbar sein sollen, um das Vorhandensein eben jener Kompetenzen attestieren zu können. Erste Überlegungen legen nahe, dabei das u. a. von Koch und Oesterreicher (1985) postulierte Hauptunterscheidungskriterium von Textsorten, die Mündlichkeit im Gegensatz zur Schriftlichkeit, zu berücksichtigen und zum einen eine mündliche, zum anderen eine schriftliche Sorte einzubeziehen. Folgende Überlegungen sprechen jedoch dagegen: Modalitätsbezogen kann sich eine Erschwerung der Verarbeitung ergeben, die aus der Diskrepanz zwischen Online- und Offline-Verarbeitung resultiert. Während mündliche Kommunikation in erster Linie spontan („online“) erfolgt, bringt schriftliches Sprachhandeln i. d. R. eine vom Vollzug losgelöste Verarbeitung („offline“) mit sich, die eine Reflexion auf einer höheren kognitiven Ebene und somit einen höheren Bewusstseinsgrad erfordert (s. Lehmann 2007a). Je nachdem, wie vertraut ein Sprecher mit der einen oder anderen Verarbeitungsweise ist, fällt ihm diese leichter bzw. schwerer, was zu Unterschieden in der mit der jeweiligen Textsorte verbundenen Performanz führen kann. Schwierig wird es dann, diese Unterschiede von solchen abzugrenzen, die aus mangelnder Textsortenbeherrschung resultieren. Es bietet sich also an, zwei Textsorten zu wählen, die dieselbe Verarbeitungsmodalität beanspruchen, um diesen Störfaktor auszuschließen. Da sich in der Praxis die Untersuchung schriftlicher Textsorten in jedem Falle leichter bewerkstelligen lässt, u. a. aufgrund der besseren Erheb- und Analysierbarkeit, beschränken sich die nachfolgenden Betrachtungen auf diese Modalität. Zwei Textsorten, die sich, schon allein ihrer Zielgruppen und Funktionen wegen, trotz Übereinstimmung in der Modalität im Hinblick auf ihre situationalen Voraussetzungen stark voneinander unterscheiden (s. 4.2.1.4.1), sind der Zeitungbericht für gebildete Erwachsene und die Geschichte für Kinder im Erstlesealter (6 – 8 Jahre). Diese werden deshalb für die nachfolgende Untersuchung ausgewählt.

Weiterhin muss ausgeschlossen werden, dass sich Unterschiede in der produktiven Performanz der Probanden aufgrund inhaltlicher Unsicherheiten ergeben. Der Inhalt für die produzierenden Texte in beiden Textsorten wird also standardisiert. Dies geschieht, indem ein und dieselbe Bildfolge als Anreiz zur Textproduktion vorgegeben wird. Dies kommt auch der Vergleichbarkeit der Texte zugute.

Da alle Probanden in beiden Textsorten geprüft werden sollen, müssen zudem Einflussfaktoren wie etwa Lerneffekte ausgeschlossen werden. Um dies zu gewährleisten, wird die Reihenfolge, in der die Textsorten abgeprüft werden, variiert. Bevor jedoch mit der eigentlichen Erhebung in Form der Erfassung der Registerbeherrschung und -übung der Probanden begonnen werden kann, ist es notwendig, die beiden ausgewählten Textsorten zu analysieren, um herauszustellen, entlang welcher situationaler und sprachlicher Parameter sie sich überhaupt signifikant voneinander unterscheiden. Erstere helfen dabei, herauszustellen, ob die Textsorten tatsächlich hinreichend voneinander verschieden sind, um für die Zwecke dieser Arbeit nutzbar zu sein. Letztere werden insbesondere dazu benötigt, um einen Merkmalskatalog zu erstellen, anhand dessen später die (produktive) Performanz der Probanden eingeschätzt werden kann.

Zunächst sind in einem ersten Schritt Texte zu identifizieren, die eindeutig einer der beiden Textsorten zugewiesen werden können. Zu jeder Textsorte wird eine Menge von Texten ausgewählt, anhand derer nachfolgend die sprachlichen Merkmale derselben ermittelt werden. Diese wird, aus praktischen Erwägungen heraus, auf 5 Texte festgesetzt. Die geringe Größe der Stichprobe erfordert es, besonders „gute“ textuelle Vertreter (i. S. typischer Texte) zu identifizieren. Da, laut Biber und Conrad (2009), die sprachlichen Textsortenmerkmale in allen

zugehörigen Texten und sogar in Textexzerpten nachweisbar und die gewählten Textsorten zudem so spezifisch sind, dass die Varianz zwischen den Texten ein und derselben Sorte relativ gering sein dürfte (s. 4.1), sollte es so trotz allem möglich sein, generelle Aussagen über die gesamte Textsorte zu treffen.

Auf die Textauswahl folgt die Analyse der einzelnen Textsorten im Hinblick auf situationale Merkmale, sprachliche Merkmale und den funktionellen Zusammenhang zwischen beiden, sowie deren kontrastive Gegenüberstellung. Diese bildet die Grundlage für die spätere Untersuchung zur Textsortenkompetenz.

4.2.1.2. Textsorte 1: Die Geschichte für Kinder im Erstlesealter

4.2.1.2.1. Textsortenmerkmale und Textauswahl

Es ist grundsätzlich problematisch, zur Textsortenanalyse nur eine kleine Stichprobe entsprechender Texte heranzuziehen (vgl. auch Gobyn 1984). Im Normalfall wäre zumindest ein (statistisch ermitteltes) repräsentatives Korpus von Texten zu untersuchen. Allein aus praktischen Gründen ist eine derartige Einschränkung jedoch notwendig. Da von der Stichprobe ausgehend eine ganze Textsorte beschrieben werden soll, muss gewährleistet werden, dass die in die Analyse involvierten Texte tatsächlich „gute“, d. h. absolut typische Vertreter derselben sind. Um dies sicherzustellen, muss bereits vor der Textauswahl klar sein, welche Merkmale als relevant angesehen werden sollen, um einen Text als Vertreter dieser spezifischen Textsorte zu kennzeichnen. Basis dieses Ansatzes ist die Prototypentheorie (vgl. Stede 2007; Rosch/ Mervis 1975), die davon ausgeht, dass sich Kategorien – und somit auch einzelne Textsorten – am besten anhand eines Idealbildes i. S. des besten Vertreters erfassen lassen, da die Grenzen und Übergänge zu benachbarten Kategorien fließend sind und nur das Zentrum der jeweiligen Kategorie klar bestimmbar ist. Je näher ein Text also dem textsortenspezifischen Idealbild kommt, desto eindeutiger ist er eben dieser Textsorte zuzuordnen. Es gilt somit, die Merkmale des textsorteneigenen Idealbildes zu erfassen. Dies bezieht sich auf ein gebrauchsbundenes Verständnis der Texte und ihrer Zugehörigkeit, wie etwa Textfunktion und -thema, Gliederungs- und Layoutmerkmale (s. Stede 2007). Anhand welcher Kriterien also ordnen Sprecher einer Sprache den Text X eindeutig der Textsorte X* zu? Ziel ist es zunächst, das gebrauchsbestimmte Textsortenverständnis wissenschaftlich-deskriptiv zu erfassen, zu systematisieren und dessen Kriterien zu eruieren. Wie bereits in Kapitel 4.1.2 angedeutet, lassen sich auch hierfür Erkenntnisse der Textlinguistik heranziehen. Im Rahmen dieser werden diejenigen Kriterien einzelner Textsorten erfasst, die es ermöglichen, einen Text eben jener Sorte zuzuordnen. Im Falle der Textsorte *Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene* ist dies problemlos möglich, gibt es doch in der kommunikationswissenschaftlichen Literatur zahlreiche Darstellungen derselben (s. 4.2.1.3). Für die Textsorte *Geschichte für Kinder im Erstlesealter (6 – 8 Jahre)*, welche sich also explizit an Personen richtet, die die Lesefähigkeit insbesondere im Rahmen ihrer schulischen Bildung gerade erst erworben haben, ist die Identifikation wesentlich schwieriger. Darstellungen der Textsorte an sich sind in der Literatur nicht verfügbar. Was jedoch zur Identifikation geeigneter Texte herangezogen werden kann, sind an Autoren von Kinderbüchern gerichtete, relativ verbindliche Empfehlungen von Lektoren und Verlagen bezüglich der Gestaltung „guter“, d. h. kindgerechter

Erstleserliteratur (vgl. u. a. Conrady 1998; Boie 1998; Hendrix 1998; Lypp 1998). Diese stellen grundsätzliche Anforderungen an Texte, die an Leser im Alter von 6 bis 8 Jahren mit ihren speziellen Fähigkeiten und Bedürfnissen gerichtet sind, heraus.

In den entsprechenden Texten muss in erster Linie die spezifische kindliche Wahrnehmungs- und Lernfähigkeit berücksichtigt werden. Aus dieser Anforderung resultieren folgende Empfehlungen:

- Typographie:
 - Leicht erkennbare Bilder, Buchstaben und Wörter: Schriftgröße zwischen 14 und 16 p, Zeilenabstand minimal unter der Hälfte der Schriftgröße
 - Linksbündiger Flattersatz
 - Keine Worttrennungen
- Umfang
 - Vergleichsweise kurze Texte, da die kindliche Aufmerksamkeit sonst nicht bis zum Ende aufrecht erhalten werden kann.
 - Max. 14 Seiten, pro Zeile max. 6 Wörter
 - Zeilengliederung nach Sinnschritten

Auch inhaltliche Vorgaben sind zu berücksichtigen:

- Geeignet sind v. a. Inhalte, die mit eigenen Erfahrungen der Kinder angereichert und assoziiert werden können (realistische Kinderliteratur) oder die Phantasie des Kindes anregen (poetische/ phantastische Kinderliteratur)
- Überschaubare Figurenanzahl mit verständlichem, leicht nachvollziehbarem Verhalten
- Charaktere der Figuren sollten klar einschätzbar sein, da nur angedeutete Charaktere eher verwirren.

Zur sprachlichen Gestaltung sind folgende Vorgaben zu berücksichtigen:

- Vermeiden sprachlicher Klippen, die das Verstehen verzögern, wie z. B. schwierige Satzkonstruktionen, Fremdwörter oder abstrakte Nomina, Zeitsprünge und Perspektivenwechsel, Mehrdeutigkeit oder Metaphern
- Einsträngiges Erzählen erforderlich, d. h. Konzentration auf einen einzigen Handlungsablauf, keine Nebenhandlungen, Handlung mit leicht überschaubaren Spannungsbögen
- Verwendung kurzer einfacher Sätze

Hahnemann (2000: 30) ergänzt, dass, trotz o. g. Einschränkung lexikalischer, syntaktischer und thematischer Natur, „Spannung, Witz, Überraschung, lebensechte Charaktere und Identifikationsfiguren“ gefordert werden.

Da alle Empfehlungen auf jegliche Art von Erstleserliteratur abzielen, es im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch um Kindergeschichten (vs. Kinderbücher) gehen soll, ist eine Abgrenzung derselben notwendig: Kindergeschichten werden hier verstanden als Texte oben genannter Merkmale und Zielgruppe, die als in sich abgeschlossene unselbständige Werke innerhalb von Kinderbüchern publiziert werden¹⁸.

Der Schwachpunkt dieser Herangehensweise zur Ermittlung der Merkmale guter Kindergeschichten liegt darin, dass die oben aufgegriffenen Vorgaben zur Gestaltung

¹⁸ Hier wird von einzeln abrufbaren (i. w. S. selbständig publizierten) Geschichten, wie sie insbesondere auf privaten Internetauftritten zur Verfügung gestellt werden, abgesehen.

kindgerichteter Texte allein auf der Ansicht von Fachleuten und somit Erwachsenen beruhen, wobei die Meinung der eigentlichen Zielgruppe völlig unberücksichtigt bleibt. Dies ist ein Punkt, den es auszugleichen gilt. Dazu auch Hendrix, Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe „Sichtung und Beurteilung“ bei der Erstellung des Sonderbandes „Erstlesereihen“ der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e. V.:

[G]erade bei der Beurteilung von Geschichten und Illustrationen [fließen] die subjektiven Eindrücke und Meinungen des jeweiligen Rezensenten erheblich mit ein. So kommt es, dass wir zu ein und demselben Buch recht häufig unterschiedliche Rezensionen finden. [...] Die Kinder als eigentliche Zielgruppe werden viel zu selten um ihr Urteil gefragt. Wir Erwachsenen haben uns angemaßt, zu entscheiden, was Kindern gefällt. Das darf nicht sein! Und eben deshalb müssen wir, die Kinderbücher empfehlen, auch die Meinung der Kinder hören, um uns ein Bild machen zu können. (Hendrix 1998: 38)

Um dieser Forderung nachzukommen, wird im Weiteren folgendes Vorgehen angedacht: Zuerst werden anhand der oben dargestellten Merkmale zehn Kindergeschichten identifiziert, die diesen zufolge als gute Repräsentanten der Textsorte infrage kommen. Anschließend werden diese Texte jeweils 20 Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren zum Lesen vorgelegt. Nach der Rezeption werden die Kinder gebeten, die Qualität der Texte anhand eines Fragebogens einzuschätzen. Mit Hilfe dieser Bewertungen sollen am Ende fünf Texte als gute Vertreter der untersuchten Textsorte ausgewählt und in die nachfolgende Textsortenanalyse einbezogen werden.

4.2.1.2.2. Zur Befragung von Kindern

4.2.1.2.2.1 Fragebogenkonstruktion und Textdesign

Entsprechend der o. g. Kriterien zur Einschätzung und Bewertung kindgerichteter Texte werden die folgenden Punkte in die Befragung eingehen:

- Angemessenheit der Textlänge
- Verständlichkeit des Textes
- Eignung/ Sympathie der Figuren
- Unterhaltungswert des Textes
- Weiterempfehlungswert des Textes für die gegebene Altersgruppe.

Hier geht es lediglich darum, Texte zu identifizieren, die tatsächlich für die Zielgruppe der Erstleser relevant und geeignet sind. Deshalb werden zur Einschätzung der Beispieltexthe diejenigen Parameter (Länge, Verständnis etc.) herangezogen, die dies am besten widerspiegeln. An dieser Stelle werden noch keine Aussagen bezüglich der textsortentypischen morpho-syntaktischen Eigenschaften getroffen. Dies geschieht erst in der nachfolgenden Registeranalyse, welche wiederum auf den hier ausgewählten Texten aufbaut.

Bereits beim Erstellen des Fragebogens, der jeweils im Anschluss an die Lektüre einer der ausgewählten Kindergeschichten von den Kindern ausgefüllt werden soll, sind deren altersbedingte Fähigkeiten und Bedürfnisse zu berücksichtigen, und zwar sowohl bei der Frageformulierung, beim Design des Fragebogens selbst (vgl. u. a. Delfos 2004; Hunger 2005;

Fuchs 2004; Krüger/ Grunert 2001) als auch in begleitenden kommunikativen Handlungen des Untersuchenden. Delfos (2004) zeigt wesentliche Bereiche auf, denen bei der Gesprächsführung mit Kindern im Alter zwischen 6 und 8 Jahren besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss (vgl. Anhang B). Diese sind insbesondere deshalb relevant, da das Ausfüllen des Fragebogens durch die Kinder durchgehend von Erläuterungen und Erklärungen des Untersuchenden begleitet wird, wodurch den Kindern das Verständnis der Aufgabe erleichtert sowie der Sinn des gesamten Verfahrens deutlich gemacht werden sollen.

Fuchs (2004) weist darauf hin, dass mehrdimensionale Antwortskalen für jüngere Kinder mit größeren Schwierigkeiten verbunden sind und eine erhöhte Item-Nonresponse hervorrufen als bei älteren Kindern oder Erwachsenen. Zudem tendieren Kinder dazu, sich beim Verständnis der Fragen stärker an den den Antwortalternativen beigefügten Zahlenwerten zu orientieren.

Laut Krosnick (1992) kann auch der kognitive Entwicklungsstand der Kinder Einfluss auf die Qualität der Antworten haben: Das Erfassen der Frageninhalte und das Generieren adäquater Antworten erfordert umfangreiche kognitive Aktivitäten und Gedächtnisprozesse, denen sich kognitiv weniger weit entwickelte Befragte gern dadurch entziehen, dass sie weniger Anstrengung auf die Dechiffrierung der Fragen und das Finden einer Antwort verwenden und statt dessen den leichtesten Weg der Beantwortung wählen, indem sie z. B. stets die erste akzeptable Antwortalternative wählen o. ä. Dieses Phänomen bezeichnet Krosnick (ebd.) als *Satisficing*.

Aus diesen Angaben ergeben sich folgende Konsequenzen für die geplante Befragung:

- Vor Beginn der eigentlichen Befragung werden die Kinder explizit über deren Zweck und Ablauf informiert (Näheres unter 4.2.1.2.2.2).
- Es werden ausschließlich Kinder mit guten schulischen Leistungen, d. h. solche, deren durchschnittliches Leistungsniveau mindestens bei Note 2 liegt bzw. liegen würde¹⁹, in die Befragung involviert, um zu vermeiden, dass mangelnde kognitive Kapazitäten oder mangelhafte Lesekompetenz die Qualität der Antworten mindern (s. Fuchs 2004). Auf diese Weise ist zudem ein vergleichbarer Entwicklungsstand der Kinder gewährleistet.
- Die Fragen werden möglichst einfach und verständlich formuliert.

Ausgewählt werden zehn Geschichten, von denen sieben explizit als für die interessierende Altersgruppe ausgewiesen sind und exakt den Vorgaben der Verlage (4.2.1.2.1) entsprechen. Die übrigen drei Geschichten (Nr. 8, 9 und 10 in Tab. 27) sind (älteren und deshalb nicht den heutigen Verlagsnormen unterworfenen) Kinderbüchern ohne Altersempfehlung entnommen. Da die Eignung der einzelnen Geschichten für die Altersgruppe der Sechs- bis Achtjährigen im Rahmen der nachfolgenden Befragung geprüft werden wird, sollte dies jedoch nicht problematisch sein. Der zweite Geschichtentyp wird eingebracht, um eine Reduzierung der Textsorte *Kindergeschichte*

¹⁹ In Thüringen erhalten Schüler erstmals im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse Noten, bis zu diesem Zeitpunkt liegen lediglich schriftliche Beurteilungen der schulischen Leistungen vor. Zum Testzeitpunkt am Schuljahresende sind Noten also zwar bereits für die Zweit-, nicht jedoch für die Erstklässler verfügbar. Die Lehrer der involvierten Grundschule verwenden jedoch ein den Noten vergleichbares Bewertungssystem zur Leistungseinschätzung. Nach Auskunft der Klassenlehrer, welche einen Überblick über das allgemeine Leistungsvermögen ihrer Schüler haben, entsprechen die Leistungen der ausgewählten Schüler der ersten Klasse mindestens der Note 2.

allein auf den an Verlagsnormen orientierten Typ zu vermeiden. Eine Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Kindergeschichten findet sich in Anhang D.

Die an die Kinder ausgegebenen Texte werden einander typographisch angepasst, um daraus resultierende Präferenzen für eine Geschichte auszuschließen. Die Gestaltung erfolgt dabei in Anlehnung an die Empfehlungen der Fachleute (4.2.1.2.1). So werden eine Schriftgröße von 12 pt²⁰ (Schriftart: Calibri) und ein erhöhter Zeilenabstand (1,5 Zeilen) verwendet. Ebenfalls berücksichtigt wird die Untergliederung nach Sinnschritten. Auf Worttrennungen wird verzichtet.

Kindergeschichten sind typischerweise mit vielen Bildern versehen, um durch die Abwechslung von Wort und Bild die Aufmerksamkeit der jungen Leser aufrechtzuerhalten. Auch hier wird jede Geschichte mit einer Illustration versehen. Dabei handelt es sich allerdings um ein einzelnes, möglichst statisches Bild. Dieses soll zwar einen Eindruck von den Hauptfiguren der Geschichte vermitteln, aber keine Hilfestellung beim Erfassen des Handlungsablaufes leisten, da es ja Teil der Untersuchung ist, die Verständlichkeit der Texte selbst zu ermitteln. Diese Aussage würde durch verständnisstützende Bilder möglicherweise verfälscht.

4.2.1.2.2.2 Durchführung

Mit Einverständnis der Eltern nehmen je 10 Kinder (jeweils 5 Jungen und 5 Mädchen) aus den ersten und zweiten Klassen einer Erfurter Grundschule an der Befragung teil. Um zu vermeiden, dass die Kinder durch den Deutschunterricht auf einen bestimmten Geschichtentyp fixiert sind, wird darauf geachtet, dass die Klassen unterschiedliche Deutschlehrer haben, welche wiederum verschiedene Unterrichtsmaterialien verwenden. Die Kinder haben sich freiwillig zur Teilnahme an der Befragung gemeldet, weshalb ein hohes Maß an Motivation vorausgesetzt werden kann.

In einem einleitenden Gespräch, an dem alle Kinder teilnehmen, informiert der Untersuchungsleiter diese über Zweck und Ablauf der Befragung:

Die Kinder sollen helfen, besonders gute Kindergeschichten zu finden. Dazu werden ihnen 10 Geschichten vorgelegt, die sie einzeln lesen und anschließend bewerten sollen. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass beim Lesen evtl. auftretende Schwierigkeiten (z. B. das Verständnis betreffend) nicht zu Lasten der Kinder ausgelegt, sondern der jeweiligen Geschichte zugeschrieben werden. So formuliert der Untersucher: „Wenn ihr etwas nicht versteht oder euch etwas nicht gefällt, so liegt das nicht an euch, sondern an der Geschichte. Ihr sollt uns helfen, solche „schlechten“ Geschichten zu finden und auszusortieren! Also bitte seid beim Ausfüllen des Fragebogens immer ganz ehrlich“. Auf diese Weise sollen Antworten entsprechend sozialer

²⁰ In einem Probedurchlauf wurde, wie von den Verlagen empfohlen, eine Schriftgröße von 14 pt. verwendet und außerdem darauf geachtet, dass jede Zeile nicht mehr als sechs Wörter enthält. Die teilnehmenden Kinder bemängelten dies, da sie sich dem Alter, in welchem Texte dieser Aufmachung angemessen sind, bereits entwachsen fühlten. Kommentar eines Erstklässlers: „So ‘ne große Schrift ist doch was für Babys. Wir können schon normale Schrift lesen!“ Auch die Zeilengestaltung wurde als unnatürlich empfunden. Infolgedessen wurde die Schriftgröße für die tatsächliche Untersuchung auf 12 pt (Schriftart: Calibri) verringert und auf die Wortzahlbeschränkung in Zeilen verzichtet. Die Untergliederung der Texte in Sinnabschnitte wurde indes beibehalten.

Erwünschtheit ausgeschlossen und die Kinder ermutigt werden, immer ihren tatsächlichen Eindruck wiederzugeben.

Zum Lesen jeder einzelnen Geschichte treffen sich die Schüler in einem Raum. Jeder liest still für sich am eigenen Platz und hat dafür so viel Zeit, wie er braucht. Wer fertig ist, darf sich ruhig beschäftigen und etwas malen. Das Ausfüllen der Fragebögen erfolgt im Anschluss in Gruppen von jeweils 10 Kindern. Diese werden in einem andern Raum weit auseinander gesetzt, so dass keiner die Wertung des anderen sehen kann. Die im Lesezimmer zurückgebliebenen Kinder werden zwischenzeitlich von einer Erzieherin betreut, die darauf achtet, dass die Kinder nicht über die Geschichte sprechen.

Der Fragebogen (s. Anhang C) setzt sich aus folgenden Fragen (und, im letzten Falle, einer Aussage) in eben dieser Reihenfolge zusammen:

- Wie findest du die Länge der Geschichte?
- Konntest du verstehen, worum es geht?
- Magst du (*Name des/r Hauptakteurs/e der Geschichte*)?
- Ist die Geschichte interessant?
- Würdest du deinen Freunden empfehlen, die Geschichte auch zu lesen?
- Das hat mir gut gefallen/ Das hat mir nicht so gut gefallen.

Der letzte Punkt ist für die Auswertung von nachrangiger Bedeutung. Er soll lediglich zusätzliche Informationen für den Fall liefern, dass nachträglich weitere Texte gefunden werden müssen.

Zu jeder Frage bzw. Aussage wird zudem eine Smiley-Skala mit fünf Abstufungen angeboten (s. u.). Das Ausfüllen des Fragebogens wird vom Untersucher begleitet – Aussage für Aussage wird gemeinsam durchgegangen, die Einschätzung aber von jedem selbst vorgenommen. Eine Übungsfrage (*Magst du das Bild zu der Geschichte?*) wird an der Tafel exemplarisch gemeinsam beantwortet, damit die Kinder die Vorgehensweise verstehen und die Smileys (4.2.1.2.2.3) richtig deuten können. Anschließend liest der Untersucher jede Aussage einzeln vor, weist jedes Mal darauf hin, wie welcher Smiley zu interpretieren ist, und die Kinder malen den zutreffenden Smiley aus. Am Ende werden die Fragebögen eingesammelt.

Nach einer kurzen Pause wird die zweite Geschichte im Lesezimmer gemeinsam gelesen, woraufhin sich die soeben beschriebene Prozedur wiederholt. Die Kinder erhalten schließlich als Belohnung für ihre Teilnahme Ausmalbilder und Aufkleber.

Um die Probanden nicht zu überfordern, werden nicht mehr als zwei Geschichten pro Tag gelesen. Daher ergibt sich für die Untersuchung ein ursprünglich angedachter Gesamtzeitraum von fünf Tagen (mit je zwei Geschichten), welcher jedoch um einen Tag verlängert werden muss, da nach Auswertung der Fragebögen nur drei der zehn vorgestellten Geschichten für die Textsortenanalyse infrage kommen. Mit Hilfe der Angaben der Kinder zu Frage 6 können jedoch noch zwei weitere Geschichten gefunden werden, deren Eignung durch eine weitere Befragung nachgewiesen werden kann (zur Auswertung siehe 4.2.1.2.2.3).

4.2.1.2.2.3 Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen erfolgt auf die nachgenannte Weise:

Jeder Smiley der Skala wird mit einer Punktzahl gleichgesetzt, der erste (stark lachende) Smiley mit 2 Punkten, der zweite (weniger stark lachende) mit 1 Punkt und alle übrigen Smileys

mit null Punkten (s. Tab. 6). Die negative Abstufung wird deshalb in die Skala aufgenommen, um dem Gerechtigkeitsempfinden der Kinder Rechnung zu tragen und diesen die Möglichkeit zu gleichmäßiger Differenzierung im positiven und auch negativen Bereich zu geben, auch wenn diese Unterscheidung für die nachfolgende Textauswahl nicht relevant ist.

Tab. 6. Punktevergabe entsprechend der Smileys im Kinderfragebogen

Smiley					
Punktzahl	2	1	0	0	0

Die erreichbare Maximalpunktzahl pro Geschichte liegt bei 200 Punkten. Diese setzen sich zusammen aus 5 Aussagen (zu Länge, Verständnis, Figuren, Unterhaltungs- und Weiterempfehlungswert), einer Höchstpunktzahl von 2 Punkten pro Aussage und insgesamt 20 Fragebögen bzw. einschätzenden Kindern.

Um sich für die Textsortenanalyse zu qualifizieren, muss eine Geschichte mindestens 180 der 200 möglichen Punkte (entspricht 90 Prozent der Maximalpunktzahl) erreichen. Davon wiederum müssen mindestens 40 Punkte für das Verständnis und mindestens 30 für den Weiterempfehlungswert nachgewiesen werden. Die Verständlichkeit des Textes für die Zielgruppe spielt bei der Einschätzung der Geschichten eine entscheidende Rolle, weshalb hier die maximale Punktzahl zu fordern ist. Auch der Einschätzung als weiterempfehlenswert wird eine große Bedeutung zugemessen, da diese Aussage die Einstellung der Kinder zur Geschichte am besten wiedergibt. Deshalb sollten auch hier mindestens 10 x 2 Punkte und 10 x 1 Punkt erreicht werden. Die übrigen Kriterien sind stärker vom individuellen Geschmack und der Erfahrungswelt der Kinder abhängig, weshalb keine weiteren Festlegungen zur Punkteverteilung erfolgen. Hauptaugenmerk liegt darauf, dass die geforderte Mindestpunktzahl von 180 erreicht wird.

Bei der Auswertung der Fragebögen zur Bewertung der ersten zehn Geschichten stellt sich heraus, dass deren Aufmachung entsprechend der heutigen Gestaltungsempfehlungen keine Garantie dafür ist, dass eine Geschichte auch Anklang bei den jungen Lesern findet. Fünf der sieben in die Untersuchung einbezogenen Geschichten dieses Typs erreichen die zur Qualifikation für die nachfolgende Analyse notwendige Punktzahl nicht. Von den übrigen drei (nicht-verlagsnormierten) Geschichten kann ebenfalls nur eine in die nachfolgende Textsortenanalyse eingehen.

Da den befragten Kindern zufolge also nur drei der insgesamt zehn Geschichten tatsächlich als „gut“ zu bewerten sind, müssen nachträglich zwei weitere Geschichten gefunden werden, die alle Anforderungen erfüllen. Die Auswahl derselben orientiert sich an den Angaben der Schüler zu der offenen Frage des Fragebogens: Unter Einbezug dessen, was den Kindern besonders gut gefiel, bzw. Ausschluss dessen, was diese kritisierten, werden a posteriori zwei weitere Geschichten ausgewählt, von denen eine explizit als für die gemeinte Altersgruppe gedacht ausgewiesen, die andere hingegen wieder einem älteren Kinderbuch entnommen ist, welches nicht über eine ausdrückliche Altersempfehlung verfügt. Die Titel sind Anhang D zu entnehmen. Beide Geschichten können, nach erneuter Befragung der Grundschüler, als geeignet eingestuft werden.

Die von allen untersuchten Geschichten erreichten Endpunktzahlen können im Anhang eingesehen werden. Ebenso sind die letztlich zur Textsortenanalyse herangezogenen

Kindergeschichten dort verfügbar. Sie liegen in der Form vor, in der sie auch den Kindern präsentiert wurden.

4.2.1.3. Textsorte 2: Der Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene

Die zweite der untersuchten Textsorten ist die der Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene. Die Zielgruppe wird deshalb explizit benannt, um Zeitungsberichte, die sich an ein Publikum mit niedrigeren intellektuellen Ansprüchen richten (wie z. B. in der BILD-Zeitung veröffentlichte Berichtformen), auszuschließen. So soll ein hinreichender Unterschied zur Zielgruppe der ersten Textsorte, der Kindergeschichten, gewährleistet werden. Im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung stets von *Zeitungsberichten* die Rede sein, gemeint sind jedoch immer diejenigen, welche sich an einen gebildeten Adressatenkreis richten.

Anders als bei der zuerst untersuchten Textsorte, der Geschichte für Kinder im Erstlesealter (4.2.1.2), finden sich in der kommunikationswissenschaftlichen bzw. journalistischen Fachliteratur vielfach Beschreibungen von Texten, die den Zeitungsberichten angehören. So lassen sich die Hauptmerkmale der Texte recht eindeutig identifizieren. Laut Mast (2004) handelt es sich beim Bericht um eine an dieses spezifische Medium gebundene Form der Gattung *Nachricht*. Nachrichten weisen eine typische Struktur auf, auf die unten näher eingegangen wird. Zudem lassen sie sich, je nach Textlänge, in verschiedene Subformen untergliedern. Eine Nachricht, die eine Länge von gewöhnlich 25 Druckzeilen nicht übersteigt, ist eine *Meldung*. Eine Nachricht mit einem Umfang von mehr als 300 Zeilen wird als *Reportage* bezeichnet (vgl. auch Straßner 2000). Diejenigen Nachrichten, deren Umfang zwischen diesen beiden Angaben liegt, nennt man *Bericht*.

Im Bericht werden die Sachverhalte dargestellt und die Hintergründe dazu beleuchtet. [...] Berichte haben sachlich zu sein, bündig, klar, lückenlos, objektiv und glaubwürdig. Alle möglichen und notwendigen Gesichtspunkte sollten berücksichtigt werden, wobei parteiliche Stellungnahme ausscheidet. Es gilt die Prämisse: *relata refero*. (Straßner 2000: 26)

Wie dem zu entnehmen ist, handelt es sich bei einem Bericht um eine ausschließlich tatsachenbetonte Darstellungsform, mit der die Vermittlung von Informationen in möglichst knapper, unparteiischer Weise einhergeht (s. Mast 2004). Berichte sind grundsätzlich wertungsfrei, Richtigkeit und Genauigkeit in der Darstellung haben Priorität. Bei Streitfragen mit unterschiedlichen Meinungen müssen grundsätzlich alle Positionen dargestellt werden. Berichte zeichnen sich aus durch Direktheit, Kürze, Prägnanz, Einfachheit und Klarheit der Sprache. Alles, was nicht unbedingt notwendig ist, wird weggelassen. Auf Füllwörter, stilistische Verzierungen o. ä. wird verzichtet (ebd.). Berichte können in unterschiedlichen Medien vorkommen, z. B. im Hörfunk, im Fernsehen oder in den Printmedien, und unter verschiedensten Rubriken erscheinen (Wirtschaft, Politik, Kunst und Kultur, Bildung und Forschung etc.). Bei einem Zeitungsbericht handelt es sich um eine Form des Berichts, die ausschließlich im Medium *Zeitung* verbreitet ist. Der Bericht bezieht sich ausschließlich auf reale Ereignisse.

Wie bei allen anderen Nachrichtenformen auch, ist das erste obligatorische Gestaltungselement des (Zeitungs-)Berichts die Überschrift, die den Inhalt desselben ankündigt.

Häufig ist diese zweigeteilt und besteht aus Dachzeile und eigentlicher Titelzeile. Bei ersterer handelt es sich um eine Art vorgelagerte Überschrift, die den allgemeinen Themenbereich, dem der Bericht zuzuordnen ist, angibt. Sie ist in ihrer Gestaltung weniger auffällig als die nachfolgende Titelzeile. Diese wiederum weist auf das Zentrum der Thematik des Artikels hin. Sie ist so gestaltet, dass sie dem Leser sogleich ins Auge fällt und dessen Aufmerksamkeit auf sich zieht. Heute verzichten viele Zeitungen auf die Verwendung von Dachzeilen, da sie dem natürlichen Lesefluss des Rezipienten zuwiderlaufen, denn dieser muss sich im Lesen einen Schritt zurück bewegen, um in der Dachzeile eine Interpretationshilfe für die Lektüre der Titelzeile zu finden (Straßner 2000: 30).

Auf die Überschrift folgt ein kurzer Vorspann, auch *Lead* genannt. Dieser stellt eine Fortsetzung der Überschrift dar und bildet die Überleitung zum eigentlichen Text. „Wichtig ist, dass er zusammen mit der Überschrift eine Einheit bildet und nicht Teil oder Textestieg des folgenden Berichts ist“ (Straßner 2000: 30). Der Lead ist maximal drei bis vier Sätze lang und soll den Leser in die Nachricht einführen, indem er in knapper Form die wichtigsten Informationen zusammenfasst. Dabei werden insbesondere die wichtigsten der 6 *W*-Fragen beantwortet: Wer, was, wann, wo, wie, warum? Im Lead wird der Inhalt des Hauptteils zusammengefasst und die zentralen Informationen herausgestellt. Es werden jedoch nur so viele Details dargestellt, wie zum Verständnis des Nachrichtenzusammenhangs notwendig. Überschrift und Vorspann müssen ein hohes Maß an Information enthalten, denn anhand dieser entscheidet der Leser darüber, ob er den Bericht überhaupt lesen will oder nicht. Nach einem aus mehreren Sätzen bestehenden Vorspann wird ein Absatz gemacht, der diesen optisch vom Hauptteil (Body) absetzt. Handelt es sich um einen längeren Bericht, sind Teilüberschriften zur Untergliederung des Hauptteils zulässig, aber nicht obligatorisch.

Im Hinblick auf den Informationsgehalt werden Berichte grundsätzlich nach dem Prinzip einer umgekehrten Pyramide aufgebaut: Das Wichtigste bzw. der Informationskern kommen am Anfang, jeder folgende Absatz ist weniger wichtig als der vorangegangene. Statt einer chronologischen Darstellungsweise der Ereignisse wird also strikt nach Bedeutung der Informationen strukturiert. Dies ist in erster Linie praktisch motiviert: Müssen Berichte aus Platzmangel gekürzt werden, kann dies einfach durch Weglassen der letzten Absätze erfolgen, ohne den Aussagewert des Textes zu beeinträchtigen.

Nach Darstellung der inhärenten Charakteristika und Gestaltungsprinzipien von Berichten gilt es, wiederum fünf Texte auszuwählen, anhand derer die Textsorte der Zeitungsberichte analysierbar ist. Um zu gewährleisten, dass es sich dabei um „gute“ Vertreter derselben handelt (s. 4.2.1.2.1), werden diese sämtlich aus deutschlandweit anerkannten Qualitätszeitungen bzw. deren digitalen Pendanten entnommen und nochmals auf die Einhaltung der oben geschilderten Standards hin überprüft.

Die herangezogenen Zeitungen zeichnen sich durch besonders zuverlässige und hochwertige Informationsvermittlung aus und sind bekannt dafür, journalistisch hohen Ansprüchen zu genügen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die hier zur Veröffentlichung zugelassenen Texte die Anforderungen, welche an gute Zeitungsberichte gestellt werden, erfüllen. In Deutschland zählen zu diesen Zeitungen u. a. die Frankfurter Allgemeine Zeitung, die Süddeutsche Zeitung, Die Zeit, Die Welt, die Tageszeitung (taz) und die Frankfurter Rundschau. Um den Einfluss bereichsspezifischen Vokabulars, Textstrukturmittel o. ä. auf die

Analyseergebnisse zu vermeiden, werden Texte aus verschiedenen Rubriken, z. B. Politik, Recht oder Forschung, ausgewählt.

Mit Entnahme der Analysetexte aus den oben genannten Printmedien, der zusätzlichen kritischen Prüfung und der Variation der Rubrikzugehörigkeit werden die Qualität der Texte sowie deren Eignung als Vertreter der Textsorte der Zeitungsberichte sichergestellt. Die in die Analyse einbezogenen Texte können in Anhang G eingesehen werden.

4.2.1.4. Gegenüberstellung der Textsorten

4.2.1.4.1. Situationale Merkmale und Unterscheidungskriterien

In einem ersten Schritt werden die Merkmale der Kommunikationssituation erfasst, die für die beiden Textsorten relevant sind. Berücksichtigt werden alle Parameter, anhand derer sich, wie in Kapitel 4.1.1 dargestellt, eine jede Kommunikationssituation bestimmen lässt. Die textsortentypischen Ausprägungen dieser Parameter werden jeweils angegeben (Tab. 7). Zu beachten ist hierbei, dass es sich dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von Kindergeschichten zufolge bei diesen um in sich abgeschlossene unselbständige Werke handelt, die innerhalb von Kinderbüchern publiziert werden. Geschichten, die via Zeitung, Zeitschrift oder Internet veröffentlicht werden, werden aufgrund ihres ggf. semi- oder unprofessionellen Entstehungskontextes nicht berücksichtigt, weshalb diese Arten der Veröffentlichung auch nicht in unten stehende Tabelle aufgenommen werden. Parameter, hinsichtlich deren Ausprägung sich die untersuchten Textsorten voneinander unterscheiden, sind durch Fettdruck markiert. In diesen liegt schließlich die unterschiedliche sprachliche Gestaltung der Textsorten begründet; sie sind relevant für die weitere Analyse.

Tab. 7. Situationale Charakteristika der Geschichte für Kinder im Erstlesealter und der Zeitungberichte für gebildete Erwachsene

Parameter	Kindergeschichten	Zeitungsberichte
Partizipanten		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeines <ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsenz/ Anwesenheit ▪ Art ▪ Produzent <ul style="list-style-type: none"> ▪ eine Person/ mehrere Personen/ Institution/ nicht identifiziert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produktion und Rezeption erfolgt zeitlich versetzt; nur Produzent oder Rezipient anwesend ▪ beide menschlich ▪ i. d. R. eine Person, aber auch mehrere Personen möglich; selten ein nicht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produktion und Rezeption erfolgt zeitlich versetzt (wenn auch zumeist am gleichen Tag); nur Produzent oder Rezipient anwesend ▪ beide menschlich ▪ i. d. R. eine Person, aber auch mehrere Personen,

<ul style="list-style-type: none"> ▪ soziale Charakteristika: Alter, Bildungsstand, Beruf etc. ▪ Rezipient <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzent selbst/ andere(r) ▪ eine Person/ mehrere Personen/ Institution/ nicht identifiziert ▪ individuelle Charakteristika ▪ soziale Charakteristika: Alter, Bildungsstand, Beruf etc. 	<p>identifizierter Autor</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ erwachsen; Autor ▪ anderer ▪ viele ▪ wissbegierig, lesefreudig ▪ Kinder im Alter zwischen 6 und 8 Jahren; Grundschüler (Klasse 1 bis 3) 	<p>Institutionen oder nicht identifizierter Autor möglich</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ erwachsen; i. d. R. Journalist ▪ anderer ▪ Allgemeinheit/ viele ▪ am Zeitgeschehen interessiert, wissbegierig ▪ erwachsen; mit höherwertigem allgemeinen Schulabschluss
Relationen zwischen den Partizipanten		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausmaß der Interaktivität ▪ interpersonelle Relationen: Freunde, Kollegen, Fremde ▪ soziale Rollen/ Distanz: symmetrischer vs. asymmetrischer Status, Kooperation vs. Competition, Intensität (vs. Oberflächlichkeit) der Kommunikation ▪ geteiltes Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ keine direkte Interaktivität ▪ Fremde ▪ asymmetrischer Status: der Produzent ist dem Rezipienten in seiner geistigen Entwicklung überlegen; der Produzent sucht die Aufmerksamkeit des Lesers, letzterer sucht Unterhaltung und/oder Wissenserweiterung ▪ unspezifisch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ keine direkte Interaktivität ▪ Fremde ▪ variiert; jedoch wechselseitige Abhängigkeit: der Produzent ist angewiesen auf die Aufmerksamkeit des Lesers, der Rezipient auf die Information, die ihm durch den Produzenten bereitgestellt wird ▪ variiert; teilweise übereinstimmendes Hintergrundwissen (z. B. die Stadt, in der die Zeitung ansässig ist, oder das Zeitgeschehen betreffend), wobei

		seitens des Produzenten ein Mehr an Wissen vorliegt, das er durch den Text mit dem Rezipienten teilen will
Kontext der Kommunikation		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Physikalischer Kontext <ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum <ul style="list-style-type: none"> ▪ privat/ öffentlich ▪ spezifischer Kontext (z. B. Publikation als Teil eines umfassenderen Dokumentes) ▪ Zeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitperiode: zeitgenössisch, historisch ▪ Formalität: Distanz vs. Nähe ▪ Realitätsbezogenheit: real vs. fiktional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ öffentlich ▪ Publikation als Teil eines Kinderbuches ▪ variiert ▪ wenig formal aufgrund des Alters des Rezipienten ▪ fiktional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ öffentlich ▪ Publikation als Teil einer Zeitung ▪ zeitgenössisch ▪ formal ▪ real

Umstände der Produktion		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Online- vs. Offline-Produktion ▪ Spontaneität: ritualisiert, spontan, revidiert, geplant 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ offline ▪ geplant²¹, u. U. revidiert; i. d. R. keine strikten zeitlichen oder räumlichen Beschränkungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ offline ▪ geplant (Zeit für Revision und Veröffentlichung muss eingeplant werden, zeitliche Deadlines bestehen, es stehen zumeist nur begrenzte räumliche Kapazitäten zur Verfügung)
Kanal		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalität: gesprochen vs. geschrieben, Zeichensprache ▪ Unmittelbarkeit: Face-to-face vs. technische Übertragung ▪ Permanenz des Mediums 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geschrieben ▪ in dieser Studie: durch Medium (<i>Kinder-</i>) <i>Buch</i> übertragen ▪ permanent 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geschrieben ▪ durch Medium <i>Zeitung</i> übertragen ▪ permanent
Kommunikativer Zweck		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Illokution ▪ Sachlichkeit ▪ Ausdruck des Standpunktes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterhalten, Werte und/oder Problemlösestrategien vermitteln ▪ Fiktion ▪ gesellschaftlich angesehene Normen und Werte dargestellt bzw. indirekt vermittelt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ berichten/ informieren ▪ sachlich/ neutral ▪ wertungsfrei
Thema		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ allgemeiner Themenbereich 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ für Kinder im Alltag relevante Themen: soziale Beziehungen (Familie, Freunde, Umgang mit anderen), Konflikte, Natur, Gesundheit, Religion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gegenwärtige Ereignisse/ Situationen von hohem Nachrichtenwert aus verschiedensten Themenbereichen (z. B. Politik, Wirtschaft,

²¹ Auch wenn der Text nach außen hin spontan und natürlich erscheinen soll, hat doch der Autor die Möglichkeit, seine sprachlichen Formulierungen längerfristig zu planen und ggf. zu überarbeiten. Somit erfolgt die Einstufung hier anhand der äußeren Produktionsbedingungen.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ sozialer Status von Personen, auf die Bezug genommen wird 	usw. <ul style="list-style-type: none"> ▪ für Kinder unterhaltsame Themen: Abenteuer, Phantastische Erlebnisse ▪ variiert ▪ Hauptakteure sind insbesondere Personen/ Wesen, mit denen sich die Kinder gut identifizieren können 	Kultur) <ul style="list-style-type: none"> ▪ variiert ▪ häufig (real existierende) öffentliche Personen
--	--	---

Sowohl bei der Kindergeschichte als auch beim Zeitungsbericht handelt es sich um eine schriftlich niedergelegte Form der Kommunikation zwischen Angehörigen der Gattung *Homo sapiens sapiens*. Produktion und Rezeption erfolgen jeweils zeitlich versetzt, d. h. Verfasser und Adressat sind nicht gleichzeitig anwesend. Die Rolle des Produzenten hat in beiden Formen zumeist eine Einzelperson inne. Diese Rolle kann jedoch auch von mehreren Personen, im Falle des Zeitungsberichts sogar von einer Institution eingenommen werden. Manchmal kann der Autor vom Leser nicht identifiziert werden, was jedoch im Bereich der Zeitungsberichte wesentlich häufiger der Fall ist als bei den Kindergeschichten. Der Textproduzent ist in beiden Fällen erwachsen und versieht i. d. R. den Beruf des Autors (Kindergeschichten) oder des Journalisten (Zeitungsberichte). Produzent und Rezipient sind stets verschiedene Personen.

Bei der Zielgruppe der Kindergeschichten handelt es sich um Kinder im Erstlesealter (6 – 8 Jahre) bzw. Grundschüler der Klassenstufen 1 bis 3, welche sich, sofern nicht im Unterrichtskontext entgegen ihrer eigenen Motivation zur Lektüre gezwungen, als wissbegierig und lesefreudig charakterisieren lassen. Demgegenüber stehen die Adressaten der Zeitungsberichte, welche i. d. R. Erwachsene mit höherem Schulabschluss darstellen, welche ebenfalls wissbegierig und am Zeitgeschehen interessiert sind.

Die Rezipienten der Texte beider Textsorten unterscheiden sich überdies hinsichtlich der erwartbaren Lesegewohnheiten. Autoren von Kindergeschichten können davon ausgehen, dass die Leser sich erschöpfend mit den jeweiligen Texten auseinandersetzen. Sie müssen bei der Gestaltung jedes einzelnen Textelementes die Lese- und kognitiven Fähigkeiten ihrer Zielgruppe bedenken. Ist der Text zu schwierig, wird ein Abbruch der Beschäftigung mit diesem wahrscheinlich. Die Leser dieser Textsorte rezipieren also den gesamten Text en detail, sofern dieser adäquat zu ihren Fähigkeiten passt.

Verfasser von Zeitungsberichten dagegen müssen die Bedürfnisse von mindestens zwei Typen von Lesern berücksichtigen (vgl. auch Biber/ Conrad 2009: 113): zum einen die Leser, die die Texte lediglich zügig überfliegen und nur die wichtigsten Informationen extrahieren, und andererseits diejenigen, die einen solchen Bericht intensiv, ggf. sogar mehrfach, rezipieren und jedes noch so kleine Detail aufnehmen. Beiden Lesertypen muss hinsichtlich der Textgestaltung Rechnung getragen werden.

Produzent und Rezipient beider Textsorten interagieren nicht direkt²² miteinander und stehen auch sonst in keinerlei Verbindung. Sie teilen weder physikalischen noch temporalen Kontext. Als einzige Einschränkung wäre hier zu nennen, dass in regionalen Zeitungen veröffentlichte Berichte zumeist am selben Ort verfasst wie rezipiert werden. Da es sich jedoch bei vielen Zeitungsberichten, wie auch bei den in die Analyse einbezogenen, um Werke handelt, die in überregionalen Zeitungen publiziert werden, ist dies kein obligatorisches Merkmal der zugrunde liegenden Kommunikationssituation.

Betrachtet man den sozialen Status der an der Kommunikation Beteiligten, so wird deutlich, dass dieser im Falle der Kindergeschichten eindeutig asymmetrisch ist - der Produzent ist dem Rezipienten schon allein altersbedingt in seiner geistigen Entwicklung und seinem Weltwissen weit voraus – , wogegen er bei der Vergleichstextsorte variieren kann. Hier können Verfasser und Leser einen vergleichbaren Status innehaben, sofern sie über ähnliches Hintergrundwissen verfügen. In jedem Fall liegt seitens des Produzenten ein Informationsüberhang vor, der durch die Kommunikationsform des Zeitungsberichts abgebaut wird, indem die neuen Informationen an den Leser weitergegeben werden.

Da es sich sowohl beim Zeitungsbericht als auch bei der Kindergeschichte um eine Form von Offline-Produktion handelt, haben die Verfasser beider Textsorten Zeit, die Gestaltung der Texte zu planen, diese vor Einreichung zur Veröffentlichung mehrmals zu lesen und ggf. zu revidieren. Im Unterschied zum Produzenten einer Kindergeschichte steht jedoch der eines Zeitungsberichtes dabei unter wesentlich stärkerem zeitlichen Druck, bedingt durch die Aktualitätsanforderung, die Gebundenheit an feste Redaktionszeiten usw.

In beiden Fällen werden Bedeutungen schriftlich fixiert und durch ein permanentes Medium übertragen, einmal durch ein Kinderbuch, einmal durch eine Zeitung. Die Texte sind jeweils öffentlich zugänglich. Der Grad der Realitätsbezogenheit der Textsorten unterscheidet sich hingegen deutlich: Kindergeschichten sind durchgängig fiktional, Zeitungsberichte hingegen strikt auf die kontemporäre Realität bezogen. Anders als bei einer Kindergeschichte ist daher die Kommunikation in Form eines Zeitungsberichts auch daran gebunden, dass Produktion und Rezeption in derselben zeitlichen Periode stattfinden.

Trotz öffentlicher Verbreitung und fehlender interpersonaler Relationen zwischen Autor und Leser, die für beide Textsorten kennzeichnend sind, differieren diese hinsichtlich des Formalitätsgrades. Bedingt durch die Entwicklungsstufe der Zielgruppe der Kindergeschichten sind diese weitaus weniger formal gehalten als die Texte der Vergleichstextsorte.

Auch hinsichtlich ihres kommunikativen Zweckes differieren die beiden Textsorten. Während Kindergeschichten in erster Linie konzipiert sind, um die Zielgruppe zu unterhalten sowie Werte, Normen und ggf. Problemlösestrategien zu vermitteln, liegt die Bestimmung der Zeitungsberichte vielmehr darin, den Informationsstand des Adressatenkreises bezüglich des gegenwärtigen Zeitgeschehens aktuell zu halten. Da hierbei eine objektive Berichterstattung im Vordergrund

²² Es ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass ein Leser eines Zeitungsberichtes im Nachhinein Kontakt zu der bereitstellenden Zeitung bzw. dem Autor desselben aufnimmt. Ebenso gibt es Fälle von Rückmeldungen von Kindern an die Autoren von Kindergeschichten. Diese Art von Feedback stellt allerdings lediglich eine (zeitlich versetzte) Form indirekter Interaktion dar, nicht vergleichbar etwa mit der direkten Interaktion beim persönlichen Gespräch o. ä.

steht, enthält sich der Verfasser jeglicher persönlicher Meinung oder Wertung und gestaltet die Texte sachlich und neutral. Kindergeschichten hingegen geben statt tatsächlicher Ereignisse und Gegebenheiten vielmehr fiktive Inhalte wieder. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen sollen die Kinder dadurch zum Einsatz ihrer Phantasie angeregt werden, gleichzeitig aber auch die Möglichkeit erhalten, sich ggf. vom Textgeschehen zu distanzieren (s. 4.2.1.2.1) und sich aus Beobachterperspektive mit dem Geschilderten auseinanderzusetzen, was eine objektive Betrachtung desselben ermöglicht. Welche Verhaltens- und Denkweisen gesellschaftlich erwünscht sind, geht aus den Geschichten eindeutig hervor. Hier liegt keine Wertungsfreiheit vor, wie es bei der Vergleichstextsorte der Fall ist, sondern die Kinder sollen durch die Texte hinsichtlich ihrer Einstellung zu gesellschaftlich relevanten Themen in eine bestimmte Richtung beeinflusst werden – wenn zumeist auch nur auf indirektem Wege.

Für keine der beiden untersuchten Textsorten lässt sich eine strikte Themenbindung feststellen. Im Bereich der Kindergeschichten können sämtliche nur vorstellbare Themen angesprochen werden, solange diese in Bezug auf den Entwicklungsstand der entsprechenden Altersgruppe zumutbar, für diese relevant und/oder unterhaltsam sind. Auch Zeitungsberichte thematisieren Situationen und Ereignisse aus verschiedensten Bereiche unter der Prämisse, dass diese von hoher Relevanz für die gegenwärtige Lebenswelt sind.

Die Hauptakteure in Kindergeschichten können nicht nur Personen (i. w. S.²³), sondern auch phantastische Wesen darstellen. Das Hauptaugenmerk ist lediglich darauf gerichtet, dass sich die Zielgruppe mit diesen gut identifizieren kann. Ein spezifischer sozialer Status derselben ist nicht festgelegt. Auch Zeitungsberichte können von Personen unterschiedlichster sozialer Zugehörigkeit handeln. Diese sind stets real existent und stehen zumeist aufgrund gegenwärtiger Geschehnisse zumindest zum Zeitpunkt der Berichterstattung im Blick der Öffentlichkeit.

4.2.1.4.2. Sprachliche Merkmale und Unterscheidungskriterien

4.2.1.4.2.1 Analytische Grundlagen

Die Auswertung der Texteingenschaften gemäß den in Anhang A dargestellten Parametern erfolgt zunächst in absoluter Form, d. h. es wird ausgezählt, wie oft ein bestimmtes sprachliches Phänomen im jeweiligen Text auftritt. Um die unterschiedlichen Texte miteinander vergleichbar zu machen, werden die bei dieser quantitativen Auszählung erfassten Werte normiert, d. h. auf das Vorkommen pro 100 Wörter umgerechnet. Hierzu wird folgende Formel angewendet (s. Biber/ Conrad 2009: 61 ff.):

$$\text{Normierter Wert} = (\text{tatsächlicher Wert} / \text{Wortzahl gesamt}) * 100$$

Der normierte Wert wird der besseren Übersichtlichkeit wegen auf die erste Nachkommastelle gerundet. Die soeben geschilderte Verfahrensweise wird auf alle Parameter angewendet. Ausgenommen sind lediglich die durchschnittliche Wortlänge, die Type-Token-Relation sowie die

²³ Hierbei kann es sich sowohl um menschliche Wesen handeln als auch um nicht-menschliche wie etwa Tiere oder Pflanzen.

durchschnittliche Satz- bzw. Teilsatzlänge, da hier bereits der jeweilige Textumfang berücksichtigt und relativiert wurde. Desweiteren kann die Kategorie der durchschnittlichen Anzahl an Sätzen mit der durchschnittlichen Satzlänge zusammengelegt werden, da, bezogen auf eine Standardtextlänge von 100 Wörtern, erstere einfach den Kehrwert der letzteren angibt.

Da bei den theoretischen Vorüberlegungen (4.1.2) keine analytischen Einzelheiten und insbesondere keine Sonder- bzw. Zweifelsfälle bedacht wurden, wird der Umgang mit solchen in Anhang H expliziert. Die dort aufgeführten Analysemethoden werden in gleicher Weise bei der Untersuchung beider Textsorten angewendet.

Im Anschluss an die Auszählung wird anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse ermittelt, hinsichtlich welcher Parameter sich die beiden Textsorten signifikant voneinander unterscheiden. Da nur zwei Gruppen in Form von untersuchten Textsorten in die Analyse involviert sind, erübrigen sich Post-hoc-Tests (z. B. Bonferroni oder Tukey) zum Ausgleich der Alphafehlerkumulierung²⁴.

Bei der Auswertung der Analyseergebnisse entsprechend der Vorgaben Bibers (Biber/ Conrad 2009: 58 ff.) zeigt sich eine Schwachstelle in Bibers quantitativer Methode der Textsortenanalyse. Dieser zählt das absolute Vorkommen spezifischer sprachlicher Phänomene (z. B. Verben, Modalverben) und berechnet, zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit der einzelnen Texte, lediglich normierte Vorkommensraten (s. o.):

Basing quantitative comparisons on normed rates of occurrence allows consideration of the actual extent to which a feature is used, and these can quite often reveal patterns that are quite different from what an analyst might have believed if the analysis is based on raw counts. (ebd.: 62)

Dabei berücksichtigt er jedoch nicht, dass einige der untersuchten Parameter hierarchisch miteinander zusammenhängen und die Ausprägung der Oberkategorie die der Subkategorien beeinflusst (s. u.). Die signifikant höhere absolute Ausprägung mancher hierarchisch von Oberkategorien abhängiger Parameter ist in einigen Fällen allein auf die höhere Ausprägung der Oberkategorie selbst zurückzuführen, was dadurch deutlich wird, dass sich bei einer relativen Gegenüberstellung der beiden Textsorten bezüglich der Subkategorien keine signifikanten Unterschiede mehr zeigen. So enthalten Kindergeschichten beispielsweise im absoluten Vergleich mehr intransitive Verben als Zeitungsberichte, jedoch ist dies allein darauf zurückzuführen, dass diese insgesamt eine höhere Anzahl an Verben aufweisen. Der Anteil der intransitiven Verben gemessen an 10 Verben ist jedoch nicht signifikant höher als bei der Vergleichstextsorte. Neben dem oben geschilderten absoluten Vergleich (Wie oft kommt Phänomen X in einem Text der Sorte Y vor?), der lediglich auf die Hauptkategorien anwendbar ist, wird also ein relativer Vergleich der

²⁴ Je mehr Signifikanztests man über mehrere Gruppen laufen lässt, desto größer ist die Chance, Signifikanzen zu finden, die lediglich per Zufall entstanden sind. Bestimmte statistische Verfahren sollen diese erhöhte Fehlerwahrscheinlichkeit (genannt *Alphafehlerkumulierung*) ausschließen. Diese sind jedoch erst ab einer Gruppenzahl von drei aufwärts vorgesehen und auch erst dann in Statistikprogrammen wie SPSS anwendbar.

Subkategorien in Abhängigkeit von den Hauptkategorien vorgenommen. Hier geht es darum, festzustellen, ob sich der Anteil der Einheiten der untergeordneten Parameter (z. B. Konkreta, Abstrakta) an den Einheiten des übergeordneten Parameters (z. B. Nomina i. e. S.), im Folgenden *Grundeinheiten* genannt, im Vergleich der beiden Textsorten signifikant unterscheidet. Dadurch wird es möglich, das Verhältnis der Ausprägungen von Parametern, die derselben hierarchischen Ebene zugehören, zu bestimmen. Sicherlich hängen auch einige der hier als Grundeinheiten deklarierten Kategorien systematisch zusammen in dem Sinne, dass sie ihrerseits Ausprägungen eine noch höheren Kategorie sind, so dass sich eine mehr als zweistufige Hierarchie der Parameter ergibt. Wenn in der Analyse z.B. die Menge der Wortarten in den Texten in ihrer Gesamtheit erschöpft wird, muß ein Mehr in einer Wortart auf Kosten eines Weniger einer anderen Wortart gehen. Da diese übergeordneten Kategorien jedoch nicht Bestandteil der Analyse sind und, wie im Falle der Wortarten, für beide Textsorten den gleichen Umfang aufweisen, werden sie im Folgenden nicht explizit berücksichtigt.

Um eine Vergleichbarkeit der Texte zu gewährleisten, werden die erfassten Werte der Subkategorien erneut normiert und auf das Vorkommen pro 10 Einheiten des hierarchisch übergeordneten Parameters umgerechnet. Hierzu wird folgende Formel angewendet:

$$\text{Normierter Wert} = (\text{tatsächlicher Wert} / \text{Anzahl der Grundeinheiten}) * 10$$

Die Ergebnisse werden wieder auf eine Nachkommastelle gerundet.

Zum besseren Verständnis eine Demonstration am Beispiel der Konkreta und Abstrakta: Will man herausfinden, welches Verhältnis in einem Text zwischen konkreten und abstrakten Nomina herrscht, so werden die in der quantitativen Analyse (s. o.) ermittelten Daten herangezogen: die Anzahl der Nomina (i. e. S.) insgesamt, der Konkreta und der Abstrakta. Diese werden dann zueinander in Relation gesetzt: Von 10 Nomina i. e. S. sind wie viele konkret und wie viele abstrakt? Durch einen erneuten Mittelwertvergleich zwischen den Textsorten mittels einfaktorieller ANOVA wird herausgestellt, inwiefern sich diese dabei signifikant voneinander unterscheiden.

Die Relative Auswertung betrifft folgende Parameter:

Tab. 8. Parameter zum Einbezug in den relativen Vergleich der Textsorten²⁵

Grundeinheit	Parameter	
	Name	Kodierung
Gesamtheit der Nomina i. e. S., Verben und Adjektive	Simplizia	W_Komplex_einfach
	Komposita	W_Komplex_Kompos
	Derivata	W_Komplex_Deriv
	Kurzwörter	W_Komplex_Kurzwort
Nomina i. e. S.	Nomina im Nominativ	N_Kas_Nom
	Nomina im Genitiv	N_Kas_Gen
	Nomina im Dativ	N_Kas_Dat
	Nomina im Akkusativ	N_Kas_Akk

²⁵ Die Einheiten der angeführten Parameter werden normiert auf 10 Einheiten des jeweils übergeordneten Parameters (Grundeinheiten).

	Nomina im Singular	N_Num_Sg
	Nomina im Plural	N_Num_Pl
	Nomina Propria	N_Prop
	Nomina Appellativa	N_Appell
	Konkreta	N_Konkret
	Abstrakta	N_Abstrakt
Verben	Transitive Verben	V_trans
	Intransitive Verben	V_intrans
	Kopulae	V_Gebr_Kop
	Hilfsverben	V_Gebr_HV
	Modalverben	V_Gebr_ModalV
	Funktionsverben	V_Gebr_FktsV
	Vollverben	V_Gebr_VollV
	Verben in der ersten Person	V_Ps_1
	Verben in der zweiten Person	V_Ps_2
	Verben in der dritten Person	V_Ps_3
	Verben im Singular	V_Num_Sg
	Verben im Plural	V_Num_Pl
	Verben im Präsens	V_Temp_Präs
	Verben im Präteritum	V_Temp_Prät
	Verben im Perfekt	V_Temp_Perf
	Verben im Plusquamperfekt	V_Temp_Plusquam
	Verben im Futur I	V_Temp_Fut_I
	Verben im Futur II	V_Temp_Fut_II
	Verben im Indikativ	V_Mod_Ind
	Verben im Konjunktiv I	V_Mod_Konj_1
	Verben im Konjunktiv II (synthetisch)	V_Mod_Konj_II_syn
	Verben im Konjunktiv II (periphrastisch)	V_Mod_Konj_II_per
	Verben im Imperativ	V_Mod_Imp
	Verben im Aktiv	V_Gen_v_Aktiv
Verben im Passiv	V_Gen_v_Passiv	
Artikel	Definite Artikel	Artikel_Def
	Indefinite Artikel	Artikel_Indef
Pronomina	Pronomina der ersten Person	Pron_Ps_1
	Pronomina der zweiten Person	Pron_Ps_2
	Pronomina der dritten Person	Pron_Ps_3
	Demonstrativpronomina	Pron_Dem
	Indefinitpronomina	Pron_Indef
Sätze	Einfache Sätze	S_Komplex_einfach

	Satzreihen	S_Komplex_Reihe
	Satzgefüge	S_Komplex_Gefüge
Nebensätze	Nebensätze ersten Grades	S_Komplex_NS_Grad_1
	Nebensätze zweiten Grades	S_Komplex_NS_Grad_2
Hauptsätze	Deklarativsätze	HS_Art_Dekl
	Entscheidungsfragesätze	HS_Art_Interrog_Entscheid
	W-Fragesätze	HS_Art_Interrog_W
	Imperativsätze	HS_Art_Imp
	Exklamativsätze	HS_Art_Exklam
	Ellipsen	HS_Art_Ellipse
	Verberststellung im Hauptsatz	HS_Stellg_V_1
	Verbzweitstellung im Hauptsatz	HS_Stellg_V_2
Nebensätze	Konjunktionalsätze	NS_F_KonjS
	Relativsätze	NS_F_RelS
	Uneingeleitete Nebensätze	NS_F_uneing
	Partizipgruppen	NS_F_NSÄqu_PartG
	Adjektivgruppen	NS_F_NSÄqu_AdjG
	Infinitivgruppen	NS_F_NSÄqu_InfG
	Subjektsätze	NS_Fkt_syn_SubjS
	Objektsätze	NS_Fkt_syn_ObjS
	Prädikativsätze	NS_Fkt_syn_PrädS
	Adverbialsätze	NS_Fkt_syn_AdvS_ges
	Adnominale Substantivsätze	NS_Fkt_syn_adnom_SS
	Relativsätze mit Bezugsnomen	NS_Fkt_syn_RelS_m_BN
	Verberststellung im Nebensatz	NS_Stellg_V_1
	Verbzweitstellung im Nebensatz	NS_Stellg_V_2
	Verbletztstellung im Nebensatz	NS_Stellg_V_L
	Adverbialsätze	Temporale Adverbialsätze
Kausale Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_kaus
Konditionale Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_kond
Konsekutive Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_kons
Adversative Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_advers
Modale Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_mod
Konzessive Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_konz
Finale Adverbialsätze		NS_Fkt_syn_AdvS_fin
Satzglieder	Aktanten	SGlied_Fkt_Akt
	Prädikative	SGlied_Fkt_Präd

	Adverbialien	SGlied_Fkt_Adval_ges
	Einfache Satzglieder	Sglied_Komplex_einfach
	Komplexe Satzglieder	SGlied_Komplex_komplex
Adverbialien	Temporale Adverbialien	SGlied_Fkt_Adval_temp
	Lokale Adverbialien	SGlied_Fkt_Adval_lok
anaphorische Ausdrücke	Einfache Anaphern	Anaph_einfach
	Indirekte Anaphern	Anaph_indirekt
	Komplex-Anaphern	Anaph_komplex
einfache anaphorische Ausdrücke	Anaphorische Nominalsyntagmen nach mehrsätziger Distanz	Anaph_Dist_mS_NomS
	Anaphorische Pronomina nach mehrsätziger Distanz	Anaph_Dist_mS_Pron
	Nullanaphern nach mehrsätziger Distanz	Anaph_Dist_mS_Null
	Anaphorische Nominalsyntagmen in Nachbarsatz bzw. Nachbarklausen im zusammengesetzten Satz	Anaph_Dist_NaS_NomS
	Anaphorische Pronomina in Nachbarsatz bzw. Nachbarklausen im zusammengesetzten Satz	Anaph_Dist_NaS_Pron
	Nullanaphern in Nachbarsatz bzw. Nachbarklausen im zusammengesetzten Satz	Anaph_Dist_NaS_Null
	Anaphorische Nominalsyntagmen in derselben Klausen oder Infinitivkonstruktion	Anaph_Dist_InfK_NomS
	Anaphorische Pronomina in derselben Klausen oder Infinitivkonstruktion	Anaph_Dist_InfK_Pron
	Nullanaphern in derselben Klausen oder Infinitivkonstruktion	Anaph_Dist_InfK_Null

Die Ergebnisse des Vergleichs sind Tab. 32 ff. in Anhang I zu entnehmen. Der Zusammenfassung und Interpretation der Analyseergebnisse widmen sich die nachfolgenden Kapitel.

4.2.1.4.2.2 Kontrastive Gegenüberstellung der sprachlichen Merkmale

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung der untersuchten Texte sind in Anhang I161 einsehbar. Diejenigen Parameter, hinsichtlich derer sich die Texte der ersten Textsorte, die Kindergeschichten, signifikant von den Zeitungsberichten unterscheiden, werden nachfolgend aufgegriffen und hinsichtlich ihrer jeweiligen Ausprägung erläutert. Diese Gegenüberstellung bildet die Grundlage für die eigentliche Studie zur Textsortenvariation.

Die Ergebnisse des Vergleichs der Hauptkategorien zeigen, dass sich die beiden untersuchten Textsorten hinsichtlich der nachgenannten Parameter auf die in Tab. 9 dargestellte Weise signifikant voneinander unterscheiden. Die Sortierung der Tabelle erfolgt dabei nach der Größe der Distanz zwischen beiden Textsorten. Hinsichtlich des zuerst aufgeführten Parameters unterscheiden sich diese also besonders stark, hinsichtlich der nachfolgenden jeweils weniger stark voneinander.

Tab. 9. Hauptkategorieale Kriterien zur Unterscheidung von Kindergeschichten und Zeitungsberichten sowie deren Ausprägung im absoluten Vergleich²⁶

Parameter	Kodierung	Mittelwert Kindergeschichten	Mittelwert Zeitungsberichte	Mittlere Distanz
Satzglieder	SGlied_ges	29,5600	19,8800	9,68
Hauptsätze	HS_ges	17,1600	7,8400	9,32
Anaphorische Ausdrücke	Anaph_ges	17,4800	8,3600	9,12
Nomina i. e. S.	WA_N	23,1600	32,0600	8,9
Sätze ²⁷	S_ges	15,2300	6,6600	8,57
Durchschnittliche Satzlänge	Länge_S_ges	6,6400	15,1800	8,54
Verben	WA_V	22,4200	15,3400	7,08
Präpositionen	WA_Präp	5,7800	12,0600	6,28
Pronomina	WA_Pron	10,8600	4,6600	6,2
Fachausdrücke	Konn_Fach	0,0000	5,4600	5,46
Durchschnittliche Länge der Nebensätze	Länge_NS	5,0400	9,7900	4,75
Durchschnittliche Länge der Hauptsätze	Länge_HS	5,1400	9,7800	4,64
Adverbien	WA_Adv	6,2800	3,100	3,18
Indefinite Determinierer ²⁸	WA_Indef_Det	0,7000	0,1200	0,58
Wortlänge	Länge_W	1,6000	2,0600	0,46

²⁶ Aufgenommen wurden diejenigen Parameter, hinsichtlich deren Ausprägung sich die Textsorten bei einer Textlänge von 100 Wörtern mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0,05$ signifikant voneinander unterscheiden.

²⁷ Als Sätze zählen hier syntaktische Einheiten, die mit einem Satzschlusszeichen von der nachfolgenden Einheit abgetrennt sind. Ein Satz kann wiederum aus mehreren Klausen bestehen.

²⁸ Hierzu zählen keine indefiniten Artikel. Diese werden der Gruppe der Artikel zugeordnet.

In den Kindergeschichten findet sich, im Gegensatz zu den Zeitungsberichten, eine signifikant geringere durchschnittliche Wortlänge. Anders als in den Zeitungsberichten werden in Kindergeschichten überhaupt keine Fachausdrücke verwendet. Auf der Ebene der Wortarten zeigt sich bei den Zeitungsberichten eine signifikant höhere Anzahl an Nomina i. e. S. und Präpositionen. Die Kindergeschichten hingegen weisen wesentlich mehr Verben, Adverbien, indefinite Determiniere und Pronomina auf. Die durchschnittliche Satzlänge ist in den Zeitungsberichten beträchtlich höher als in den kontrastierten Texten, weshalb, als Kehrwert dieses Parameters, natürlich die Anzahl der Sätze sowie auch die Anzahl Hauptsätze signifikant geringer ist. Eine höhere Durchschnittslänge zeigt sich auch für Haupt- und Nebensätze. Bei Betrachtung der anaphorischen Ausdrücke in den untersuchten Texten ist augenscheinlich, dass diese in Kindergeschichten in signifikant höherem Maße Verwendung finden.

Der relative Vergleich zeigt folgende signifikante Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Subkategorien, wobei die Sortierung wieder nach der Stärke der Differenz zwischen beiden Textsorten erfolgt:

Tab. 10. Subkategoriale Kriterien zur Unterscheidung von Kindergeschichten und Zeitungsberichten sowie deren Ausprägung²⁹

Parameter	Kodierung	Mittelwert Kindergeschichten	Mittelwert Zeitungsberichte	Mittlere Distanz
Konkreta	N_Konkret	9,2600	4,6800	4,58
Abstrakta	N_Abstrakt	0,7400	5,3000	4,56
Pronomina der dritten Person	Pron_Ps_3	5,2000	9,5600	4,36
Einfache Anaphern	Anaph_einfach_ges	5,1200	8,0200	2,9
Verben im Aktiv	V_Gen_v_Aktiv	7,9000	5,8600	2,04
Vollverben	V_Gebr_VollV	7,6600	5,6600	2
Verben im Indikativ	V_Mod_Ind	7,6000	5,6000	2
Einfache Satzglieder	SGlied_Komplex_ einfach	6,700	4,7600	1,94
Simplizia	W_Komplex_einfach	7,3200	5,4800	1,84
Komplexe Satzglieder	SGlied_Komplex_ komplex	3,3800	5,2200	1,84
Nomina im Nominativ	N_Kas_Nom	5,1600	3,5800	1,58
Nomina im Dativ	N_Kas_Dat	1,7600	3,0400	1,28
Nomina im Genitiv	N_Kas_Gen	0,3000	1,3800	1,08
Pronomina der zweiten Person	Pron_Ps_2	1,0400	0,0000	1,04

²⁹ Signifikanzen von $p \leq 0,05$

Komposita	W_Komplex_Kompos	1,5400	2,5400	1
Exklamativsätze	HS_Art_Exklam	0,8600	0,0000	0,86
Derivata	W_Komplex_Deriv	1,1400	1,9000	0,76
Hauptsätze mit Verberststellung	HS_Stellg_V_1	0,5600	0,0000	0,56
Anaphorische Pronomina nach mehrsätziger Distanz	Anaph_Dist_mS_Pron	0,4600	0,0000	0,46
Verben in der zweiten Person	V_Ps_2	0,4400	0,0000	0,44
Verben im Konjunktiv I	V_Mod_Konj_I	0,0200	0,4600	0,44
Imperativsätze	HS_Art_Imp	0,3200	0,0000	0,32
Verben im Imperativ	V_Mod_Imp	0,2400	0,0000	0,24
Kurzwörter	W_Komplex_Kurzwort	0,0000	0,0800	0,08

Die Inhaltswörter (Nomina i. e. S., Verben und Adjektive) der Kindergeschichten sind insgesamt von geringerer Komplexität. Es kommen wesentlich mehr Simplizia vor, während die Zeitungsberichte eine weitaus höhere Anzahl an Komposita und Derivata aufweisen. Kurzwörter sind allein in Zeitungsberichten auffindbar. Auch kommen in diesen weitaus mehr Nomina (i. e. S.) im Genitiv und Dativ vor, während Kindergeschichten über signifikant mehr Nomina im Nominativ verfügen. Die Anzahl der Konkreta ist in Kindergeschichten bedeutend höher, die der Abstrakta hingegen überwiegt in der Vergleichstextsorte.

In Kindergeschichten werden Verben häufiger als Vollverben gebraucht, Verben der zweiten Person, Verben im Indikativ und im Imperativ sowie aktivische Verben sind erheblich zahlreicher. Formen des Konjunktiv I sind in Zeitungsberichten signifikant stärker vertreten. Auch die Zahl der Pronomina in der zweiten Person ist bei den Kindergeschichten weitaus höher als bei den Zeitungsberichten, wogegen letztere über eine größere Zahl an Pronomina der dritten Person verfügen.

In Kindergeschichten finden sich mehr Imperativ- und Exklamativsätze. Auch Hauptsätze mit Verberststellung sind weitaus häufiger. Betrachtet man die Satzglieder, so zeigt sich, dass Kindergeschichten signifikant mehr einfache, Zeitungsberichte mehr komplexe Satzglieder aufweisen. Erstere beinhalten zudem insgesamt eine höhere Anzahl an einfachen Anaphern, die sich insbesondere in Form von anaphorischen Pronomina nach einer Distanz von mehreren Sätzen manifestieren.

Zu denjenigen sprachlichen Merkmalen, hinsichtlich derer sich die beiden Textsorten nicht hinreichend voneinander unterscheiden, gehört im Bereich der Hauptkategorien z. B. die Type-Token-Relation, obgleich dahingehende Unterschiede erwartbar wären. Auch hinsichtlich konnotierter (z. B. ironischer oder pejorativer) Ausdrücke unterscheiden sich die Textsorten nicht. Möglicherweise deshalb, da diese für beide Sorten nicht geeignet sind, da sie zum einen von Kindern nicht einfach zu deuten und für Zeitungsberichte zu stark wertend wären. Auch

Wortarten mit vorwiegend grammatischer Funktion, wie etwa Konjunktionen, werden nicht textsortenspezifisch eingesetzt. Im Bereich der Subkategorien betrifft dies insbesondere die Numerusunterscheidung von Substantiven sowie deren semantische Kategorie (*Propria* vs. *Appellativa*). All diese Kategorien sind offenbar für beide Textsorten gleich relevant. Auch hinsichtlich der Gebrauchsweise von Verben als Modalverb, Kopula oder Funktionsverb sowie der verwendeten Tempora unterscheiden sich die Textsorten kaum. Letzteres liegt offensichtlich daran, dass für Kindergeschichten und auch Zeitungsberichte hauptsächlich das Präteritum verwendet wird. Weitere Parameter, die nicht als textsortenunterscheidend anzusehen sind, sind die Verwendung des Konjunktiv II, Parameter, welche die Satzkomplexität betreffen, Arten und Funktionen von Nebensätzen, Satzgliedfunktionen sowie die meisten Formen der Anapher. Die Verwendung dieser Parameter obliegt offenbar vielmehr allgemeinen sprachspezifisch-grammatischen Grundsätzen als textsortenspezifischen Anforderungen.

Zusammenfassend werden in den nachfolgenden Tabellen die Textsortenmerkmale³⁰ (4.1.2) der Kindergeschichten und Zeitungsberichte aufgeführt, also in der jeweiligen Textsorte besonders frequente sprachliche Phänomene bzw. diejenigen Parameter, deren im Vergleich zur jeweils anderen Textsorte signifikant höhere³¹ Ausprägung sie als kontrastives Kriterium für die Gegenüberstellung derselben qualifiziert.

Tab. 11. Merkmale der Geschichten für Kinder im Erstlesealter (im Vergleich zu den Zeitungsberichten)

Hauptkategorien (absoluter Vergleich)	
Merkmal	Kodierung
Lexik	
Verben	WA_V
Adverbien	WA_Adv
Indefinite Determinierer	WA_Indef_Det
Pronomina	WA_Pron
Syntax	
Sätze	S_ges
Hauptsätze	HS_ges
Satzglieder	SGLied_ges
Text	
Anaphorische Ausdrücke	Anaph_ges
Subkategorien (relativer Vergleich)	
Merkmal	Kodierung

³⁰ Textsortenmarker (4.1.2), also sprachliche Charakteristika, die nur in einer einzigen Textsorte vorkommen, haben sich in der sprachlichen Analyse nicht gezeigt und sind auch in der Literatur für die untersuchten Textsorten nicht bekannt.

³¹ Vgl. hierzu Fußnote 15. Diese Formulierung sowie die nachfolgende Darstellung lehnen sich an die von Biber (Biber/ Conrad 2009) vorgeschlagene Auffassung von Textsortenmerkmalen an. Inwieweit die textsortentypische sprachliche Ausprägung tatsächlich dem Vorherrschen oder aber Fehlen bestimmter sprachlicher Phänomene geschuldet ist, klärt Kapitel 4.2.1.4.3.

Lexik	
Simplizia	W_Komplex_einfach
Konkreta	N_konkret
Nomina i. e. S. im Nominativ	N_Kas_Nom
Vollverben	V_Gebr_VollV
Verben der zweiten Person	V_Ps_2
Verben im Indikativ	V_Mod_Ind
Verben im Imperativ	V_Mod_Imp
Aktivische Verben	V_Gen_v_Aktiv
Pronomina der zweiten Person	Pron_Ps_2
Syntax	
Exklamativsätze	HS_Art_Exklam
Imperativsätze	HS_Art_Imp
Hauptsätze mit Verberststellung	HS_Stellg_V1
Einfache Satzglieder	SGlied_einfach
Lokale Adverbialien	SGlied_Fkt_Adval_lok
Text	
Einfache Anaphern	Anaph_einfach_ges
Anaphorische Pronomina nach mehrsätziger Distanz	Anaph_Dist_mS_Pron

Tab. 12. Merkmale der Zeitungsberichte (im Vergleich zu den Geschichten für Kinder im Erstlesealter)

Hauptkategorien (absoluter Vergleich)	
Merkmal	Kodierung
Lexik	
durchschnittliche Wortlänge	Länge_W
Fachausdrücke	Konn_Fach
Nomina i. e. S.	WA_N
Präpositionen	WA_Präp
Syntax	
durchschnittliche Satzlänge	Länge_S_ges
durchschnittliche Hauptsatzlänge	Länge_HS
durchschnittliche Nebensatzlänge	Länge_NS
Subkategorien (relativer Vergleich)	
Merkmal	Kodierung
Lexik	
Komposita	W_Komplex_Kompos
Derivata	W_Komplex_Deriv
Kurzwörter	W_Komplex_Kurzwort
Nomina im Genitiv	N_Kas_Gen
Nomina im Dativ	N_Kas_Dat
Abstrakta	N_Abstrakt

Verben im Konjunktiv I	V_Mod_Konj_I
Pronomina der dritten Person	Pron_Ps_3
Syntax	
Komplexe Satzglieder	SGlied_Komplex_komplex
Text	
Komplex-Anaphern	Anaph_komplex

4.2.1.4.3. Funktioneller Zusammenhang von Situation und Sprache

Nachdem nun sowohl die situationalen Merkmale der untersuchten Textsorten als auch deren jeweilige distinktive sprachliche Ausprägungen erarbeitet wurden, besteht der letzte Schritt der Analyse in der funktionellen Interpretation des Zusammenhangs zwischen diesen. Es gilt also, herauszustellen, inwiefern spezifische sprachliche Merkmale auf bestimmte situationale Charakteristika zurückgeführt werden können. In Kap. 4.1.3 werden bereits einige Zusammenhänge zwischen Situation und Sprache herausgestellt, die bereits mehrfach durch Studien belegt werden konnten. Diese sind jedoch für die Zwecke der vorliegenden Arbeit bei Weitem nicht ausreichend – nicht alle Erkenntnisse bezüglich der sprachlichen Ausprägungen der einzelnen Textsorten lassen sich dadurch erklären – und können lediglich als Orientierungshilfe verstanden werden. Will man nun den Zusammenhang zwischen situationalen und sprachlichen Charakteristika in Bezug auf die hier untersuchten Textsorten herstellen, bietet es sich an, näher auf das Hauptunterscheidungskriterium beider Formen einzugehen. Dieses stellt, neben der textuellen Funktion, die jeweilige Zielgruppe dar. Bei den Zeitungsberichten handelt es sich dabei um Erwachsene, bei den Kindergeschichten hingegen um Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren. Um die Besonderheiten, die mit an Kinder gerichteter Sprache einhergehen, besser verstehen zu können, wird an dieser Stelle kurz auf die Besonderheiten des Child Directed Speech (CDS) eingegangen. Es steht zu erwarten, dass diese auf den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmte Kommunikationsform sich, wenngleich natürlich in erster Linie in Bezug auf die mündliche Verständigung untersucht, auch im Schriftlichen niederschlägt und dort zu einem gewissen Grade nachweisbar sein sollte. Erwachsene Bezugspersonen weisen im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern im Alter bis etwa drei Jahren eine charakteristische Veränderung der Sprechweise auf, welche sich insbesondere in systematischen Vereinfachungen manifestiert. Ist das Kind dieser Altersspanne entwachsen, verschwindet diese jedoch nicht sogleich, sondern bleibt bis etwa zum Alter des Kindes von 10 Jahren³² erhalten, wobei sie sich jedoch immer mehr der Sprache zu Erwachsenen angleicht und die typischen kindangepassten Merkmale allmählich aufweichen (u. a. Snow 1972, 1978; Phillips 1973, Garnica 1978). Nach Snow (1987: 36) lässt sich die an Kinder gerichtete Sprache grob wie folgt charakterisieren:

The broad outlines of mothers' speech to children – that it is simple and redundant, that it contains many questions, many imperatives, few past tenses, few co- or subordinations, and few disfluencies, and that it is pitched higher and has an exaggerated intonation

³² Dies betrifft also auch die Zielgruppe der Kinder von 6 bis 8 Jahren.

pattern – are quite well established. Filling the rest of the details will be one of the research tasks of the next few years.

Das heißt also, dass die Kommunikation mit Kindern bis zu einem Alter von etwa 10 Jahren generell von einer vereinfachten Sprache seitens der Erwachsenen geprägt ist. Ausführungen zum CDS im Deutschen finden sich u. a. bei Jochens (1979), Abbot-Smith/ Behrens (2006), Schneider und Möbius (2007) oder Reimann (1996) bzw. Grimm (1998). Vereinfachungen, die im Rahmen des deutschen CDS im Vergleich zur Erwachsenensprache zutage treten, betreffen insbesondere die Satzlänge (vorrangig kurze Sätze) und -komplexität (gering gehalten, weniger Nebensätze), Wortlänge (bevorzugt Simplizia) und Wiederholungen (relativ häufig, mit und ohne Modifikation). Obwohl die Stärke der Ausprägung der CDS-Charakteristika ab etwa dem 27. Lebensmonat des Kindes sukzessive abnimmt und allmählich der Übergang zur Erwachsenensprache eingeleitet wird, trägt die Sprechweise erwachsener Bezugspersonen auch gegenüber älteren Kindern (4. bis etwa 10. Lebensjahr) noch Züge von CDS.

Betrachtet man nun die schriftliche Kommunikation mit Kindern, so ist festzustellen, dass diese erst ab dem Alter von etwa 6 Jahren überhaupt mit dem Lesen beginnen, was nahelegt, dass in diesem Fall – wie zu Beginn der Sprechentwicklung derselben – ein Rückgriff auf elementare sprachliche Formen erfolgt. Soll das Kind das Geschriebene einfach und gut erfassen können, wird also, in Anlehnung an die Anfänge der mündlichen Kommunikation, eine besonders einfache Ausdrucks- und Darstellungsweise gewählt. Die von den Autoren für Geschichten für Kinder im Erstlesealter gewählte Sprache sollte demzufolge im Vergleich zur mündlichen Adressierung von Kindern dieser Altersgruppe noch einmal weniger komplex sein, da das Verständnis der Texte allein schon durch die noch nicht voll entwickelte Lesekompetenz erschwert wird. Auch wenn geschriebene Sprache *ceteris paribus* komplexer ist als mündliche, da Geschwindigkeit und Häufigkeit der Rezeption vom Leser selbst bestimmt werden können, ist davon auszugehen, dass insbesondere in Erstlesetexten auf eine hohe Erfolgsquote der jungen Leser geachtet und deshalb eine einfache Darstellungsweise gewählt wird. Deshalb können CDS-Charakteristika zur funktionalen Interpretation der Merkmale von Kindergeschichten für Erstleser herangezogen werden.

Nun sollen die situationalen Grundbedingungen, unter denen eine Textsorte verwendet wird, zu den damit einhergehenden sprachlichen Besonderheiten in Bezug gesetzt werden. In Tab. 11 und Tab. 12 sind die im kontrastiven Vergleich deutlich gewordenen Merkmale der beiden untersuchten Textsorten, Kindergeschichten und Zeitungsberichte, dargestellt. Nachfolgend werden die jeweiligen situationsspezifischen Erfordernisse aufgegriffen und in Bezug zu den sprachlichen Besonderheiten der Textsorten gesetzt. Hierbei wird deutlich, dass nicht alle der oben aufgestellten Merkmale gleicher Art sind. Vielmehr ist es notwendig, zwischen verschiedenen Arten von Merkmalen zu unterscheiden, solchen, die direkt auf die der Textsorte zugrunde liegenden situationalen Gegebenheiten zurückzuführen sind, und solchen, die nicht von der Situation, sondern von anderen sprachlichen Eigenschaften der Texte, i. d. R. Merkmalen erster Ordnung, abhängig sind.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1.4.1 ausführlich dargelegt, unterscheiden sich die beiden Textsorten in erster Linie hinsichtlich ihrer Zielgruppe. Zeitungsberichte richten sich an gebildete Erwachsene, wohingegen die untersuchten Kindergeschichten Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren

adressieren. Kinder befinden sich noch in den Anfangsstadien ihrer mentalen Entwicklung, weshalb in Geschichten für diese Zielgruppe vornehmlich leicht verständliche sprachliche Formen genutzt werden. Dies zeigt sich einerseits auf lexikalischer Ebene: Zur Kommunikation mit Kindern werden vorrangig einfache und kurze Wörter verwendet, da das Verständnis derselben leichter ist als bei komplexeren Bildungen. Kindergeschichten fordern somit zugunsten der leichteren Interpretierbarkeit die vorrangige Verwendung von Simplizia. Zeitungsberichte hingegen sind für Erwachsene konzipiert und weisen deshalb vermehrt auch komplexere Bildungen wie Komposita und Derivata auf. Ähnlich verhält es sich mit der Verwendung von Kurzwörtern. Die Interpretation derselben erfordert höhere kognitive Fähigkeiten bzw. ein größeres Maß an Erfahrung im Umgang mit Texten, als es bei Kindern im Erstlesealter erwartbar ist. Deshalb sind diese sprachlichen Formen an Erwachsene gerichteten Texten vorbehalten. Auch Abstrakta werden in Geschichten für Kinder im Erstlesealter zugunsten der leichter interpretierbaren Konkreta vermieden. Die Interpretation abstrakter Nomina i. e. S. erfordert einen höheren kognitiven Aufwand, weshalb sie in an gebildete Erwachsene gerichteten Zeitungsberichten in höherem Maße Verwendung finden.

Auch auf syntaktischer Ebene wird eine zielgruppenspezifische Sprachverwendung deutlich: Kindergeschichten enthalten besonders kurze und einfache Sätze, während die Satzlänge in Zeitungsberichten, die ja von gebildeten Erwachsenen rezipiert werden, insgesamt höher ist. Gleiches gilt für die Länge der Haupt- und Nebensätze. Aufgrund der höheren Satzlänge in Zeitungsberichten ergibt sich bei gleicher Textlänge eine geringere Zahl an Sätzen als bei den Kindergeschichten. Infolge dessen weisen letztere mehr Hauptsätze auf, muss doch ein jeder Satz mindestens einen Hauptsatz enthalten.

Im Vergleich zu Zeitungsberichten weisen Kindergeschichten bei gleichem Textumfang eine höhere Gesamtzahl an Satzgliedern auf. Möglicherweise hängt auch dies mit der höheren Gesamtzahl an Sätzen sowie der höheren Dichte an Pronomina und Adverbien in dieser Textsorte zusammen, welche ja als Nominal- bzw. Adverbialphrasen die Funktion von Subjekten, Objekten, Adverbialien etc. übernehmen können. Auch hinsichtlich der Komplexität gibt es Unterschiede: Der Anteil der einfachen Satzglieder ist in Kindergeschichten in signifikanter Weise höher, wogegen in der Vergleichstextsorte ein höherer Anteil an komplexen Satzgliedern zu verzeichnen ist.

Kindergeschichten sollen aus Gründen der Verständlichkeit eine möglichst geringe Informationsdichte aufweisen, was mit wenigen Nominalphrasen im Satz und, in Zusammenhang damit, mit einer geringen Gesamtzahl an Substantiven einhergeht. Zudem beziehen sie sich, im Gegensatz zu Zeitungsberichten, vornehmlich auf konkret(-physikalische) (vs. abstrakte) Situationen, was sich in vielen lokalen Adverbialien manifestiert. Darüber hinaus dienen derartige sprachliche Formen, ebenso wie Adverbien, auch dem besseren Situationsbezug und der leichteren Imaginabilität und sind daher in Kindergeschichten häufiger anzutreffen als in Zeitungsberichten.

Den Ausführungen zum Sprechen mit Kindern (s. o.) zufolge kommt bei der Adressierung von Kindern eine verstärkte Redundanz und somit eine weitaus stärkere Kohärenz zum Tragen. Dies manifestiert sich auf textueller Ebene in einer weitaus höheren Frequenz anaphorischer Ausdrücke als in der Vergleichstextsorte. Auch überwiegt im relativen Vergleich die Anzahl an einfachen Anaphern. Das spricht dafür, dass in dieser Textsorte überhaupt mehr Aufwand zur Herstellung von Kohärenz betrieben und dabei von den dafür tauglichen Mitteln vorrangig das

simpelste und am leichtesten verständliche genutzt wird, um den Ansprüchen der Zielgruppe gerecht zu werden. Aufgrund der vergleichsweise kurzen und einfachen Sätze genügen zudem Pronomina, um eine starke Kohärenz im Text auch nach mehrsätziger Distanz zu gewährleisten. Dieses Phänomen tritt in Zeitungsberichten mit ihrer komplexeren Syntax weitaus seltener zutage.

Auch auf Ebene der Wortarten und deren Verwendung signalisieren spezifische sprachliche Eigenheiten eine Anpassung an die kognitiven Fähigkeiten der kindlichen Zielgruppe:

Kindergeschichten weisen bei gleicher Wortzahl mehr Sätze auf als Zeitungsberichte. Da jeder Satz einen Prädikatskern benötigt, kommen hier insgesamt mehr Verben vor. Die typische und damit einfachste Verwendungsweise von Verben ist die als Vollverb. In dieser Form können sie allein das Prädikat bzw. den Prädikatskern eines Satzes bilden. Andere verbale Gebrauchsweisen wie etwa als Modal- oder Hilfsverben treten nur als Bestandteile komplexer Prädikate bzw. -kerne auf, was einen höheren Interpretationsaufwand erforderlich macht. In Kindergeschichten werden diese komplexeren Bildungen aus Gründen der Verständnissicherung vermieden, was sich folglich in einem signifikant stärkeren Auftreten von Vollverben manifestiert.

Auch durch die verstärkte Verwendung des Aktivs (vs. Passiv) wird in Kindergeschichten den Ansprüchen der Zielgruppe Rechnung getragen. Die Interpretation der unmarkierten aktivischen Wendungen erfordert ein geringeres Maß an gedanklicher Komplexität (s. Lehmann 2009d). Auch der Indikativ stellt, im Gegensatz zum Konjunktiv, den unmarkierten Modus dar, welcher dem Rezipienten die geringste Interpretationsleistung abverlangt. Dieser findet deshalb in Kindergeschichten verstärkt Verwendung, während der Konjunktiv I in Zeitungsberichten wesentlich häufiger ist.

Kindergeschichten weisen eine hohe Satzzahl auf, womit ein höherer Bedarf an Subjekten verbunden ist. Deshalb ist der Anteil der Substantive im Nominativ signifikant höher als in der Vergleichstextsorte. In Kindergeschichten werden aufgrund der speziellen Zielgruppe, insbesondere im Hinblick auf deren kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand, einfache syntaktische Konstruktionen bevorzugt. Entitäten, die in der Hierarchie der syntaktischen Funktionen einen geringeren Status innehaben und somit für die Syntax von geringerer Bedeutung sind (indirektes Objekt, andere Komplemente und Adjunkte)³³, werden dort aus Simplitätsgründen vermieden und kommen deshalb in Zeitungsberichten mit ihren längeren und komplexeren Sätzen häufiger vor.

In Kindergeschichten finden nur wenige Funktionswörter Verwendung, was mit einer bedeutend höheren Anzahl an Präpositionen in Zeitungsberichten einhergeht.

Adverbien verstärken den Situationsbezug, indem sie das im Text dargestellte Geschehen (i. w. S.) bezüglich seiner Umstände modifizieren. Sie finden vermehrt in Kindergeschichten Anwendung, da sie der Zielgruppe, den Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren, helfen, sich besser in die durch den Text geschaffene Situation hineinversetzen zu können. Zeitungsberichte hingegen verzichten zugunsten einer knappen, sachlichen Darstellungsweise auf diese Modifikation.

In Kindergeschichten wird wesentlich mehr Energie auf die Herstellung von Kohärenz verwendet, um der Zielgruppe das Verstehen inhaltlicher Zusammenhänge zu erleichtern. Dies zeigt sich u. a. in der Verwendung zahlreicher Pronomina.

³³ Vgl. Fußnote **Fehler! Textmarke nicht definiert.** zum Zusammenhang von Wortart und syntaktischer Funktion.

Zeitungsberichte legen aufgrund ihrer reinen Informationsfunktion Wert auf eine exakte Darstellung. Da indefinite Determinierer (ohne indefinite Artikel, vgl. Anhang A) lediglich „mehr oder weniger präzise quantitative Informationen“ enthalten sowie „Angaben zu Vergleich und Ähnlichkeit“ (Drescher 1992: 61) ermöglichen, sind sie für Zeitungstexte somit eher ungeeignet und deshalb in Kindergeschichten stärker vertreten.

Andere textsortentypische sprachliche Ausprägungen sind der Textfunktion geschuldet. So sollen Zeitungsberichte dem Rezipienten Erläuterungen und Erklärungen bieten (s. 4.2.1.4.1) und weisen somit eine höhere Informationsdichte auf als Kindergeschichten. Dafür spricht eine vergleichsweise hohe Zahl an Nomina i. e. S. Dass in Zeitungstexten eine objektive, unpersönliche Schilderung von Sachverhalten im Mittelpunkt steht, zeigt sich auch in der anteilmäßig höheren Zahl an Pronomina der dritten Person.

Auch die Relationen zwischen den Autor und Leser sowie die zwischen den am Textgeschehen selbst beteiligten Entitäten haben Einfluss auf die sprachliche Ausgestaltung der Texte. So verfügen Produzent und Rezipient des Zeitungsberichts über ein geteiltes Fach- bzw. Weltwissen in bestimmten Bereichen, weshalb in solchen Texten durchaus auch Fachtermini vorkommen. In Kindergeschichten ist dies nicht der Fall.

Im Vergleich zu Zeitungsberichten wird in Kindergeschichten eine Interaktion³⁴ zwischen den Akteuren derselben dargestellt. Dies manifestiert sich vornehmlich in direkter Rede. Infolge dessen können in den Texten dieser Textsorte vermehrt Verben der zweiten Person sowie imperativische Verben – und somit auch Imperativsätze – verzeichnet werden. Auch die vergleichsweise hohe Anzahl an Exklamativsätzen spiegelt diese dargestellte Interaktion wider. Ebenfalls Folge der in Kindergeschichten verwendeten direkten Rede ist eine höhere Anzahl an Hauptsätzen mit Verberststellung, da diese aus der höheren Gesamtzahl an Entscheidungsfragen und Imperativformen in Kindergeschichten resultiert. Gleichzeitig stellen Pronomina, insbesondere i. F. v. Pronomina der ersten und zweiten Person³⁵, ein Mittel zum Ausdruck von Interaktivität (s. Fußnote 34) dar.

Auf Grundlage der im Rahmen der Textanalyse erarbeiteten unterscheidenden Textsortenmerkmale wird im Folgenden ein Test zum Abprüfen der Variationskompetenz eines Sprechers der deutschen Sprache entwickelt.

³⁴ Zu unterscheiden sind Interaktion bzw. Interaktivität zwischen Textproduzent und -rezipient einerseits sowie Interaktion zwischen den am Textgeschehen selbst beteiligten Entitäten (i. w. S.) andererseits. Gemeint ist in diesem Zusammenhang die Interaktion zwischen den im Text erschaffenen Akteuren, die sich u. a. in Form von wörtlicher Rede manifestiert. Diese wird im Folgenden als *dargestellte Interaktivität* bezeichnet. Zur Interaktivität zwischen Produzent und Rezipient siehe 4.2.1.4.1.

³⁵ Pronomina der ersten und zweiten Person sind aufgrund der vermehrten Verwendung direkter Rede in Kindergeschichten frequenter als in Zeitungsberichten – wenn auch nicht in signifikantem Maße – ,weshalb sich insgesamt eine höhere Pronominanzahl ergibt.

4.2.2. Experimentelle Planung

4.2.2.1. Material und Vorgehensweise

Zur Erfassung der Variationskompetenz eines Sprechers werden drei Teiltests konzipiert: zum Abprüfen produktiver und rezeptiver Fähigkeiten sowie des deklarativen Wissens. Für diese werden jeweils die Erkenntnisse aus der vorbereitenden Textsortenanalyse herangezogen, aus welchen hervorgeht, inwiefern sich die beiden in die Untersuchung involvierten Textsorten, die Geschichten für Kinder im Erstlesealter (6 bis 8 Jahre) und die Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene, voneinander unterscheiden. Ziel der Teiltests ist es, diese Variation zwischen beiden Textsorten in adäquater Weise bei der eigenen Textproduktion wiederzugeben (Produktionstest), mental zu verarbeiten und entsprechende Texte zu verstehen (Rezeptionstest) sowie die Variation von Texten bzw. -exzerpten auf Metaebene zu erfassen und zuzuordnen (Test zum deklarativen Wissen). Zudem wird in einem Fragebogen erfasst, wie vertraut die Probanden im Umgang mit den untersuchten Textsorten sind. Die folgenden Kapitel widmen sich zunächst den Besonderheiten der einzelnen Untertests.

4.2.2.1.1. Teilttest I: Produktive Variationskompetenz

Im ersten Teil des Tests zur Überprüfung der Variationskompetenz eines Sprechers des Deutschen wird angestrebt, die produktive Komponente derselben zu erfassen. Der Sprecher muss also zeigen, dass er in der Lage ist, die einzelnen Textsorten situations- und zielgruppenadäquat sprachlich umzusetzen. Die den Probanden gestellte Aufgabe besteht deshalb darin, Texte beider der Untersuchung zugrunde liegenden Sorten selbst zu verfassen.

Um die Ideenfindung seitens der Probanden zu beschleunigen, die im Rahmen der Untersuchung entstehenden Texte untereinander besser vergleichbar zu machen und aus Verständnisschwierigkeiten resultierenden Differenzen zwischen den Textsorten vorzubeugen, wird der Inhalt der zu produzierenden Texte standardisiert. Dies geschieht mit Hilfe einer Bildergeschichte, die den Probanden vorgelegt wird und jeweils einmal als Kindergeschichte, einmal als Zeitungsbericht vertextet werden soll. Bei der Bildergeschichte handelt es sich um eine aus acht Bildern bestehende Fotodokumentation, die im Rahmen des vorliegenden Projektes erstellt wurde. Drei der acht Bilder wurden via Internetrecherche ausgewählt und erst nach schriftlichem Einverständnis der Urheber verwendet; bei den übrigen Fotos handelt es sich um eigene Aufnahmen.

Die Eignung der Bilder wurde in einem Pretest nachgewiesen. Die Bildergeschichte wurde dabei 26 Versuchspersonen im Alter von 18 bis 60 Jahren vorgelegt. Um die geeignetste Darstellungsform zu ermitteln, wurde die Geschichte jedem Befragten zunächst in vierfacher Ausfertigung mit jeweils anderer Anordnung der Bilder dargeboten: A4 Hochformat mit vertikaler Anordnung der nummerierten Bilder in zwei Spalten, A4 Querformat mit vertikaler Anordnung, A4 Hochformat mit horizontaler Anordnung sowie A4 Querformat mit horizontaler Anordnung. 21 der 26 Versuchspersonen gaben der hochformatigen Darstellung mit vertikaler Anordnung den Vorzug, weshalb diese Präsentationsform für den späteren Test ausgewählt wurde (s. Anhang J).

Um die Eindeutigkeit und Verständlichkeit der Bilder und der Zusammenhängen zwischen diesen zu prüfen, erhielten die Probanden zudem die Aufgabe, den Inhalt der Geschichte innerhalb einer Minute in wenigen Sätzen kurz zu umreißen. Im Anschluss daran wurde nochmals explizit nach Problemen bei der Interpretation der einzelnen Fotos bzw. beim Erschließen der Handlungszusammenhänge gefragt. Ausnahmslos alle Befragte konnten die dargestellte Geschichte schneller als in der vorgegebenen Zeit erschließen und haben keine Schwierigkeiten bei der Interpretation derselben artikuliert, weshalb von einer guten Eignung als Testmaterial ausgegangen werden kann. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei der Zusammenstellung der Fotos strikt darauf geachtet wurde, dass jedes einzelne Bild einen Informationszuwachs mit sich bringt und den Verlauf der Geschichte voranbringt. Einzige Ausnahme ist das achte Foto. Dieses stellt lediglich eine Fokussierung des bereits in Bild 7 Gezeigten dar, hilft aber – nach einhelliger Meinung der Befragten – dabei, einen Abschluss der Geschichte zu formulieren, weshalb es in der Geschichte verbleibt. Befürchtungen dahingehend, dass die gewählte Thematik der Geschichte, das Aussetzen von Katzen und deren Rettung durch zwei Mädchen, sowie die Darstellungsweise (s. Anhang J) möglicherweise das Vorkommen der textsortenspezifischen Merkmale nicht in gleicher Weise zulassen, sondern leichter zugunsten der Kindergeschichten auslegbar sind, sind unnötig. Zum einen entstand die Idee zur Bildergeschichte nach Rezeption eines Zeitungsartikels zu genau jenem Thema, was zeigt, dass dieses durchaus als Inhalt von Zeitungstexten geeignet ist. Zum anderen hat keiner der Teilnehmer am Pretest zur Eignung derselben Schwierigkeiten bei der Umsetzung in eine der beiden Textsorten gezeigt. Zudem belegen auch die später im Rahmen des eigentlichen Testverfahrens entstandenen Texte der Probanden, dass sämtliche sprachliche Merkmale, z. B. auch Konjunktiv I, in Zusammenhang mit der gewählten Geschichte vorkommen können.

Im Test zur produktiven Variationskompetenz wird die Geschichte den Probanden in der ausgewählten Form vorgelegt und diese werden angewiesen, die Bildergeschichte einmal als Kindergeschichte für Erstleser, einmal als Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene zu vertexten. Der Wortlaut der Anweisungen ist dem Test in Anhang J zu entnehmen. Um den Aufwand für die Probanden möglichst gering zu halten, wird eine Bearbeitungshöchstdauer festgesetzt. Sollte ein Text in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen nicht fertiggestellt werden können, ist dies unproblematisch, da die Merkmale einer Textsorte durchgängig in den zugehörigen Texten feststellbar sind, weshalb selbst kurze Textteile genügen, um diese nachweisen zu können. Die Reihenfolge, in der die Fotogeschichte in die erste bzw. zweite Textsorte umgesetzt werden soll, wird im Testverfahren randomisiert, um die Auswirkungen möglicher Transfereffekte bei der Bearbeitung auf die späteren Testergebnisse zu minimieren.

4.2.2.1.2. Teilttest II: Rezeptive Variationskompetenz

Im rezeptiven Teil des Tests zum Erfassen der Variationskompetenz geht es darum, die Verstehensleistung der Probanden in referenzieller und inferenziell-pragmatischer Hinsicht zu erfassen (s. 3.3.1). Dazu werden den Probanden nacheinander zwei Texte vorgelegt, von denen einer den Geschichten für Kinder im Erstlesealter, der zweite den Zeitungsberichten für gebildete Erwachsene zugehört. Die Aufgabe der Probanden besteht darin, die zu lesen und anschließend zu jedem fünf Fragen zu beantworten sowie fünf Aussagen als wahr oder falsch einzustufen. Die

Fragen erfordern dabei sowohl referenzielles als auch inferenzielles, die Aussagen ein rein inferenzielles Interpretieren des zuvor Gelesenen. Der Fokus des Teiltests liegt deshalb verstärkt auf der pragmatischen Interpretation, da dieses die höchste Stufe des Verstehens involviert (s. 3.3.1), wogegen rein referenzielles Verstehen Muttersprachlern – insbesondere im Falle kindgerichteter Texte – keine allzu große Leistung abverlangen sollte. Um die Notwendigkeit umfangreicher Eigenantworten der Probanden zu vermeiden und somit die Testzeit zu minimieren, erfolgt die Beantwortung der Fragen nach dem Multiple-Choice-Verfahren in Form der Auswahl aus jeweils drei Antwortalternativen.

Aufgrund der leichten Verfügbarkeit sowie der zuvor erwiesenen Eignung als Textsortenrepräsentanten werden für diesen Teiltest zwei der Texte herangezogen, die bereits in die zuvor durchgeführte Textsortenanalyse (s. Kap. 4.2.1) involviert waren. Es handelt sich hierbei um Text 4 der Kindergeschichten (*Das Ungeheuer von Plattlantia*; Umfang: 245 Wörter; s. Anhang F) sowie Text 3 der Zeitungsberichte (*Saddam streift verkleidet durch den Irak*; Umfang: 252 Wörter; s. Anhang G). Aus der verfügbaren Textsammlung werden deshalb eben diese Texte ausgewählt, da sie annähernd gleich lang sind. Präsentiert werden die Texte in der im Anhang vorliegenden Form. Die zugehörige Aufgabenstellung besagt, den jeweiligen Text zu lesen und hernach eine Liste mit Fragen dazu zu beantworten. Der genaue Wortlaut ist, ebenso wie die den einzelnen Texten zugehörigen Fragen inklusive Antwortalternativen, Anhang J zu entnehmen.

Bei der Zusammenstellung der Fragen und Aussagen zu den Zeitungsberichten wird darauf geachtet, dass sich die entsprechenden Antworten allein aus dem Textinhalt ergeben und nicht nur aufgrund politischen Hintergrundwissens beantwortbar sind. Der Ablauf sieht vor, erst einen Text zu rezipieren, dann die Fragen bzw. Aussagen zu diesem zu bearbeiten, hernach den zweiten Text zu lesen und sich schließlich der diesem zugehörigen Fragen und Aussagen anzunehmen.

An dieser Stelle ließe sich einwenden, dass der rezeptive Teiltest, welcher ja als einfacher Leseverstehentest konzipiert ist, u. U. lediglich das Verstehen inhaltlich und formal-sprachlich einfacherer Texte im Gegensatz zu komplexeren abprüft, was im Rahmen allgemeiner Sprachkompetenz erklärt werden könnte, ohne eines Einbezugs von Variationskompetenz zu bedürfen. Der Hauptkritikpunkt läge hierbei darin, dass der Text nicht explizit auf die zuvor erarbeiteten Textsortenmerkmale (vgl. Kap. 4.2.1.4.2) Bezug nimmt. Dem ist entgegenzusetzen, dass in besagtem Teiltest ja gerade Texte mit eben jenen spezifischen Merkmalen verstanden und interpretiert werden müssen. Beide Textsorten werden für ganz bestimmte Zwecke genutzt und haben, daraus resultierend, eine jeweils charakteristische sprachliche Gestalt. Die Probanden müssen in der Lage sein, sich innerhalb der verschiedenen Kommunikationsformen zu orientieren und passende Rückschlüsse aus dem im Text Gesagten zu ziehen. Sie müssen sich sowohl in unterschiedliche Adressaten (Kinder vs. gebildete Erwachsene) als auch in verschiedenste textuelle Akteure (fiktive Personen bzw. Wesen vs. real existierende Personen) hineinversetzen, sich mit differenten Themenbereichen (für Kinder im Alltag relevante Themen vs. aktuelle Ereignisse) auseinandersetzen können usw. Wäre dies lediglich aufgrund allgemeiner Sprachkompetenz möglich, so sollte es sich in den Testergebnissen der Probanden insofern widerspiegeln, als die Leistungen aller Probanden für beide Textsorten gleich oder zumindest, aufgrund der geringeren Komplexität, im Bereich der Kindergeschichte besser sind als beim Zeitungsbericht. Sollte es aber Fälle geben, in denen die in den Zeitungsberichten erbrachte rezeptive Leistung besser ist als die in der aus Sicht des allgemeinen Sprachverständnisses

einfacheren Vergleichstextsorte, so spräche dies eindeutig für eine tatsächliche Beteiligung einer rezeptiven Variationskompetenz. Dass dies tatsächlich der Fall ist, zeigen die Ergebnisse in Kap. 4.2.3.3.1.

4.2.2.1.3. Teilttest III: Deklaratives Wissen um sprachliche Variation

Sowohl Lehmann (2007; Lehmann/ Knapp 2006) als auch die funktionalistisch ausgerichteten Sprachkompetenztheorien, u. a. von Hymes (1972), Carroll (1961, 1983), Canale und Swain (1980) (vgl. Kap. 2), explizieren, dass, um die Sprachkompetenz eines Individuums erfassen zu können, sowohl anwendungsbezogene Fähigkeiten also auch das sprachliche Wissen in Form reflexiver Kompetenzen berücksichtigt werden müssen. Diese involvieren die Fähigkeit, mit Hilfe deklarativen Wissens über Sprache zu reflektieren, unabhängig davon, ob man damit verbundene Sprechhandlungen auch selbst ausführen kann. Bezogen auf die Variationskompetenz bedeutet dies, dass ein Sprecher in der Lage ist, über die im Rahmen der Anwendung einer spezifischen Textsorte zutage tretende Sprachtätigkeit zu reflektieren und Aussagen bezüglich deren Funktionsweise zu treffen (s. u. a. Lehmann/ Knapp 2006).

Im dritten Teilttest zur Überprüfung der Variationskompetenz eines deutschen Muttersprachlers wird den Probanden also zunächst die Aufgabe gestellt, eine Reihe vorgegebener Textexzerpte den beiden untersuchten Textsorten, Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene, zuzuordnen (Aufgabe I). Die Aufgabe enthält – neben den zuordenbaren Textteilen – auch Ablenker, die keiner der beiden Textsorten angehören.

Anschließend wird erfragt, nach welchen Kriterien die Probanden die einzelnen Textauszüge als der einen oder anderen Textsorte zugehörig deklariert haben (Aufgabe II). Die Bearbeitung der zweiten Aufgabe erfordert eine nochmals höherwertige reflexive Kompetenz als die der ersten. Das hierfür notwendige Wissen kann als *linguistisches Wissen* bezeichnet werden.

In der ersten Teilaufgabe (Aufgabe I) wird jedem Untersuchungsteilnehmer eine Liste mit 10 Textexzerpten vorgelegt, die er den Kindergeschichten und den Zeitungsberichten bzw. keinem von beiden (weder – noch) zuordnen soll. Aufgabe II erfordert schließlich eine Begründung der getroffenen Auswahl bzw. das Verbalisieren der zugrunde gelegten Kriterien. Die zweite Teilaufgabe wird deshalb als Nachtrag zu den zuvor präsentierten Textauszügen und mit Bezug auf diese gestellt, da so gewährleistet werden kann, dass die Teilnehmer keine allgemeinen Kriterien bezüglich textsortentypischer Inhalte³⁶ oder des Aufbaus vollständiger Texte benennen, sondern gezwungen sind, sich auf sprachliche Eigenheiten eben jener Textauszüge zu konzentrieren.

Die in Aufgabe I präsentierten Textexzerpte werden so ausgewählt, dass darin die sprachlichen Merkmale, die im Rahmen der vorangegangenen Analyse (4.2.1) als textsortenunterscheidend und direkt von der Kommunikationssituation abhängig identifiziert wurden, nachvollziehbar sind.

Um die Textsortenmerkmale nicht zu verfälschen und authentische Auszüge vorgeben zu können, werden diese nicht konstruiert, sondern bereits bestehenden Kindergeschichten und

³⁶ Da die präsentierten Textauszüge inhaltlich standardisiert sind, kann nicht per se eine Zuordnung allein nach typischen Inhalten erfolgen.

Zeitungsberichten entnommen. Um weiterhin zu vermeiden, dass Textauszüge allein aufgrund inhaltlicher Merkmale, z. B. Zeitungsberichte anhand der Namen allgemein bekannter öffentlicher Personen, anstatt mittels der Erschließung sprachlich-formaler Charakteristika zugeordnet werden, werden jeweils Texte aus dem Themenbereich der Religion (i. w. S.) bzw. Weihnachten ausgewählt.

Wie bereits in Kap. 4.2.1.1 dargestellt, ist es unproblematisch, gute Vertreter der Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene zu ermitteln, bei Kindergeschichten hingegen ist eine vorherige Eignungseinschätzung durch die Zielgruppe, d. h. Kinder von 6 bis 8 Jahren, notwendig. Deshalb werden 10 für den Test als Exzerptlieferanten in Betracht gezogene Kindertexte analog zur in Kap. 4.2.1.2.2 dargestellten Vorgehensweise 20 Kindern der entsprechenden Altersgruppe zur Bewertung vorgelegt und unter Verwendung des in Anhang C verfügbaren Fragebogens auf ihre Eignung hin geprüft. Die Zweckmäßigkeit aller im Weiteren verwendeten Texte konnte im Rahmen dessen erwiesen werden.

Damit im Test keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Textbeispielen erkennbar werden und die Probanden diese somit nicht als zusammengehörig identifizieren und danach ihre Auswahl treffen können, wird aus jedem der verfügbaren Texte nur ein Auszug ausgewählt. Insgesamt ergibt sich für jede Textsorte eine Gesamtzahl von drei Textauszügen, welche zu einer Liste zusammengefügt und später um vier Ablenker aus dritten Sorten ergänzt werden. Die für den Teilttest zur reflexiven Variationskompetenz ausgewählten Textexzerpte sind im Kompetenztest in Anhang J zu finden, ebenso die in die Liste der zu bewertenden Textexzerpte aufgenommenen Ablenker, also jene Beispiele, die keiner der beiden untersuchten Textsorten zuzuordnen sind. Diese werden so gewählt, dass sie z. T. gewisse situationale und damit einhergehend auch sprachliche Merkmale mit den ausgewählten Textsorten teilen. So beispielsweise handelt es sich bei dem zugrunde liegenden Volltext des Auszugs aus der BILD-Zeitung ebenfalls um einen Zeitungsbericht, welcher jedoch eine intellektuell weniger anspruchsvolle Zielgruppe adressiert³⁷. Der Auszug aus den Werken Lagerlöfs hingegen richtet sich, wie auch die untersuchten Geschichten für Erstleser, ebenfalls an Kinder, jedoch solche deutlich höheren Alters und Lesevermögens. Beim Text Kaisers handelt es sich ebenfalls um eine Geschichte, doch zielt diese auf erwachsene Rezipienten ab. Der Text Stuhlmachers hingegen ist ein religionswissenschaftlicher Fachtext, welcher mit dem Register der Zeitungsberichte neben der gewählten Thematik die erwachsene Zielgruppe gemeinsam hat, jedoch wesentlich fachspezifischer ist.

Ein Quellennachweis der für den Text verwendeten Textauszüge befindet sich in Anhang L.

4.2.2.1.4. Übung im Umgang mit den untersuchten Textsorten

Zusätzlich zu den eigentlichen Testkomponenten wird berücksichtigt, wie vertraut ein Proband mit den beiden untersuchten Textsorten ist (4.2.3.2). Um dies einschätzen zu können, wird diesem am Ende des Testes ein kurzer Fragebogen unterbreitet. Dieser beruht auf dem in Kap. 2.3

³⁷ Zum Nachweis vgl. die Reichweitenübersicht des Axel Springer Verlages zur BILD-Zeitung aus dem Jahre 2011 (URL: <http://www.ma-reichweiten.de>).

eingeführten Unterschied zwischen Übung (auch: Vertrautheit i. e. S.) sowie fehlender Vertrautheit. Vertrautheit i. w. S. (s. ebd.) ist für den Umgang mit schriftlichen Textsorten nicht relevant, da in diesem Fall kein bloßes Beobachten von außen möglich ist, mit dem eine unbewusste Adaption des Umgangs anderer mit der jeweiligen Textsorte einhergehen kann. Jeder Umgang mit einem schriftlichen Text ist an die Notwendigkeit der eigenen Rezeption desselben gekoppelt.

Mit Hilfe der im Fragebogen bekundeten Antworten wird das Ausmaß der Erfahrung im Umgang mit jeder der beiden Textsorten in den untersuchten Teilbereichen der Produktion und Rezeption eingeschätzt. Wie bereits in Kap. 2.3 dargestellt, manifestieren sich spezifische Handlungsabläufe bei mehrfachem Durchlaufen gleicher Situationen in mental abgespeicherten sprachlichen Verhaltensmustern. Je häufiger eine solche Situation durchlaufen wird, desto höher ist also der Grad an Vertrautheit bzw. Übung mit dieser und desto gefestigter die entsprechenden Handlungsschemata, was letztlich zu automatisierten Handlungsabläufen und somit schnellem erfolgreichen Sprachhandeln in eben jener Situation führt. Diese schematische Verfestigung kann, in Abhängigkeit von kognitiv-intellektuellen Voraussetzungen, von Sprecher zu Sprecher unterschiedlich schnell erfolgen, also ein jeweils unterschiedliches Maß an Übung voraussetzen. Zugleich sind einige Sprecher in der Lage, einen Erfahrungsmangel durch verstärkten Einbezug deklarativen Wissens auszugleichen und trotz mangelnder Übung erfolgreich zu agieren. Bei Betrachtung der in den Teilbereichen der produktiven und rezeptiven Variationskompetenz erbrachten Leistungen in Abhängigkeit vom entsprechenden Maß an Textsortenvertrautheit bzw. -übung kann letztlich eine Aussage bezüglich der universalen Kompetenz i. S. der Lern- und Anpassungsfähigkeit eines Sprechers getroffen werden (s. ebd.).

Das Märchen als Textsorte wird aufgrund seiner ähnlichen Zielstellung i. S. der Unterhaltung von Kindern meist eng mit dem der Kindergeschichten assoziiert. Dem Frageteil zu den Kindergeschichten ist deshalb der Hinweis vorangestellt, dass Märchen wie etwa die der Gebrüder Grimm in diesem Zusammenhang keine Rolle spielen und die Angaben also nicht in Bezug auf jene Textsorte getätigt werden sollen. Für Märchen gibt es zwar ebenfalls für Kinder adaptierte Varianten, in ihrer ursprünglichen Form waren sie jedoch für alle Altersgruppen konzipiert und sprachlich nicht allein auf die Bedürfnisse der kindlichen Zielgruppe ausgerichtet. Da der Prüfer zum einen nicht weiß, in welcher Form die Probanden diese rezipiert haben, und zum anderen keine Untersuchung dahingehend vorliegt, inwiefern die Merkmale der beiden Textsorten bei expliziter Ausrichtung auf Kinder tatsächlich übereinstimmen, wird diese Textsorte aus der Befragung ausgeschlossen, da es sonst zu Verfälschungen der Testergebnisse kommen könnte. Der Fragebogen ist dem Variationskompetenztest (Anhang J) beigelegt.

4.2.2.2. Probandenauswahl und Testdesign

Das entwickelte Testverfahren wird an einer aus Studenten im Alter von 18 bis 40 Jahren bestehenden Versuchsgruppe getestet. Diese Zielgruppe wird gerade deshalb ausgewählt, um nachweisen zu können, dass auch hier – veranlagungs- sowie erfahrungsbedingt – bereits Unterschiede zwischen den Kompetenzen der Versuchspersonen deutlich werden. Ein weiterer Grund für den Einbezug der studentischen Zielgruppe ist deren leichte Verfügbarkeit.

Der Test (s. Anhang J) wird den Probanden in schriftlicher Form online bereitgestellt. Einleitend werden diese über Ziel und Zweck des Tests informiert. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass sich der Test an Muttersprachler des Deutschen richtet, um ein Verfälschen der Ergebnisse durch nicht-muttersprachliche Daten zu vermeiden. Es erfolgt eine kurze Beschreibung des Aufbaus desselben und die Angabe der ungefähren Zeitdauer, welche die Bearbeitung in Anspruch nehmen wird. Zudem werden die Studenten gebeten, bei der Durchführung keine Hilfsmittel (Lexika, Fachbücher, Beispieltex te o. ä.) zu verwenden, da dies die Ergebnisse verfälschen könnte, sowie darum, nur vollständige und wahrheitsgemä ße Angaben zu machen. Auch werden sie aufgefordert, den Test nur dann zu beginnen, wenn sie auch genug Zeit und Motivation besitzen, ihn auch sorgfältig und vollständig durchzuführen. Eine absolut vertrauliche Behandlung aller erhobenen Daten sowie die Wahrung der Anonymität wird zugesichert.

Um einen zusätzlichen Anreiz zu schaffen und möglichst viele Personen zur Teilnahme am Test zu bewegen, wird ein Incentive in Form dreier Gutscheine für den Internetversandhandel Amazon im Wert von jeweils 100 Euro ausgesetzt. Diese Gutscheine werden unter all jenen Teilnehmern verlost, die den Test vollständig absolvieren. Das Anschreiben an die Probanden ist in Anhang J einsehbar.

Die spätere Auswertung der einzelnen Testteile erfolgt separat. Um diese später wieder den einzelnen Testpersonen zuordnen zu können, werden die Probanden zunächst gebeten, eine persönliche Identifikationsnummer (kurz: ID) zu generieren. Diese setzt sich zusammen aus den Initialen von Vor- und Nachname der Mutter des Probanden sowie den letzten drei Ziffern seiner Matrikelnummer. Die so generierten IDs waren de facto alle distinkt. Diese ID ist in jedem Testteil anzugeben und hilft, neben der Zuordnung der Testteile, auch bei der späteren Identifikation der Gewinner der Verlosung. Stehen diese fest, werden die zugehörigen anonymen IDs veröffentlicht. Die entsprechenden Personen können sich hernach durch Vorlage ihres Studentenausweises bei der Autorin legitimieren und bekommen den Gewinn ausgehändigt.

Dem allgemein informierenden Anschreiben und der ID-Erstellung folgen zunächst die Angaben zur Sozialstatistik. Nach Erhebung derselben beginnt der eigentliche Test. Die Teilnehmer werden explizit darauf hingewiesen, dass sie, während sie den Test absolvieren, innerhalb eines Teiltests jederzeit zurückblättern können, um bereits gelöste Aufgaben noch einmal anzusehen oder Texte nochmals zu lesen. Diese Möglichkeit wird eingeräumt, um insbesondere beim rezeptiven Teiltest auch wirklich das Textverständnis und nicht etwa die Gedächtnisleistung der Probanden zu erfassen. Die Option des Zurückgehens zu bereits bearbeiteten Seiten besteht nur innerhalb der einzelnen Teiltests, um zu vermeiden, dass sich Probanden bei späteren Testteilen an Texten vorangegangener orientieren oder andersherum, also z. B. bei der Aufgabe zum deklarativen Wissen die bereits als textsortenzugehörig ausgewiesenen Rezeptionstexte zu Hilfe nehmen oder ihre im Produktionsteil verfassten Texte nach der Rezeption letzterer nachträglich anpassen.

Die einzelnen Teiltests werden, wie oben abgehandelt, den Probanden in folgender Reihenfolge abverlangt: Produktion, Rezeption, deklaratives Wissen und Übung im Umgang mit den Textsorten. Um Transfereffekte auszuschließen, variiert im rezeptiven Testteil zum einen die Reihenfolge, in der die Texte den Teilnehmern präsentiert werden, nach dem Zufallsprinzip, zum anderen auch die der dort dargestellten Fragen und Aussagen. Auch im Testteil zur reflexiven Kompetenz wird die Präsentation der Textauszüge aus diesem Grund randomisiert, ebenso die

der Aufgaben im Produktionsteil. Die Online-Durchführung des Tests erlaubt zudem das Erfassen der Bearbeitungszeit eines Probanden für den gesamten Test. Dies kann später als Indikator dafür genutzt werden, wieviel Sorgfalt der einzelne auf das Ausfüllen des Tests verwendet hat.

4.2.3. Durchführung

4.2.3.1. Pretest und Erhebung

Um Aufwand und Kosten minimal zu halten, soll der Test den Probanden über das Internet zugänglich gemacht werden. Er wird daher mit Hilfe des Fragenbogentools *soscisurvey* (<https://www.soscisurvey.de/>) in HTML programmiert und online gestellt.

Ein an zehn Studenten unterschiedlicher Fachrichtungen durchgeführter Pretest zeigt, dass die Ausführung des Tests maximal eine halbe Stunden in Anspruch nimmt. Hierbei handelt es sich um einen durchaus zumutbaren zeitlichen Aufwand, weshalb von Kürzungen der Aufgaben oder einer Umstrukturierung des Tests abgesehen wird.

Nach Auskunft der Pretest-Teilnehmer sind grundsätzlich alle Aufgabenstellungen und Formulierungen gut verständlich. Da die einzelnen Aufgaben jeweils mit recht unterschiedlichem Erfolg, welcher sich in einer hohen Standardabweichung zeigt, gelöst wurden, kann von einer relativ hohen Trennschärfe derselben ausgegangen werden. Die Aufgaben selbst (Art der Aufgaben, Formulierungen etc.) werden also ebenfalls nicht geändert.

Um die Zielgruppe des Tests auf diesen aufmerksam zu machen und den potenziellen Teilnehmern den Zugang zu ermöglichen, werden über die Fachschaftsräte der Universitäten Erfurt und Weimar alle Fachschaften derselben kontaktiert und gebeten, den Link sowie die Informationen zum Test an die Studentenschaft weiterzuleiten und diese um Teilnahme zu ersuchen. Insgesamt können auf diese Weise 116 Probanden gewonnen werden. Der besseren Rechen- und Darstellbarkeit wegen werden von diesen die ersten 100 in die Analyse einbezogen.

4.2.3.2. Auswertung

Die von den Probanden in den einzelnen Untersuchungsbereichen (Produktion, Rezeption, deklaratives Wissen) erreichten Punktzahlen werden zunächst für jeden Bereich einzeln betrachtet, um zu sehen, wo Stärken und Schwächen des einzelnen Probanden liegen. Um schließlich eine Aussage zur gesamten Variationskompetenz einer Person treffen zu können, werden die so gewonnenen Punktzahlen aus den einzelnen Untersuchungsbereichen addiert. Die Höhe der Gesamtpunktzahl gibt Aufschluss darüber, wie kompetent der Sprecher hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Variation ist. Liegt der Fokus der Betrachtung von Sprachkompetenz üblicherweise auch verstärkt auf der prozeduralen Ebene (Lehmann/ Knapp 2006), so werden hier die prozeduralen und reflexiven Fähigkeiten doch gleich gewichtet. Je höher also die Punktzahl, desto größer die Variationskompetenz. Um auch den Anteil der universalen Kompetenzen am Gesamtergebnis in die Einschätzung einfließen zu lassen, werden die bereichsspezifisch erworbenen Punkte den jeweils ermittelten Vertrauenskoeffizienten gegenübergestellt (s. Tab.

46). Im Kommenden werden zunächst die Bewertungsschemata der einzelnen Untertests expliziert.

4.2.3.2.1. Test zum Erfassen der Variationskompetenz: Produktion, Rezeption und Reflexion

Um eine Aussage bezüglich der produktiven Variationskompetenz eines Probanden treffen zu können, wird geprüft, inwieweit die in der vorbereitend erfolgten Textsortenanalyse erarbeiteten differenzierenden Merkmale in den von ihm produzierten Texten (4.2.2.1.1) nachgewiesen werden können. Dazu werden die von einem Probanden gefertigten Texte hinsichtlich der als textsortendifferenzierend herausgestellten Parameter (s. 4.2.1.4.2) analysiert und die jeweiligen Ausprägungen derselben daraufhin untersucht, ob die Variation zwischen beiden Textsorten dem in der Analyse (ebd.) ermittelten Verhältnis entspricht. Die zum Textvergleich herangezogenen Merkmale sind Tab. 9 und Tab. 10 zu entnehmen. Jedes der dort dargestellten sprachlichen Phänomene wird hinsichtlich seiner Vorkommenshäufigkeit in den von den Probanden erstellten Texten erfasst. Anschließend werden die beiden Texte jedes einzelnen Testteilnehmers einander gegenübergestellt und die Ausprägungen der einzelnen Parameter verglichen. Stimmt die Variationsrichtung bezüglich eines Parameters mit den obigen Vorgaben überein, so werden für diesen 0,5 Punkte vergeben. Denkbar wäre es auch, statt eines einfachen Mehr die Distanz der einzelnen Parameter zwischen beiden Textsorten zu messen. Allerdings müssten hierzu, um tatsächlich zuverlässige Werte zu erhalten, weitaus mehr als fünf Texte als Bewertungsgrundlage herangezogen werden, um eine mögliche textsorteninterne Varianz auszugleichen. Doch selbst dann wäre fraglich, ob sich Sprache als Tätigkeit von Individuen tatsächlich sinnvoll auf derart spezifische Werte festlegen ließe. Da die Eignung dieser Verfahrensweise angezweifelt werden kann, bleibt es bei der schlichten Feststellung eines Mehr vs. Weniger.

Kommt ein Phänomen (z. B. Fachwörter) in beiden Textsorten überhaupt nicht vor, so erfolgt kein Punktabzug bzw. werden die 0,5 Punkte dem Probanden dennoch zugestanden. In diesem Fall kann allerdings keine Aussage bezüglich der Verwendung der betreffenden sprachlichen Formen getroffen werden. Kommt eines der untersuchten Phänomene hingegen in beiden Texten zu genau demselben Anteil vor (z. B. je zwei Fachwörter pro 100 Wörter), so erhält der Teilnehmer keinen Punkt. Wird ein sprachliches Phänomen verwendet, so muss auch die Variationsrichtung stimmen. Bei 39 zu berücksichtigenden Parametern kann in diesem Teilttest insgesamt eine Höchstpunktzahl von 19,5 erreicht werden.

Im rezeptiven Teilttest müssen zu jedem der beiden zu rezipierenden Texte je fünf Fragen beantwortet sowie ebenso viele Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt hin eingeschätzt werden. Der Antwortschlüssel dieses Teilttests ist in Anhang K dargestellt. Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben. Insgesamt können in diesem Teilttest 20 Punkte erreicht werden.

Im rezeptiven Teilttest wird wie folgt vorgegangen: 10 Textauszüge werden präsentiert, die auf ihre Textsortenzugehörigkeit hin eingeschätzt werden sollen. Die richtigen Antworten für die im Anhang J dargestellte Version dieses Teilttests können Anhang K entnommen werden. Für jeden richtig klassifizierten Auszug wird 1 Punkt vergeben, sodass insgesamt 10 Punkte erzielt werden können.

Desweiteren wird das linguistische Wissen abgeprüft, indem Zuordnungskriterien erfragt werden. Hierbei wird für jedes angesprochene und richtig zugeordnete Textsortenmerkmal zusätzlich ein Punkt vergeben. Zur Auswertung der von den Probanden gelieferten Antworten vgl. Kap. 4.2.3.3.1.

4.2.3.2.2. Übung im Umgang mit den untersuchten Textsorten

Für das Erfassen der Vertrautheit werden die einzelnen Antwortmöglichkeiten des Fragebogens mit Koeffizienten assoziiert, welche jeweils spezifische Vertrautheitsgrade verkörpern (s. Abb. 3). In der nachfolgenden Darstellung wird dieses Verfahren am Fragebogenkomplex zur Vertrautheit mit der Produktion einer Kindergeschichte beispielhaft demonstriert. Die Koeffizienten sind dabei den zugehörigen Antworten beigeordnet.

Abb. 3. Auszug des Fragebogens zur Textsortenvertrautheit inklusive der Vertrautheitskoeffizienten³⁸ („0“ = fehlende Vertrautheit; „1“ = geringe Vertrautheit; „2“ bzw. „3“ = hohes Maß an Vertrautheit bzw. Übung)

A) Produktion	
A1. Haben Sie vor diesem Test schon einmal eine Kindergeschichte geschrieben?	
<input type="radio"/> ja (> weiter mit A2)	
<input type="radio"/> nein (> weiter mit B)	0
A2. Wenn ja, wie oft?	
<input type="radio"/> sehr oft (mehr als 10)	3
<input type="radio"/> oft (mehr als 5)	2
<input type="radio"/> ab und zu (mehr als 2)	1
<input type="radio"/> selten (1 bis 2)	1
A3. Wann haben Sie bereits Kindergeschichten geschrieben?	
<input type="radio"/> in meiner Kindheit	1³⁹
<input type="radio"/> in meiner Jugend	2
<input type="radio"/> als Erwachsene(r)	3
A4. In welchem Kontext haben Sie bereits Kindergeschichten geschrieben?	

³⁸ Die Vertrautheitskoeffizienten für den Bereich der Rezeption sowie Produktion und Rezeption in Zeitungsberichten werden analog gebildet.

³⁹ Je aktueller die Erfahrung mit der jeweiligen Textsorte, desto stärker ist diese ins Bewusstsein gerückt. Werden bei dieser Frage mehrere Antworten angekreuzt, so gilt der jeweils höchste Vertrautheitskoeffizient.

<input type="radio"/> privat	1 ⁴⁰
<input type="radio"/> Studium	2 - 3 ⁴¹
<input type="radio"/> Beruf/ Nebenverdienst	3 ⁴²
<input type="radio"/> anderer Kontext: _____	(...) ⁴³

Je nachdem, welcher Koeffizient⁴⁴ in einem der Teilbereiche (Produktion, Rezeption) überwiegt, wird der Proband als sehr geübter, wenig geübter bzw. ungeübter Verwender der entsprechenden Textsorte in diesem Bereich eingestuft. In Abhängigkeit von seiner performativen Leistung in den Teilbereichen wird daraufhin eingeschätzt, inwieweit universale Kompetenzen an der Leistung beteiligt sind.

Im produktiven Teilttest müssen stets beide Textsorten gemeinsam betrachtet werden, da sich die produktive Kompetenz hier nur im direkten Vergleich derselben zeigt. Aus diesem Grund wird auch der Übungs- bzw. Vertrautheitsgrad für beide Textsorten zugleich berücksichtigt. Hierfür werden zunächst die durchschnittlichen Vertrautheitsgrade für die einzelnen Textsorten und aus diesen wiederum ein gemittelter Vertrautheitskoeffizient errechnet:

$$F1 \text{ (Vertrautheitsgrad Textsorte 1 + Vertrautheitsgrad Textsorte 2) / 2 = } \\ \text{gemittelter Vertrautheitsgrad}$$

Dieser wird im Weiteren zur Einschätzung der produktiven Leistung in Abhängigkeit von der Textsortenvertrautheit herangezogen.

Ist der Grad der Übung in der Produktion der Zieltexte ermittelt, gilt es, diesen mit der im produktiven Testteil erbrachten Leistung in Zusammenhang zu setzen. Dazu werden die möglichen Testresultate zunächst in eine Rangfolge gebracht in dem Sinne, dass gute bzw. sehr gute, ausreichende und mangelhafte Ergebnisse unterschieden werden können. Diese Abstufung wird deshalb vorgenommen, um relativ stabile Bezugsgrößen zu erhalten. Rechnete man einfach mit den tatsächlich erreichten Werten, wäre es schwierig, eine Aussage dahingehend zu treffen, welches Übungs-Leistungs-Verhältnis als der Normalfall anzusehen ist bzw. ab wann man von einer dem Übungsgrad nicht entsprechenden, also besseren oder schlechteren, Leistung sprechen kann. Sie erfolgt vergleichbar dem universitären Benotungssystem: Ein Testergebnis, mit dem

⁴⁰ Bei lediglich privater Auseinandersetzung mit der untersuchten Textsorte wird – mangels fachlich-wissenschaftlicher Bestätigung bzw. Rückmeldung bezüglich der Eignung des sprachlichen Produkts als Vertreter derselben – von einem geringen Übungs- bzw. Vertrautheitsgrad mit den spezifischen Eigenheiten derselben ausgegangen als bei den ausbildungs- bzw. berufsbedingten Kontexten.

⁴¹ Je nach Art des Studiums wird „2“ oder „3“ vergeben. Letzteres wäre insbesondere bei Studiengängen, welche sich explizit mit der Struktur spezifischer Textsorten befassen, der Fall, wie z. B. Linguistik, Literaturwissenschaft oder Kommunikationswissenschaft.

⁴² Im beruflichen Kontext (z. B. als Journalist oder Autor) ist Professionalität und damit einhergehend ein hoher Vertrautheitsgrad erwartbar.

⁴³ Je nachdem, wie fachlich fundiert der jeweilige Kontext ist, wird ein Koeffizient angenommen.

⁴⁴ Bei voneinander abweichender Indizierung wird ein Mittelwert gebildet, z. B. aus „1“ und „3“ wird „2“.

weniger als 60% der möglichen Gesamtpunktzahl erreicht werden, ist mangelhaft. Ein Ergebnis in Höhe zwischen 60 und 79% der Maximalpunktzahl wird als ausreichend, eines, das bei 80% oder höher liegt, als gute bzw. sehr gute Leistung gewertet. Gleichzeitig wird auch der mittlere Vertrautheitsgrad dreifach abgestuft: 0 – 0,9 (keine bzw. sehr geringe Vertrautheit), 1 – 1,9 (mittlere Vertrautheit) und 2 – 3 (hohe bzw. sehr hohe Vertrautheit).

Tab. 13. Abstufungen und Assoziation der produktiven Testergebnisse und des gemittelten Vertrautheitsgrades in der Produktion

Stufe	Produktive Performanz: Erreichte Prozent der Maximalpunktzahl	Übung: gemittelter Vertrautheitsgrad zwischen den Textsorten
I	$x < 60\%$	0 – 0,9
II	$60\% \leq x < 80\%$	1 – 1,9
III	$80\% \leq x \leq 100\%$	2 – 3

Für beide Parameter, erreichte Punktzahl im Produktionstest und Übungskoeffizienten, ergeben sich somit drei Stufen. Erwartbar ist, dass sich im Ergebnis des Tests die Stufen beider Parameter entsprechen: Wer also am meisten im produktiven Umgang mit den Textsorten geübt ist, sollte im Test auch das beste Ergebnis vorweisen können; wer keine oder nur sehr geringe Erfahrung mit den Textsorten hat, das schlechteste, usw. Für die Einschätzung der den Leistungen zugrunde liegenden universalen Kompetenz wird wie folgt verfahren:

- Entsprechen sich o. g. Stufen der beiden Parameter, so wurde ein erwartbares Ergebnis erzielt.
- Liegt die Stufe der erreichten Punktzahl niedriger als die der Übung, so ist das Ergebnis schlechter, als es dem Vertrautheitsgrad zufolge erwartbar war. Man kann auf eine geringere universale Kompetenz schließen.
- Ist die Stufe der Performanz um eins höher als die der Vertrautheit, ist die erbrachte Leistung besser als erwartet. Das spricht für eine gute Lern- und Anpassungsfähigkeit.
- Liegt die Performanz auf einem um zwei Stufen höheren Niveau als die Übung, so ist von einer ganz besonders gut ausgeprägten universalen Kompetenz auszugehen.

Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht diese Systematik.

Tab. 14. Einschätzung der universalen Kompetenz in Abhängigkeit von Vertrautheitsgrad und produktiver Performanz ("–2" = sehr gering, "0" = erwartbar, "2" = sehr gut)

Punkte im produktiven Teilttest (x)	Prozent der Gesamtpunktzahl im produktiven Teilttest	Gemittelter Vertrautheitsgrad zwischen den Textsorten	Universale Kompetenz
0 – 11,9	$x < 60\%$	0 – 0,9	0
		1 – 1,9	-1
		2 – 3	-2
12 – 15,9	$60\% \leq x < 80\%$	0 – 0,9	1
		1 – 1,9	0

		2 – 3	-1
16 – 19,5	$80\% \leq x \leq 100\%$	0 – 0,9	2
		1 – 1,9	1
		2 – 3	0

Im Teilbereich der Rezeption kann der Grad der Übung für jede Textsorte einzeln berücksichtigt werden, da auch die Testergebnisse sortenweise vorliegen. Die Abstufungen und Assoziationen der rezeptiven Testergebnisse und des jeweils zugehörigen Vertrautheitsgrades sowie die daraus resultierende zusätzliche Punktevergabe erfolgen analog zum produktiven Bereich (s. Tab. 13 ff.), wie die nachfolgende Tabelle darstellt.

Tab. 15. Textsorte 1: Einschätzung der universalen Kompetenz in Abhängigkeit von Vertrautheitsgrad und rezeptiver Performanz ("–2" = sehr gering, "0" = erwartbar, "2" = sehr gut)

Punkte im rezeptiven Teilttest (x)	Prozent der Gesamtpunktzahl im rezeptiven Teilttest	Vertrautheitsgrad	Universale Kompetenz
0 – 5,9	$x < 60\%$	0 – 0,9	0
		1 – 1,9	-1
		2 – 3	-2
6 – 7,9	$60\% \leq x < 80\%$	0 – 0,9	1
		1 – 1,9	0
		2 – 3	-1
8 – 10	$80\% \leq x \leq 100\%$	0 – 0,9	2
		1 – 1,9	1
		2 – 3	0

Die Bewertung der zweiten Textsorte erfolgt analog.

4.2.3.2.3. Zur Unabhängigkeit von Variations- und Systemkompetenz

Um zu belegen, dass es sich bei der Variationskompetenz tatsächlich um eine unabhängige Komponente von Sprachbeherrschung handelt und nicht nur um eine weitere Möglichkeit, Systemkompetenz (Phonetik, Grammatik, Lexikon, Diskurs) zu erfassen, müssten im Grunde alle Probanden zugleich einen Systemkompetenztest durchlaufen, dessen Ergebnisse dann mit denen des Variationskompetenztest verglichen werden können. Da dies den Rahmen dessen, was den Probanden in einem Onlinetest zugemutet werden kann, sprengen würde und somit (vorerst) nicht realisierbar ist, wird beispielhaft die Kompetenz im Bereich der Grammatik herangezogen. Diese Subkomponente wird deshalb ausgewählt, da von ihr angenommen werden kann, dass sie das Ausmaß der Sprachsystemkompetenz relativ zuverlässig widerspiegelt (s. Lehmann 2007: 30 f.). Günstigerweise können die notwendigen Daten anhand bereits erhobener Testdaten ermittelt werden und sind zudem unabhängig von der Diffizilität der zugrunde liegenden Aufgabenstellung. Herangezogen werden hierfür die im produktiven Testteil erstellten Texte.

Zunächst wird die Anzahl der grammatischen Fehler in den Texten ermittelt. Grundlage für das Klassifizieren als grammatische Fehler sind die in der aktuellen Dudengrammatik (Wermke et al. 2009) bzw. dem deutschen Rechtschreib-Duden (Wermke et al. 2009a) vorgegebenen Standards. Als grammatische Fehler werden folgende Phänomene gewertet:

- eine falsche Satzstruktur, wie etwa *Als Lucy zu befreien die Katzen versucht [...]*. Hier wurde die Reihenfolge von direktem Objekt, erweitertem Infinitiv mit *zu* und regierendem Verb nicht eingehalten.
- die Wahl des falschen Kasus, z. B. in *Sie gaben die Katzen den Vater*. Im Beispielsatz wird das indirekte Objekt fälschlicherweise im Akkusativ realisiert. Ausgenommen von der Wertung als Kasus-Fehler ist die Verwendung des Dativs nach Präpositionen, die eigentlich den Genitiv fordern (z. B. *wegen dem Miauen*) bzw. die Verwendung des Genitivs bei Präpositionen mit Dativrektion (z. B. *entgegen ihres ursprünglichen Vorhabens*) oder vergleichbarer Phänomene. Hier vertritt der Duden unter Berücksichtigung sprachlicher Wandelprozesse eine eher akzeptierende denn radikal negierende Ansicht (vgl. Wermke 2009: 611 f.).
- inkorrektes Tempus, wie in *Bevor sie zum Tierarzt gegangen sind, gehen sie nach Hause*. Die ungeeignete Tempusform wird anhand des Kontextes identifiziert. Im Beispiel weisen Temporalsatz und übergeordneter Satz nicht dieselbe Zeitstufe auf, was einen Verstoß gegen die *Consecutio Temporum* darstellt.
- morphematische Fehler, z. B. *Aber die Kinder handeln zuverlässlich*. Hier wird, offenbar in Anlehnung an *verlässlich*, ein falsches Suffix gewählt.

Umgangssprachliche Ausdrücke (z. B. *Schau mal!*), die eher der mündlichen Kommunikation vorbehalten sind⁴⁵, werden zunächst mit erfasst, kommen aber rückblickend nur in den Kindergeschichten und auch dort lediglich in der direkten Rede vor. Wie Tab. 30 (vs. Tab. 31) im Anhang zeigt, ist das in dieser Textsorte durchaus zulässig. Umgangssprachliche Formen werden folglich nicht als grammatische Fehler gewertet. Die falsche Schreibung von Wörtern sowie Fehler in der Zeichensetzung (z. B. vergessene Kommata) hingegen zählen als orthographische Fehler und werden nicht berücksichtigt.

Die Fehlerzahlen werden schließlich zur Gesamtzahl der produzierten Wörter ins Verhältnis gesetzt und zur besseren interindividuellen Vergleichbarkeit auf 10 Wörter normiert. Die Ergebnisse werden hernach in Relation zu den Ergebnissen des Variationskompetenztests betrachtet. Korrelieren die Ergebnisse beider Tests, so spräche das dafür, Variationskompetenz doch als systemkompetenzabhängig anzusehen. Ist dies nicht der Fall, so kann es als Indikator für eine tatsächliche Autonomie ersterer gegenüber der Sprachsystemkompetenz angesehen werden, was wiederum für die Relevanz der unabhängigen Ermittlung von Variationskompetenz in Sprachkompetenztests spricht und die Berechtigung der Zielstellung dieser Arbeit belegt.

Um auszuschließen, dass die grammatischen Fehler des einzelnen Probanden allein auf mangelnde Sorgfalt beim Ausfüllen des Tests zurückzuführen sind, wird zudem die für diesen beanspruchte Bearbeitungszeit erfasst und in Relation zur grammatischen Fehlerzahl betrachtet. Korrelieren Bearbeitungszeit und Fehlerzahl nicht in signifikantem Maße miteinander, so indiziert

⁴⁵ Ausgenommen sind eng an mündliche Kommunikation gekoppelte schriftliche Formen wie etwa Diskurse in Chatrooms, via SMS o. ä.

dies, dass die Fehler unabhängig von der Sorgfalt der Testteilnehmer zustande gekommen sind und vielmehr auf deren tatsächlichen Fähigkeiten beruhen.

4.2.3.3. Ergebnisse

4.2.3.3.1. Die Feststellung des Umfanges der Variationskompetenz

Analysiert wurden die Ergebnisse im Test zur Feststellung von Variationskompetenz von 100 Probanden aus insgesamt 24 Studienrichtungen⁴⁶. Von diesen sind 10 Prozent männlichen, 90 Prozent weiblichen Geschlechts. 93 Prozent der Testteilnehmer belegen in der Haupt- und/oder Nebenstudienrichtung ein auf Sprache ausgerichtetes Studienfach, also Sprachwissenschaft oder eine der Philologien. Dies wird bei der Auswertung der Angaben zum Übungsgrad in den einzelnen Testbereichen berücksichtigt (s. 4.2.2.1.4).

Bei Betrachtung der Variationskompetenz der Probanden, also der Gesamtheit ihrer Leistungen im prozeduralen (Produktion und Rezeption) und reflexiven Bereich, stellt sich die Leistungsspanne gemäß Tab. 16 dar. Die vollständigen Datensätze der Testauswertung sind dem Anhang M zu entnehmen.

Tab. 16. Leistungsdurchschnitt aller Probanden ("K" = Kindergeschichte, "Z" = Zeitungsbericht)

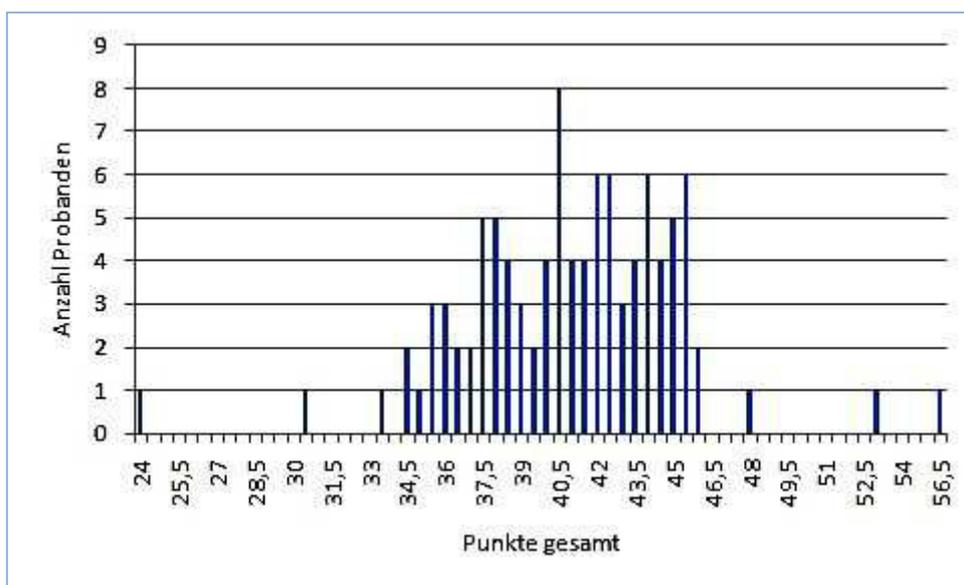
	Punkte					
	Produktion	Rezeption K	Rezeption Z	Rezeption gesamt	Deklaratives Wissen	Gesamt
Mittelwert	15,585	8,34	6,89	15,23	10,13	40,945
Maximum	19	10	10	20	18	56,5
Minimum	10	2	3	6	5	24
STABW	1,93851839	1,2489996	1,60740081	2,07853387	2,33400423	4,27932249

Es ist ersichtlich, dass in allen Teilbereichen des Tests sowohl sehr gute als auch sehr schlechte Ergebnisse erzielt wurden, was auf eine hohe Trennschärfe der gewählten Aufgaben hinweist. Der Großteil der Probanden erbrachte jedoch eine Leistung im mittleren Punktebereich. Im Teilstest zum Abprüfen des deklarativen Wissens gibt es aufgrund der offenen zweiten Aufgabe (s. 4.2.2.1.3) keine feste Gesamtpunktzahl, weshalb auf eine Darstellung der prozentualen Verteilung verzichtet wird.

Die Leistungsverteilung der Gesamtheit aller Probanden lässt sich wie folgt veranschaulichen:

Abb. 4. Leistungsverteilung über die gesamte Stichprobe

⁴⁶ Berücksichtigt wurden sowohl Haupt- als auch Nebenfächer.



Untersucht man, wie in Tab. 17 gezeigt, die durchschnittlichen Leistungen der Probanden in Abhängigkeit von deren Geschlecht, so zeigt sich, dass die durchschnittliche Leistung der männlichen Testteilnehmer zwar minimal höher als die ihrer weiblichen Pendanten, dieser Unterschied jedoch nicht signifikant ist.

Tab. 17. Korrelation von Geschlecht und Gesamtpunktzahl

Geschlecht	Mittelwert Gesamtpunktzahl	STABW	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)
weiblich	40,92	4,24223244	0,016	0,874
männlich	41,15	4,71433983		

Betrachtet man die Ergebnisse des produktiven Teiltests, so zeigt sich, dass die erfasste Variationsrichtung zwischen Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichten für gebildete Erwachsene hinsichtlich aller in die Untersuchung involvierten Parameter mit der im Vorfeld anhand der Textsortenanalyse (4.2.1.4.2) ermittelten übereinstimmt (s. Tab. 45 im Anhang). Dies ist ein zusätzlicher Nachweis dafür, dass die Ergebnisse der vorbereitend durchgeführten Analyse tatsächlich reliabel und die Ergebnisse derselben in der sprachlichen Realität wiederfindbar sind.

Bezüglich des rezeptiven Teiltests besteht, wie in Kap. 4.2.2.1.2 geschildert, Diskussionsbedarf dahingehend, ob dieser über das schiere Deutschverständnis hinaus überhaupt eine rezeptive Textsortenkompetenz feststellen kann. Den Annahmen zufolge gilt das als erwiesen, wenn in den Testergebnissen Fälle auftreten, in denen die rezeptive Leistung im Bereich der komplexeren Textsorte (Zeitungsbericht) die Leistung in der einfacheren (Kindergeschichte) übertrifft, da eine solche Leistungsverteilung nicht im Sinne des allgemeinen Sprachverständnisses erklärbar ist. Eine über die gesamte Stichprobe feststellbare vergleichbare Leistung in beiden bzw. eine bessere Leistung in der einfacheren Textsorte hingegen wären

Indikator für den bloßen Einbezug allgemeiner Sprachkompetenz⁴⁷. Tatsächlich treten bei 15% der Probanden bessere Leistungen in der sprachlich komplexeren Textsorte zutage, was für das Vorhandensein einer rezeptiven Textsortenkompetenz spricht. 18% der Beteiligten erreichen gleiche Punktzahlen in beiden Textsorten. In den übrigen 67% der Fälle ist das Testergebnis im Bereich der Zeitungsberichte niedriger als bei den Kindergeschichten.

Desweiteren ist insbesondere die zweite Aufgabe des reflexiven Teiltests interessant. Bei der Auswertung derselben zeigt sich, dass insgesamt nur fünf der in Kapitel 4.2.1.4.2 erarbeiteten sprachlichen Merkmale überhaupt in Zusammenhang mit einer oder beiden Textsorten genannt werden. Welche dies sind, zeigt Tab. 18.

Tab. 18. Von den Probanden benannte sprachliche Unterscheidungskriterien von Kindergeschichten und Zeitungsberichten

Sprachliches Merkmal	Anteil der Nennungen in %
durchschnittliche Satzlänge	85
durchschnittliche Wortlänge	83
Fachausdrücke	53
Abkürzungen ($\hat{=}$ Kurzwörter)	15
komplexe/ zusammengesetzte Wörter ($\hat{=}$ Komposita)	2

Auffällig ist zum einen, dass es sich sämtlichst um erwartbare Nennungen handelt, also solche, die man aus dem allgemeinen Verständnis der Textsorten ohne explizite Untersuchung leicht hätte herleiten können. Zum anderen zeigt sich, dass diese in keiner Weise die in 4.2.1.4.2 aufgestellte Rangfolge nach Distanz zwischen beiden Textsorten widerspiegeln. Im Gegenteil, alle genannten Parameter sind von eher untergeordneter Relevanz. Jedoch sind sie, bis auf die Fachtermini, alle allein auf die mentalen Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe zurückzuführen, wie Kapitel 4.2.1.4.3 zeigt. Das deutet darauf hin, dass dieses Kriterium für die Probanden die wichtigste Rolle bei der Textsortenunterscheidung spielt. Weitere Kriterien, die von den Testteilnehmern deklariert werden, sind eher textinterpretatorischer Art, so z. B. eine „nettere“ oder „emotionalere“ Darstellungsweise in Kindergeschichten. Dafür können allerdings keine Punkte vergeben werden. Auch Merkmale, welche offenbar allein aus den Beispielexzerpten abgeleitet wurden, werden genannt, z. B. dass in Kindergeschichten niemals Familiennamen vorkämen, in Zeitungsberichten hingegen schon. Auch wird von 62 % der Testteilnehmer eine klare und sachliche Darstellungsweise in Zeitungsberichten festgestellt, allerdings ohne dies mit einzelnen sprachlichen Mitteln in Verbindung zu setzen. Letzteres wiederum setzte tatsächlich ein sehr hohes Maß an linguistischer Sophistikation voraus. Für die tatsächlich bei Sprechern vorhandene reflexive Variationskompetenz lässt sich daraus folgern, dass diese sich fast ausschließlich auf ein eher anwendungsorientiert-intuitives Wissen stützt. Die Textsortenzuweisung erfolgt aus einem

⁴⁷ Gleiche Leistungen in beiden Textsorten bzw. bessere Leistungen in der einfacheren sprechen nicht grundsätzlich gegen das Involviertsein rezeptiver Textsortenkompetenz, sondern sind ebenfalls im Rahmen dessen erklärbar. Die Absenz von Umkehrbeispielen i. S. besserer Leistung in der anspruchsvolleren Textsorte wäre jedoch ein schlagendes Argument dafür, dass die Leistungen lediglich auf allgemeiner Sprachkompetenz basieren und nicht explizit auf rezeptiver Variationskompetenz.

allgemeinen Sprachverständnis heraus, für welches explizites linguistisches Wissen kaum eine Rolle spielt.

4.2.3.3.2. Übungsgrad und prozedurale Leistung: Zur Ausprägung der universalen Kompetenz

Neben den eigentlichen Testergebnissen wurde auch der Grad an Vertrautheit i. S. v. Übung im Umgang mit den untersuchten Textsorten erfasst. Entsprechend seines Ausmaßes werden drei Kategorien unterschieden. Man vergleiche hierzu Tab. 19.

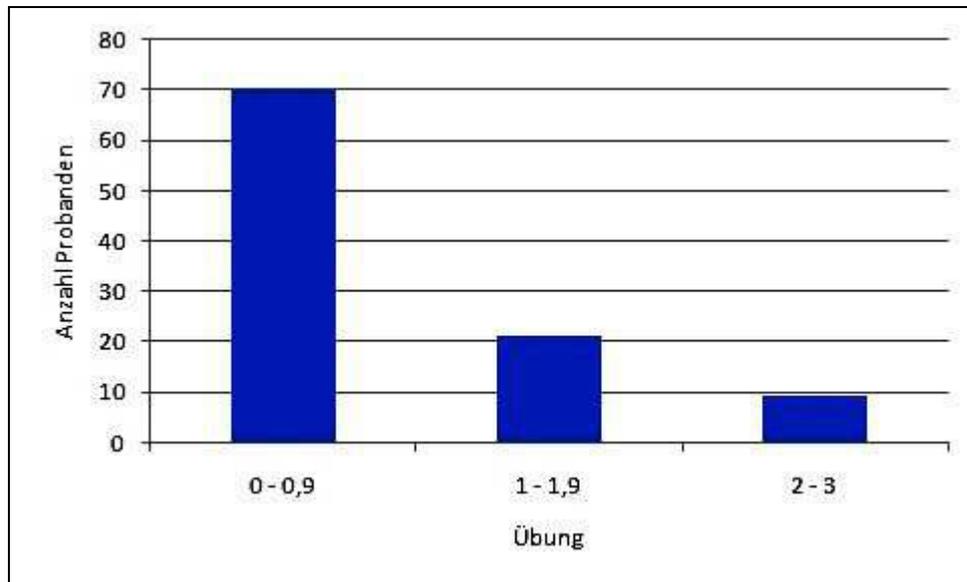
Tab. 19. Verteilung der Probanden entsprechend des Übungsgrades in den Bereichen der Produktion und Rezeption ("0 – 0,5" = keine bzw. sehr geringe Vertrautheit, "1 – 1,5" = mittlere Vertrautheit, "2 – 3" = hohe bzw. sehr hohe Vertrautheit)

Bereich	Übungsgrad	Anzahl Probanden	Durchschnittlicher Übungsgrad
Produktion Kindergeschichte	0 – 0,9	70	0,49
	1 – 1,9	21	
	2 – 3	9	
Produktion Zeitungsbericht	0 – 0,9	40	0,15
	1 – 1,9	27	
	2 – 3	33	
Produktion gesamt ⁴⁸	0 – 0,9	57	0,82
	1 – 1,9	33	
	2 – 3	10	
Rezeption Kindergeschichte	0 – 0,9	0	2,34
	1 – 1,9	26	
	2 – 3	74	
Rezeption Zeitungsbericht	0 – 0,9	2	2,58
	1 – 1,9	7	
	2 – 3	91	

Veranschaulicht wird dies in den nachfolgenden Abbildungen.

⁴⁸ Hierbei handelt es sich um den jeweils aus den beiden Werten der Produktion von Kindergeschichten und Zeitungsberichten gemittelten Vertrautheitsgrad. Dieser weicht daher vom Vertrautheitsgrad in den einzelnen Textsorten ab. Er wird später der Punktzahl im produktiven Teilttest gegenübergestellt. Er wird deshalb benötigt, da sich die Kompetenz im produktiven Teilttest nur im direkten Vergleich beider Textsorten zeigt und diese somit stets gemeinsam betrachtet werden müssen (vgl. 4.2.3.2.2).

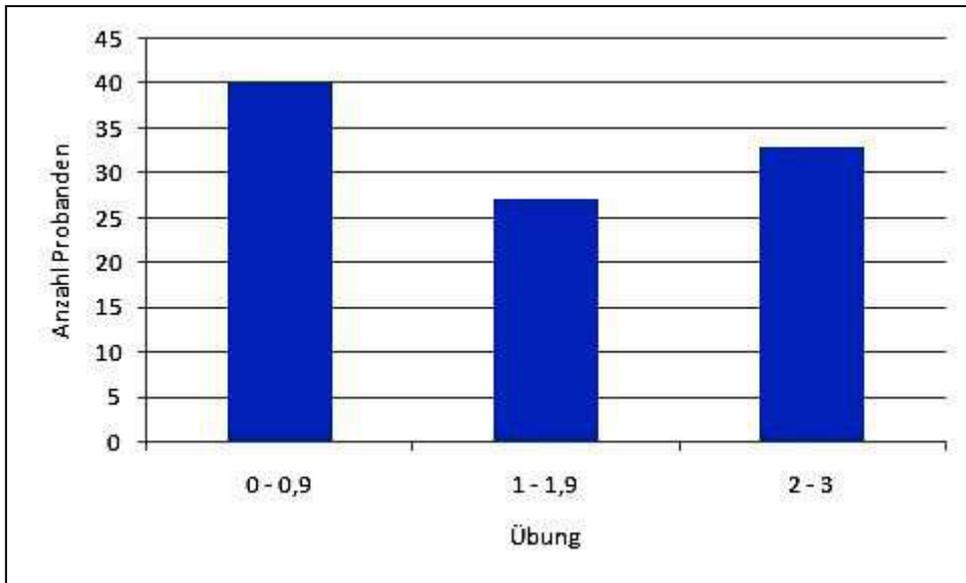
Abb. 5. Verteilung der Probanden entsprechend des Übungsgrades im Bereich der Produktion von Kindergeschichten



Wie in Abb. 5 dargestellt, sind 70 Prozent der Testteilnehmer in der Produktion von Geschichten für Erstleser ungeübt. 21 Prozent haben bereits einige Male solche Texte produziert. Nur 9 Prozent aller Probanden weisen sich hier als sehr geübte Textproduzenten aus. Diese Verteilung ist gut nachvollziehbar, handelt es sich bei der betreffenden Textsorte doch um eine, welche viel häufiger rezipiert als selbst produziert wird.

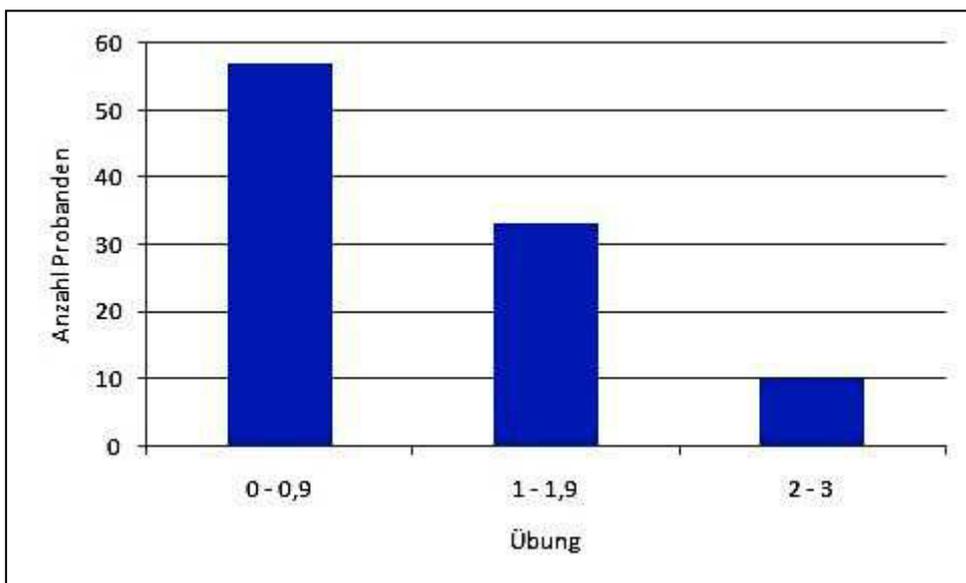
Diese Annahme gilt auch für Zeitungsberichte, obwohl sich die Verteilung der Probanden hinsichtlich ihres Übungsgrades etwas anders gestaltet (s. Abb. 6). Zwar ist auch hier mit 40 Prozent die Mehrzahl der Probanden in der Produktion ungeübt, jedoch ist die Anzahl derer, die eben doch (mehr oder minder große) Erfahrung im Verfassen von Zeitungsberichten haben, mit 27 bzw. 33 Prozent erheblich höher, als es bei den Kindergeschichten der Fall ist. Der Anteil der Personen mit viel bzw. sehr viel Erfahrung in diesem Bereich ist sogar größer als der derjenigen mit mittlerem Übungsgrad. Diese für die deutsche Durchschnittsbevölkerung eher unübliche Verteilung resultiert daraus, dass 93 Prozent der Testteilnehmer in der Haupt- und/oder Nebens Studienrichtung ein auf Sprache ausgerichtetes Studienfach, also Sprachwissenschaft oder eine der Philologien, belegen. Im Rahmen dieser Studienrichtungen, die häufig in Kombination mit kommunikationswissenschaftlichen bzw. journalistischen Fächern studiert werden, ist es durchaus üblich, sich mit spezifischen Textsorten, v. a. massenmedial ausgerichteten, in linguistischem Sinne auseinanderzusetzen und diese auch selbst zu produzieren. Zudem absolvieren Studenten genannter Studienfächer häufig Praktika in Verlagen und Zeitungshäusern oder versehen Nebentätigkeiten zur Studienfinanzierung in eben jenen Bereichen. Den Angaben der Probanden ist zu entnehmen, dass diejenigen, die über einen besonders hohen Übungsgrad in der Produktion von Zeitungsberichten verfügen, diesen zu 81,8 Prozent in Studium und Beruf bzw. Nebenverdienst erworben haben. Davon wiederum entfallen 55,6 Prozent auf das Studium, 44,4 Prozent auf einen Beruf oder Nebenverdienst.

Abb. 6. Verteilung der Probanden entsprechend des Übungsgrades im Bereich der Produktion von Zeitungsberichten



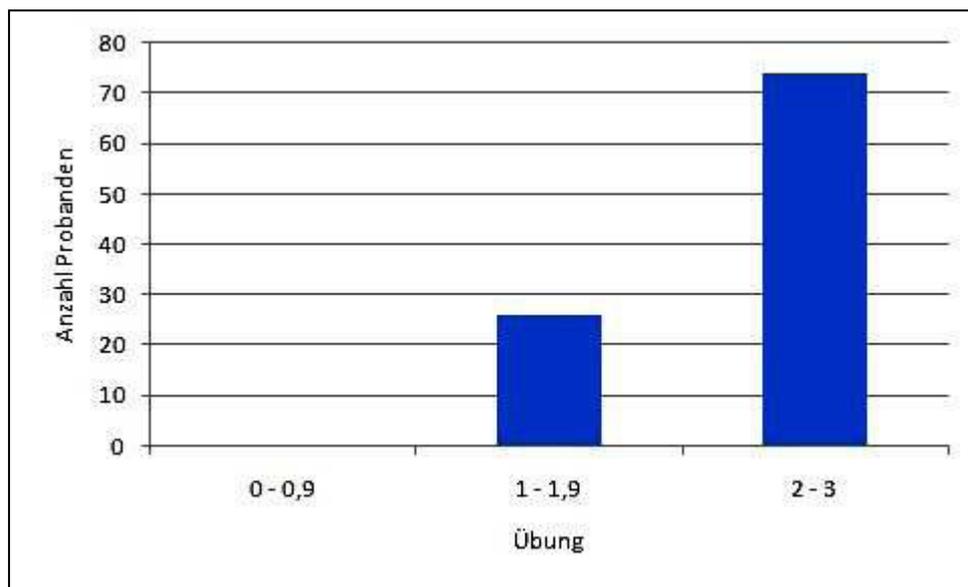
Da zur späteren Einschätzung der von den Probanden im Bereich der Produktion erbrachten universalen Kompetenz beide Textsorten zugleich berücksichtigt werden müssen, werden die sortenspezifischen Übungsgrade jedes einzelnen Teilnehmers zusammengeführt und ein Mittelwert gebildet. Für den gemittelten Übungsgrad im Bereich der Produktion ergibt sich schließlich wieder die erwartete Verteilung, analog zu der im Bereich der Kindergeschichten, wie Abb. 7 zeigt.

Abb. 7. Verteilung der Probanden entsprechend des gemittelten Übungsgrades im Bereich der Produktion



Im Bereich der Rezeption von Kindergeschichten ist der Anteil derer, die viel bzw. sehr viel Erfahrung haben, mit 74 Prozent sehr hoch. Die übrigen 26 Prozent der Testteilnehmer weisen sich zumindest als mittelmäßig vertraut aus. Kein einziger Teilnehmer hat noch nie in seinem Leben eine Kindergeschichte für Erstleser rezipiert. Da, wie bereits angesprochen, die untersuchten Textsorten typischerweise intensiver rezipiert als produziert werden und insbesondere der Kontakt zu Kindergeschichten bereits im Kleinstkindalter herbeigeführt wird, ist dies eine der Erwartung entsprechende Verteilung.

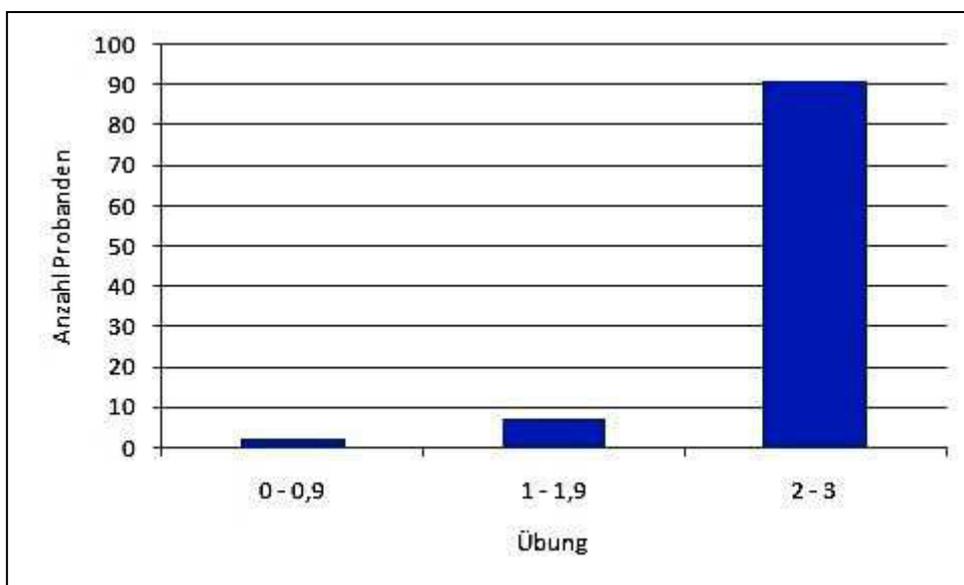
Abb. 8. Verteilung der Probanden entsprechend des Übungsgrades im Bereich der Rezeption von Kindergeschichten



Noch eindeutiger ist die Verteilung im Bericht der Rezeption von Zeitungsberichten (Abb. 9). 91 Prozent aller Probanden geben an, sehr versiert im Umgang mit Texten dieses Typs zu sein. Nur 7 Prozent sind als mit der Rezeption von Zeitungsberichten mittelmäßig vertraut zu kategorisieren. 2 Personen geben an, noch nie einen Zeitungsbericht gelesen zu haben⁴⁹. Diese Aussage wird nur unter Vorbehalt angenommen, da zu vermuten ist, dass auch diese bereits Zeitungsberichte rezipiert haben, und sei es in Form von online verfügbaren Artikeln.

⁴⁹ Tab. 46 zeigt, dass diese beiden Probanden tatsächlich einen Übungskoeffizienten von exakt 0 haben.

Abb. 9. Verteilung der Probanden entsprechend des Übungsgrades im Bereich der Rezeption von Zeitungsberichten



Desweiteren interessiert der Zusammenhang zwischen der erreichten Punktzahl in den Bereichen der Produktion und Rezeption und dem Übungsgrad in diesen. Dieser wird in Tab. 20 dargestellt.

Tab. 20. Korrelation zwischen erreichter Punktzahl und Übungskoeffizient in den Bereichen der Produktion sowie Rezeption der Kindergeschichten und Zeitungsberichte

Bereich	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)
Produktion	,109	,282
Rezeption Kindergeschichte	,034	,739
Rezeption Zeitungsbericht	,120	,235

Wie zu erwarten war, ist keine signifikante Korrelation zwischen der erreichten Punktzahl und dem Grad an Übung in einem der Bereiche nachweisbar. Dies liegt in der interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägten universalen Kompetenz (s. 3.3.2) begründet. Um die Ausprägung dieser Fähigkeiten erfassen zu können, wird entsprechend der in Kapitel 4.2.3.2.2 erarbeiteten Schemata die der Leistung in den einzelnen Bereichen zugrunde liegende universale Kompetenz der Probanden ermittelt. Aussagen bezüglich derselben resultieren aus dem Vergleich der bereichsspezifisch erreichten Punktzahlen mit dem ermittelten Übungs- bzw. Vertrautheitsgrad (s. ebd.). Eine vollständige Aufstellung der Leistungen der einzelnen Probanden findet sich in Tab. 46 im Anhang.

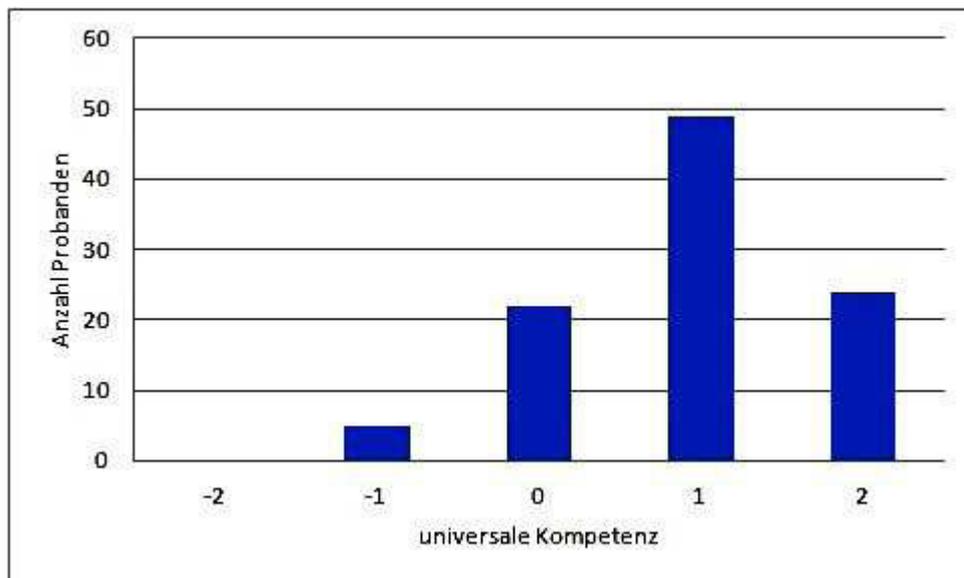
Entsprechend ihrer universalen Kompetenz in den einzelnen Teilbereichen des Tests (Produktion, Rezeption von Kindergeschichten, Rezeption von Zeitungsberichten) lassen sich die Probanden in Leistungsgruppen einteilen (s. Tab. 21).

Tab. 21. Verteilung der Probanden entsprechend der universalen Kompetenz in den Bereichen der Produktion sowie Rezeption der Kindergeschichten und Zeitungsberichte (" -2" = sehr gering, "0" = erwartbar, "2" = sehr gut)

Bereich	Universale Kompetenz	Anzahl Probanden	Durchschnittliche universale Kompetenz
Produktion	-2	0	,92
	-1	5	
	0	22	
	1	49	
	2	24	
Rezeption Kindergeschichte	-2	0	,06
	-1	16	
	0	62	
	1	22	
	2	0	
Rezeption Zeitungsbericht	-2	16	- ,69
	-1	40	
	0	42	
	1	1	
	2	1	

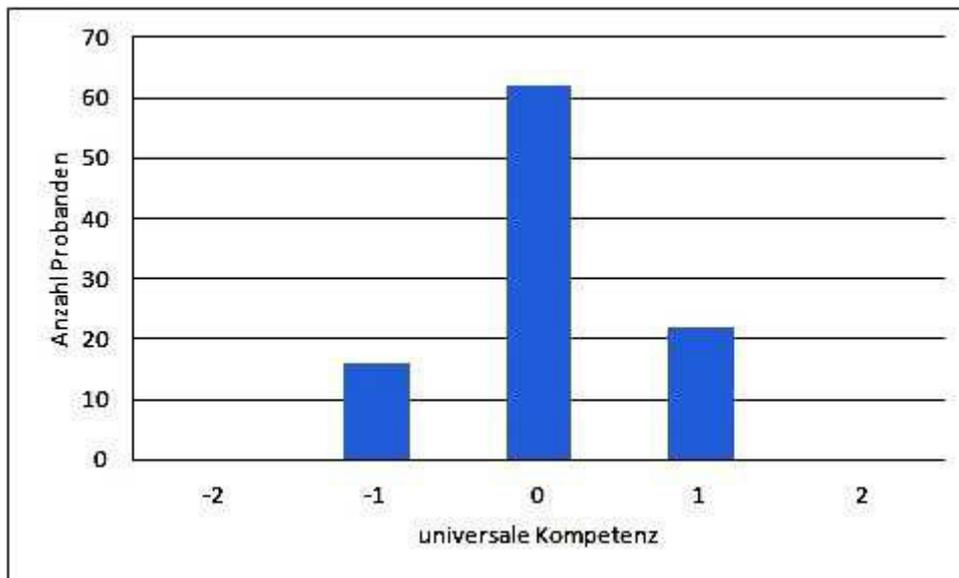
Veranschaulicht wird diese Verteilung in nachfolgenden Diagrammen.

Abb. 10. Verteilung der Probanden entsprechend ihrer universalen Kompetenz im Bereich der Produktion



Es ist ersichtlich, dass keiner der Testteilnehmer eine sehr geringe universale Kompetenz im Bereich der Produktion aufweist. 49 Prozent aller Teilnehmer haben gar mit einer guten, 24 Prozent mit einer sehr guten Leistung die Erwartungen übertroffen. Die durchschnittliche universale Kompetenz in diesem Bereich ist mit einem Wert von 0,92 höher als erwartbar.

Abb. 11. Verteilung der Probanden entsprechend ihrer universalen Kompetenz im Bereich der Rezeption von Kindergeschichten

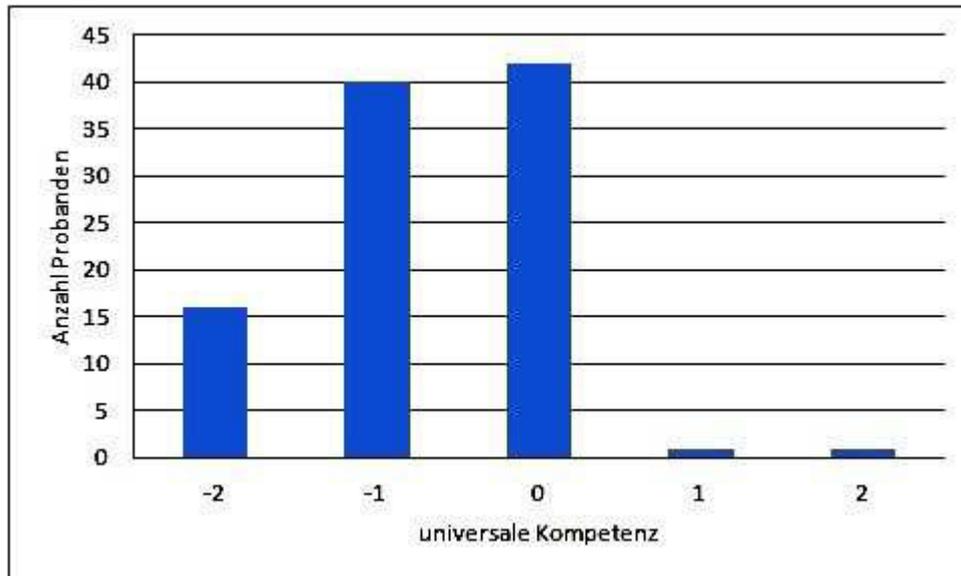


Im Bereich der Rezeption von Kindergeschichten wurden ebenfalls keine sehr geringen, allerdings auch keine sehr guten universalen Kompetenzen verzeichnet. Dies lässt sich wie folgt erklären: Entsprechend des Schemas zur Einschätzung der universalen Kompetenz (4.2.3.2.2) werden Extremwerte (-2, 2) nur bei sehr geringer Punktzahl und sehr hohem Übungsgrad (-2) bzw., entgegengesetzt, bei sehr hoher Punktzahl und sehr geringer Vertrautheit (2) erreicht. Bei den Kindergeschichten handelt es sich um Texte, welche allein aufgrund ihrer Zielgruppe sehr einfach gehalten und leicht verständlich sind (s. 4.2.1.2). Es steht also nicht zu erwarten, dass eine Person, die bereits ein hohes Maß an Erfahrung im Umgang mit dieser Textsorte hat, beim Rezeptionstest keine oder nur sehr wenige Punkte erzielt, sodass eine sehr geringe universale Kompetenz zu deklarieren wäre. Im umgekehrten Fall ist es ebenso unwahrscheinlich, dass jemand keine oder nur sehr wenig Erfahrung mit der Rezeption entsprechender Texte hat (s. auch Tab. 19), wird man doch bereits im Kleinkindalter mit diesen konfrontiert und gibt diese Erfahrung im späteren Leben an eigene oder andere Kinder weiter. Die Erfahrung mit dieser Textsorte ist also üblicherweise sehr groß, weshalb der positive Extremwert von 2 entsprechend des zugrunde liegenden Schemas gar nicht vergeben werden kann. 62 Prozent der Probanden haben in diesem Bereich erwartbare Ergebnisse erbracht, die übrigen zu beinahe gleichen Anteilen eine gute bzw. schlechte Leistung. Die durchschnittliche universale Kompetenz von 0,06 entspricht der Erwartung.

Im Falle der Rezeption von Zeitungsberichten zeigt sich, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, ein anderes Bild. Hier wurde nur jeweils einmal eine gut bzw. sehr gut ausgeprägte universale Kompetenz erfasst. Mit einem Anteil von 42 Prozent zeigt der Großteil der Probanden eine erwartbare Leistung, allerdings weisen 16 Prozent der Teilnehmer eine sehr geringe und 40

Prozent eine geringe universale Kompetenz auf. Wahrscheinlich resultieren diese Ergebnisse aus dem insgesamt hohen Vertrautheitsgrad mit Zeitungsberichten (s. Abb. 9), welcher mit einer besonders hohen erwarteten Punktzahl im Test einhergeht, die wiederum nicht immer auch erreicht wird. Mit einem Durchschnittswert von $-0,69$ ist die universale Kompetenz in diesem Bereich insgesamt geringer als erwartet.

Abb. 12. Verteilung der Probanden entsprechend ihrer universalen Kompetenz im Bereich der Rezeption von Zeitungsberichten



Desweiteren interessiert, ob die universalen Kompetenzen, die den Leistungen der Probanden in den unterschiedlichen Bereichen (Produktion und Rezeption) zugrunde liegen, miteinander korrelieren. Wie Tab. 22 verdeutlicht, ist dies nicht der Fall.

Tab. 22. Korrelation der universalen Kompetenzen in den Bereichen der Produktion sowie Rezeption der Kindergeschichten und Zeitungsberichte ("K" = Kindergeschichte, "Z" = Zeitungsbericht)

		Universale Kompetenz Produktion	Universale Kompetenz Rezeption K	Universale Kompetenz Rezeption Z
Universale Kompetenz Produktion	Korrelation nach Pearson	1	,050	-,103
	Signifikanz (2-seitig)		,621	,308
Universale Kompetenz Rezeption K	Korrelation nach Pearson	,050	1	-,059
	Signifikanz (2-seitig)	,621		,557
Universale	Korrelation nach	-,103	-,059	1

Kompetenz Rezeption Z	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)	,308	,557	

Die in den Einzelbereichen des Tests offenbarten universalen Kompetenzen sind tatsächlich bereichsspezifisch, d. h. von der Leistung in einem Bereich lässt sich nicht auf die in den anderen schließen. Selbst die Vermutung, dass zumindest modalitätsintern Korrelationen bestehen, kann nicht bestätigt werden. Dies lässt den Schluss zu, dass sich die einer Person eigene Lern- und Anpassungsfähigkeit aufgabenspezifisch zeigt.

4.2.3.3.3. Zur Relevanz von Variationskompetenz und deren Unabhängigkeit von Sprachsystemkompetenz

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, nachzuweisen, dass eine auf sprachliche Variation ausgelegte Komponente von Sprachkompetenz tatsächlich existiert und dass es sich bei dieser um eine von der Systemkompetenz unabhängige Komponente handelt (s. 4.2.3.2.3), man mit dem erarbeiteten Test ergo nicht erneut eine Form von Systemkompetenz erfasst.

Zunächst steht der Nachweis der Existenz von Variationskompetenz im Fokus. Die Testergebnisse leisten einen Beitrag zur Absicherung der theoretischen Vorannahmen. Zum einen weisen die stark voneinander verschiedenen (Teil- und Gesamt-)Testergebnisse der einzelnen Probanden nach, dass Sprachkompetenz nicht bei allen Muttersprachlern in gleichem Maße vorhanden, sondern interindividuell unterschiedlich ausgeprägt ist. Derartige Befunde sind auch in Knapp und Lehmann (2006) nachgewiesen. Sie beinhaltet eben nicht nur das Wissen um grammatische Regeln innerhalb einer Einzelsprache, sondern ebenso solches um deren Gebrauch sowie die Fähigkeit zu dessen angemessener Nutzung in den Bereichen der Produktion, Rezeption und des deklarativen Wissens. Gleichzeitig spiegeln die im Rahmen des Tests ermittelten Daten die tatsächlich herrschende Variation zwischen den untersuchten Textsorten wider. Sprachkompetenz ist also, wie hier am Beispiel der Variationskompetenz demonstriert, nicht als idealisiertes Konstrukt a priori voraussetzbar, sondern kann in seiner tatsächlichen Ausprägung am Individuum selbst gemessen werden.

Hinsichtlich aller in die Untersuchung involvierten Parameter stimmt die im Produktionstest erfasste Variationsrichtung zwischen Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichten für gebildete Erwachsene mit der im Vorfeld anhand der Textsortenanalyse ermittelten überein (s. Tab. 45 im Anhang), was zum einen die Resultate letzterer a posteriori bestätigt, zum anderen zeigt, dass sich die Sprechweise von Sprechern einer Sprache de facto auf vorhersagbare Weise an die jeweilige Kommunikationssituation anpasst.

Von den gemittelten Differenzwerten weicht die Performanz der einzelnen Probanden zu unterschiedlichem Grade ab. Dabei könnte grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Variationskompetenz eines Sprechers umso höher ist, je deutlicher die Unterschiede zwischen beiden Textsorten zutage treten, je stärker ausgeprägt also die Differenz zwischen den Ausprägungen der einzelnen Parameter ist – eine adäquate Variationsrichtung vorausgesetzt. Ist die ermittelte Differenz geringer als der Durchschnittswert oder liegt gar eine der erwarteten

Richtung gegenläufige Variation vor, so kann von einer geringen Variationskompetenz ausgegangen werden. Aufgrund der relativ kleinen zugrunde gelegten Stichprobe wird allerdings von diesem Vorgehen abgesehen und statt dessen der Fokus lediglich darauf gerichtet, dass überhaupt zwischen beiden Textsorten auf die richtige Weise variiert wird (vgl. 4.2.3.2.1).

Desweiteren wird die Unabhängigkeit der Variations- von der Sprachsystemkompetenz fokussiert. Aus diesem Grund wird neben der Feststellung von Leistungspotential und Übungsgrad überprüft, ob die Leistungen von Sprechern in der Variations- und der Systemkompetenz miteinander korrelieren (s. 4.2.3.2.3). Hierzu wird beispielhaft die Kompetenz im Bereich der Grammatik herangezogen. Als Datenbasis dienen die im produktiven Testteil von den Probanden erstellten Texte, welche auf Fehlerzahlen im grammatischen Bereich hin untersucht werden. Zur Kategorisierung von Fehlern s. 4.2.3.2.3.

Die Zahl der nachgewiesenen Fehler wird zur besseren Vergleichbarkeit ins Verhältnis zur produzierten Wortzahl gesetzt und auf 10 Wörter normiert. Eine Aufstellung der Fehlerzahlen der einzelnen Probanden enthält Tab. 47 im Anhang. Tab. 23 verdeutlicht die Fehlerverteilung.

Tab. 23. Verteilung der Fehlerzahlen der Probanden

	Fehler grammatisch
Mittelwert	,0961
Maximum	,48
Minimum	0
STABW	0,11789308

Die Korrelationen zwischen Testergebnissen und Fehlerzahlen stellen sich wie folgt dar:

Tab. 24. Korrelation der im Test erreichten Gesamtpunktzahl und der Zahl grammatischer Fehler

		Fehler grammatisch
Punkte gesamt	Korrelation nach Pearson	-,120
	Signifikanz (2-seitig)	,233

Die festgestellte Korrelation ist nicht signifikant, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass kein Zusammenhang zwischen den Leistungen der Variations- und denen der Systemkompetenz besteht und diese Subkomponenten von Sprachkompetenz somit unabhängig voneinander sind. Die Forderung der Aufnahme der Variationskompetenz in Sprachkompetenz- und Sprachstandstests ist demzufolge gerechtfertigt.

Um dies zu untermauern und sicherzustellen, dass die Zahl grammatischer Fehler nicht allein auf mangelnde Sorgfalt bei der Bearbeitung des Variationskompetenztests zurückzuführen ist, werden die Testdaten zudem auf eine mögliche Korrelation zwischen Bearbeitungsdauer und grammatischer Fehlerzahl hin untersucht (Tab. 25).

Tab. 25. Korrelation der Bearbeitungsdauer und der Zahl grammatischer Fehler

		Fehler grammatisch
Bearbeitungsdauer	Korrelation nach Pearson	-,112
	Signifikanz (2-seitig)	,266

Es zeigt sich, dass auch hier keine relevanten Korrelationen bestehen. Die Zahl der festgestellten grammatischen Fehler ist also unabhängig von der Sorgfalt, die die Probanden bei der Bearbeitung des Tests haben walten lassen.

Die Annahme, dass es sich bei Variationskompetenz um eine wichtige und von der Systemkompetenz unabhängige Komponente von Sprachkompetenz handelt (s. 4.2.3.2.3), ist somit erwiesen. Um dieses Ergebnis zu erhärten, sollten zukünftig Sprachkompetenz- und Variationskompetenztests parallel durchlaufen werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Grundlegendes Anliegen der Arbeit ist es, die Existenz von Variationskompetenz als systemkompetenzunabhängigen Teil der Sprachkompetenz nachzuweisen und so die u. a. von Coseriu (2007), Bachman (1990) und dem CEFR (2001) implizierten Forderungen nach Erfassen der Fähigkeiten zum Umgang mit sprachlicher Variation zu erfüllen. Die dahingehenden Annahmen, die erst im Rahmen des Sprachkompetenzkonzeptes von Lehmann (2007) bzw. Lehmann und Knapp (2006) eindeutig expliziert werden, sollten durch vorliegende Arbeit untermauert und gefestigt werden. Zum anderen wurde angestrebt, das Konzept der Variationskompetenz zu operationalisieren, also dessen konstituierende Faktoren zu identifizieren und empirisch messbar zu machen. Beide Zielstellungen konnten mittels der Entwicklung und Anwendung eines auf Textsortenvariation beruhenden Testverfahrens umgesetzt werden.

Hierfür erfolgte, nach der Auswahl prototypischer Texte, zunächst eine umfassende Analyse der Kindergeschichten für Erstleser und der Zeitungsberichte für gebildete Erwachsene im Hinblick auf die Verwendungssituation, die sprachliche Gestaltung sowie den funktionalen Zusammenhang zwischen beidem. Die mit Hilfe der sprachlichen Analyse herausgestellten Textsortenmerkmale stellten die Grundlage für den eigentlichen Variationskompetenztest dar. Für diesen wurden Aufgaben in den Bereichen der Produktion und Rezeption beider Textsorten sowie des deklarativen Wissens um diese erstellt. Weiterhin wurde ein Fragebogen zur Erhebung der bisherigen Erfahrung in der Produktion und Rezeption der untersuchten Textsorten in den Test integriert. Mit Hilfe dessen war es möglich, die im Test erbrachte Leistung des einzelnen Probanden in Relation zu dessen persönlichem Übungsgrad zu betrachten und festzustellen, wie ausgeprägt die der Leistung zugrunde liegenden universalen Kompetenzen sind. Das einzelne Testergebnis ist somit nicht nur im Hinblick auf seine Verortung innerhalb des Leistungsspektrums aller Probanden, sondern auch gemessen an der Erfahrung des Teilnehmers interpretierbar.

Als Kritikpunkt mag die geringe Anzahl der involvierten Textsorten angesehen werden. Sicherlich stellen Kindergeschichten und Zeitungsberichte nur zwei der unzähligen Textsorten, die innerhalb der deutschen Sprache existieren, dar. Doch wie bei allen Sprach- und Sprachstandstests kann auch hier nur exemplarisch getestet werden, um daraus Rückschlüsse auf die Gesamtkompetenz zu ziehen.

Inwiefern die Testergebnisse als sehr gute, gute, ausreichende oder mangelhafte Variationskompetenz interpretiert werden können, ließe sich jedoch nur durch eine Normierung eines solchen Testes herausfinden. Hierzu sind weitere Untersuchungen an einer weitaus höheren Population notwendig, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht realisiert werden können. Dennoch ist davon auszugehen, dass mit dem erarbeiteten Test eine grundsätzliche Möglichkeit zum Erfassen von Variationskompetenz geschaffen wurde, welche es nun auszubauen und in bestehende Testverfahren zu integrieren gilt.

Im produktiven Teilttest wurde den Probanden das Verfassen von Texten beider Sorten abverlangt. Die so erhaltenen Daten wurden nicht nur für das Erfassen der sprachlichen Merkmale beider Textsorten genutzt, sondern in Form grammatischer Fehler auch als Indikator für die sprachsystembezogene Kompetenz der Testpersonen. Die Zahl der Fehler im genannten Bereich wurde hernach auf Korrelationen mit den Testergebnissen hin untersucht, wobei sich jedoch keine signifikanten Zusammenhänge feststellen ließen. Erwiesen wurde zudem, dass besagte Fehlerzahlen nicht auf mangelnde Sorgfalt bei der Bearbeitung des Tests zurückzuführen sind.

Dies ist als Indiz dafür zu werten, dass es sich bei Sprachsystem- und Variationskompetenz tatsächlich um voneinander unabhängige und demzufolge auch einzeln abzuprüfende Komponenten von Sprachkompetenz handelt. Die Bedeutsamkeit der Variationskompetenz innerhalb des Sprachkompetenzkonzeptes sowie die damit einhergehende Notwendigkeit der Erweiterung bestehender Sprachkompetenztheorien und folglich auch Sprachtests um diese Komponente sind somit erwiesen.

Bibliographie

- Abbot-Smith, Kirsten/ Behrens, Heike (2006): "How known constructions influence the acquisition of other constructions: The German passive and future constructions". In: *Cognitive Science* 30(6), 995–1026.
- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Allport, Alan D. et al. (1972): „On the division of attention: A disproof of the single channel hypothesis“. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 24, 225-235.
- Ammon, Ulrich. (2006): „Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern“. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 97-110.
- Anderson, John R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Anglin, Jeremy M. (1976): *Word, object and conceptual development*. New York: Norton.
- Asher, Nicholas (1993): *Reference to Abstract Objects in Discourse*. Dordrecht: Kluwer.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balcom, Patricia (2003): "Crosslinguistic influence of L2 English on middle constructions in L1 French". In: Cook, Vivian J. (Hrsg.): *Effects of the L2 on the L1*. Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters, 168-192.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control: Volume 1*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen/ Bouchard-Ryan, Ellen (1985): "Towards the definition of a metalinguistic skill". In: *Merrill-Palmer-Quarterly* 31(3), 229-251.
- Biber, Douglas (1988): *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas/ Conrad, Susan (2009): *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bickerton, Derek (1984): "The language bioprogram hypothesis". In: *Behavioral and Brain Science* 7, 173-221.
- Biegel, Thomas (1996): *Sprachverhalten bei deutsch-französischer Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/ Main: Lang Verlag
- Bloom, Lois (1970): *Language Development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Blount, Ben G. (1972): "Parental speech and language acquisition: Some Luo and Samoan examples". In: *Anthropological Linguistics* 14, 119-139.
- Blount, Ben G./ Padgug, Elise J. (1976): "Prosodic, paralinguistic, and interactional features in parent-child speech: English and Spanish". In: *Journal of Child Language* 4, 67-86.

- Boie, Kirsten (1998): „Über das Schreiben von Erstlesebüchern. Überlegungen anhand konkreter Beispiele“. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag, 22-35.
- Braine, Martin (1963): "The ontogeny of English phrase structure: the first phase". In: *Language* 39, 1-13.
- Brinker, Klaus (1985): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt Verlag.
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse – Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Broen, Patricia A. (1972): *The verbal environment of the language-learning child*. ASHA Monographs 17. Washington, D. C.: American Speech and Hearing Association.
- Brown, Penelope/ Fraser, Colin (1979): "Speech as Marker of Situation". In: Scherer, Klaus R./ Giles, Howard (Hrsg.): *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-62.
- Brown, Roger (1978): "Introduction". In: Snow, Catherine. E./ Ferguson, Charles. A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-27.
- Brown, Roger/ Bellugi, Ursula (1964): "Three processes in the child's acquisition of syntax". In: *Harvard Educational Review* 34, 133-151.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart [u.a.]: Fischer Verlag.
- Busch, Karin/ Reinhart, Ulrike (2005): „Theoretische Grundlagen zum Begabungsbegriff“. URL: http://assi.educanet2.ch/agbegabtenfoerderung/.ws_gen/9/Theoretische_Grundlagen_zum_Begabungsbegriff.pdf [Stand: 18.10.2012]
- Butzkamm, Wolfgang/ Butzkamm, Jürgen (2004): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen [u. a.]: Francke Verlag.
- Bybee, Joan (1985): *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bynon, James (1968): "Berber nursery language". In: *Transactions of the Philological Society*, 107-167.
- Bynon, Theodora (1981): *Historische Linguistik. Eine Einführung*. Gegenüber dem englischen Original überarbeitete und erweiterte Ausgabe. München: Beck.
- Canale, Michael/ Swain, Merrill (1980): "Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing". In: *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Caramazza, Alfonso/ Brones, Isabel (1980): "Semantic classification by bilinguals". In: *Canadian Journal of Psychology* 34(1), 77-81.

- Carroll, John B. (1961): "Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students". In: Center for Applied Linguistics (Hrsg.): *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington: Center for Applied Linguistics, 30-40.
- Carroll, John B. (1983): "Psychometric theory and language testing". In: Oller, J. W. Jr. (Hrsg.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, 80-107.
- Carroll, John B./ Sapon, Stanley (1959) *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, Tx.: Psychological Corporation.
- Cherubim, Dieter (1975): „Einleitung“. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Sprachwandel. Reader zur diachronischen Sprachwissenschaft*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 1-61.
- Chomsky, Noam (1959): "A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*". In: *Language* 35(1), 26-58.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1980): "Rules and Representations". In: *Behavioral and Brain Sciences* 3, 1-15.
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. New York etc.: Praeger.
- Conrady, Peter (1998): „Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger“. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag, 5-12.
- Consten, Manfred/ Knees, Mareile (2005): „Complex Anaphors – Ontology and Resolution“. In: Dekker, P./ Franke, M. (Hrsg.): *Proceedings of the Fifteenth Amsterdam Colloquium December 19-21, 2005*, Amsterdam: ILLC/ Department of Philosophy of the University of Amsterdam, 65-70.
- Consten, Manfred/ Marx, Konstanze (2005): „Komplex-Anaphern – Rezeption und textuelle Funktion“. In: Blühdorn, H. et al. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 375-379.
- Cook, Vivian J. (1994): "The metaphor of access to Universal Grammar". In: Ellis, Nick (Hrsg.): *Implicit learning and language*. London [u. a.]: Academic Press, 477-502.
- Cook, Vivian J. (2002): "Language teaching methodology and the L2 user perspective". In: Cook, Vivian J. (Hrsg.): *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 327-43.
- Cook, Vivian J. (2010): „Multi-competence: Outline“. URL: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/index.htm> [Stand: 20.08.2012]
- Coseriu, Eugenio (1956): *La geografía lingüística*. Montevideo: Instituto de Filología, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.
- Coseriu, Eugenio (1975): „Synchronie, Diachronie, Typologie“. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Sprachwandel. Reader zur diachronischen Sprachwissenschaft*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 134-149.
- Coseriu, Eugenio (1985): "Linguistic competence: what is it really?". In: *The Modern Language Review* 80: XXV-XXXV.
- Coseriu, Eugenio (2007): *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen : G. Narr Verlag.

- Council of Europe (2001): *A common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, Stephen (1991): "Language acquisition in the absence of experience". In: *Behavioral and Brain Sciences* 14, 597-611.
- Cross, Tony (1978): "Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children". In: Waterson, Natalie/ Snow, Catherine E. (Hrsg.): *The development of communication*. New York: Wiley & Sons, 199-214.
- Cruttenden, Alan (1994): "Phonetic and prosodic aspects of Baby Talk". In: Gallaway, Clare/ Richards, Brian J. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 135-152.
- Dabrowska, Ewa (2004): *Language, Mind and Brain. Some Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Davies, Alan (1991): *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, Alan (2003): *The native speaker: myth and reality*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Davies, Alan (2004): „The Native Speaker in Applied Linguistics“. In: Davies, Alan/ Elder, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford [u. a.]: Blackwell Publishing, 431-450.
- Davis Wills, Dorothy (1978): "Participant deixis in English and Baby talk". In: Snow, Catherine E./ Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 271-295.
- De Bot, Kees/ Larsen-Freeman, Diane (2011): "Researching second language development from a dynamic systems perspective". In: Verspoor, Marjolijn et al. (Hrsg.): *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 5-24.
- Delfos, Martine (2004): „Sag mir mal ...“. *Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre)*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Deppermann, Arnulf/ Spranz-Fogasy, Thomas (2010): „Theorien und Eigenschaften der Gesprächssituation“. URL: <http://www.gespraechsforschung.de/preprint/situatio.pdf> [Stand: 13.01.2010]
- Dirim, Inci (2005): „Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft“. In: Hinnekamp, Volker/ Meng, Katharina (Hrsg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr Verlag, 19-49.
- Dittmann, Jürgen (2002): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Verlag C. H. Beck.
- Dittmar, Norbert (1973): *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Frankfurt/ M.: Athenäum Taschenbuch Verlag.
- Dittmar, Miriam et al. (2008): „Comprehension of case marking and word order cues by German children“. In: *Child Development* 79, 1152-1167.

- Drach, Kerry (1969): "The language of the parent: A pilot study". In: *Working Paper 14: The structure of linguistic input to children*. Berkeley: University of California, Language-Behavior Research Laboratory, 53-69.
- Drescher, Martina (1992): *Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dunn, Judy/ Kendrick, Carol (1982): "The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: 'baby-talk' and the context of communication". In: *Journal of Child Language* 9, 579-595.
- Ehle, Christian (2006): "Darstellung des Übergangs von kontrollierter zu automatischer Informationsverarbeitung bei gesunden Probanden mittels funktioneller Magnetresonanztomographie". URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982750242&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982750242.pdf [Stand: 11.11.2010]
- Engelkamp, Johannes (1994): "Mentale Repräsentationen im Kontext verschiedener Aufgaben". In: Kornadt, Hans-Joachim et al. (Hrsg.): *Sprache und Kognition – Perspektiven moderner Sprachpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 37-54.
- Falger, Adrianna (2001): *Macht und Machtlosigkeit – Frauensprache in der Männerwelt. Fakten, Hintergründe, Konsequenzen*. Stuttgart: Heinz.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): „Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse“. In: Adamzik, Kirsten/ Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr Verlag, 111-130.
- Ferguson, Charles A. (1964): "Baby talk in six languages". In: *American Anthropologist* 66(6/2), 103-114.
- Ferguson, Charles A. (1971): "Linguistic Diversity in South Asia." In: Dil, Anwar S. (Hrsg.): *Language Structure and Use. Essays by Charles A. Ferguson*. Stanford, CA: Stanford University Press, 26-49.
- Ferguson, Charles A. (1978): "Baby talk as a simplified register". In: Snow, C. E./ Ferguson, C. A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 209-235.
- Ferguson, Charles A. (1983a): "Sports announcer talk: syntactic aspects of register variation". In: *Language in Society* 12, 153-172.
- Ferguson, Charles A. (1983b): "Language planning and language change". In: Cobarrubias, Juan/ Fishman, Joshua A. (Hrsg.): *Progress in language planning: international perspectives*. Berlin: Mouton, 29-40.
- Ferguson, Charles A. (1994): "Dialect, Register, and Genre: Working Assumptions about Conventionalization". In: Biber, D./ Finegan, E. (Hrsg.): *Sociolinguistic perspectives on register*. New York [u. a.]: Oxford University Press, 15-30.
- Fernald, Anne/ Simon, Thomas (1984): „Expanded Intonation Contours in Mothers' Speech to Newborns“. In: *Developmental Psychology* 20(1), 104-113.
- Fillmore, Charles J. et al. (1988): "Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone". In: *Language* 64, 501-538.

- Fix, Ulla et al. (2003): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., durchgesehene Auflage, Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Flydal, Leiv (1951): „Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue.“ In: *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap* 16, 240-257.
- Fuchs, Marek (2004): „Kinder und Jugendliche als Befragte. Feldexperimente zum Antwortverhalten Minderjähriger“. In: *ZUMA-Nachrichten* 54, 60-88.
- Galloway, Clare/ Richards, Brian J. (1994): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallois, Cynthia/ Callan, Victor J. (1988): “Communication accommodation and the prototypical speaker: Predicting evaluations of status and solidarity“. In: *Language and Communication* 8(3/4), 271-283.
- Garnica, Olga K. (1978): “Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children“. In: Snow, Catherine E./ Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-88.
- Gilbert, Thomas F. (1978): “Human competence - engineering worthy performance“. In: *NSPI Journal* 17(9), 19-27.
- Giles, Howard et al. (1987): “Speech Accommodation Theory: the first decade and beyond“. In: McLaughlin, Margaret L. (Hrsg.): *Communication Yearbook 10*, Beverley Hills: Sage, 13-48.
- Givón, Talmy (1995): “Coherence in text vs. Coherence in mind“. In: Gernsbacher, Morton A./ Givón, Talmy (Hrsg.): *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam [u. a.]: John Benjamins, 59-115.
- Gleason, Jean B. (1978): “Talking to children: some notes on feedback“. In: Snow, Catherine E./ Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-205.
- Gleßgen, Martin-Dietrich (2005): „Diskurstraditionen zwischen pragmatischen Vorgaben und sprachlichen Varietäten. Methodische Überlegungen zur historischen Korpuslinguistik“. In: Schrott, Angela/ Völker, Harald (Hrsg.): *Historische Pragmatik und Historische Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen*. Göttingen: Universitätsverlag, 207-228.
- Gobyn, Luc (1984): *Textsorten. Ein Methodenvergleich, illustriert an einem Märchen*. Brüssel: Palais der Academies.
- Goldberg, Adele E. (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldman, Laurence R. (1987): “Ethnographic interpretations of parent-child discourse in Huli“. In: *Journal of Child Language* 14, 447-466.
- Gopher, Daniel/ Navon, David (1980): “How is performance limited: Testing the notation of central capacity“. In: *Acta Psychologica* 46, 161-180.
- Graesser, Arthur C. et al. (1994): „Constructing inferences during narrative text comprehension“. In: *Psychological Review* 101(3), 371-395.

- Graesser, Arthur C. et al. (1997): "Discourse comprehension". In: *Annual Review of Psychology* 48, 163-189.
- Gregory, Michael/ Carroll, Susanne (1978): *Language and Situation: Language Varieties and Their Social Contexts*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Grewel, F. (1959): "How do children acquire the use of language?". In: *Phonetica* 3, 193-202.
- Grice, Paul (1975): „Logic and conversation“. In: Cole, Peter/ Morgan, Jerry L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Grimm, Hannelore (1998): „Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet“. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 4. korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 705-757.
- Grosser, Christiane/ Mangold-Allwinn, Roland (1989): *Zur Variabilität von Objektbenennungen in Abhängigkeit von Sprecherzielen und kognitiver Kompetenz des Partners*. Mannheim: Lehrstuhl Psychologie III der Universität.
- Haggan, Madeline (2002): "Self-reports and self-delusion regarding the use of Motherese: implications from Kuwaiti adults". In: *Language Sciences* 24, 17-28.
- Hahnemann, Katrin (2000): "Erstlesebücher auf dem Prüfstand. Ein Projekt des Bulletin Jugend & Literatur". In: *Bulletin Jugend & Literatur* 30 (10), 30.
- Halliday, Michael A. K. (2002): "Text as semantic choice in social contexts". In: Webster, Jonatahn J. (Hrsg.): *Linguistic Studies of Text and Discourse. Volume 2 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*. London and New York: Continuum, 23-81.
- Halliday, Michael A.K. (2004): *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K/ Hasan, Ruqaiya (1989): *Language, context and text: Aspects of language in a socialsemiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- Harkness, Sara (1978): ""Aspects of social environment and first language acquisition in rural Africa". In: Snow, Catherine E./ Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 309-316.
- Harris, Margaret et al. (1983): "The nonverbal context of mothers' speech to infants". In: *First Language* 4, 21-30.
- Hartmann, Reinhard R. K./ Stork, F C. (1972): *Dictionary of Language and Linguistics*. London: Applied Science Publishers Ltd.
- Hasan, Ruqaiya (1975): "Code, Register und sozialer Dialekt". In: Bernstein, Basil (Hrsg.): *Sprachliche Codes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 191-232.
- Heath, Shirley B. (1983): *Ways with words Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Monica (1988): „Introduction“. In: Heller, Monica (Hrsg.): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter, 1-24.

- Hendrix, Anke (1998): „Sichtung und Beurteilung von Erstlesetexten“. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag, 36-40.
- Herrmann, Theo/ Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen*. Heidelberg [u. a.]: Spektrum Akademischer Verlag.
- Herzig, Bardo (2004): „Medienpädagogische Kompetenz“. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig/ Bad Heilbrunn: Westermann/ Klinkhardt, 578-592.
- Himmelman, Nikolaus (1998): "Documentary and descriptive linguistics." In: *Linguistics* 36,161-195.
- Hinnenkamp, Volker/ Meng, Katharina (2005): „Einleitung“. In: Hinnenkamp, Volker/ Meng, Katharina (Hrsg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr Verlag, 7-16.
- Hudson, Richard (1996): *Sociolinguistics*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan H. (2007): "The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency". In: *The Modern Language Journal* 91, 663-667.
- Hummel, Donna D. (1982): "Syntactic and Conversational Characteristics of Fathers' Speech". In: *Journal of Psycholinguistic Research* 11(5), 465-483.
- Hunger, Ina (2005): "Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen". In: Kuhlmann, Detlef/ Balz, Eckart (Hrsg.): *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann, 69-84.
- Hymes, Dell (1971): "Competence and Performance in Linguistic Theory". In: Huxley, Renira/ Ingram, Elisabeth (Hrsg.): *Language Acquisition, Models and Methods*. New York: Academic Press. 3-28.
- Hymes, Dell (1972): "On communicative competence". In: Pride, John B./ Holmes, Janet (Hrsg.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.
- Hymes, Dell (1977): *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- Hymes, Dell (1979): *Soziolinguistik: Zur Ethnographie des Sprechens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hymes, Dell (1984): „Sociolinguistics: stability and consolidation“. In: *International Journal of the Sociology of Language* 45, 39-45.
- Jakobson, Roman (1960): "Closing statement: Linguistics and poetics." In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.): *Style in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 350-377.
- Jakobson, Roman (1975): "Prinzipien der historischen Phonologie". In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Sprachwandel. Reader zur diachronischen Sprachwissenschaft*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 78-98.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jochens, Birgit (1979): "'Fragen' im Mutter-Kind-Dialog: Zur Strategie der Gesprächsorganisation von Müttern". In: Martens, Karin (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 110-132.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Joos, Martin (1972): "The styles of the five clocks". In: Abrahams, Roger D./ Troike, Rudolph C. (Hrsg.): *Language and cultural diversity in American education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 145–149.
- Jurack, Tobias (1992): *Stand und Perspektiven der psychologischen Begabungsforschung : ein Beitrag aus handlungspsychologischer Sicht*. Habilitationsschrift, Universität Zwickau.
- Jusczyk, Peter W. (2003): "The role of speech perception capacities in early language acquisition". In: Banich, Marie T./ Mack, Molly (Hrsg.): *Mind, brain, and language*. Mahwah: Erlbaum, 61-86.
- Kappelhoff, Peter (2004): „Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie“. URL: http://temme.wiwi.uni-wuppertal.de/fileadmin/kappelhoff/Downloads/Veroeffentlichungen/komplex_2004.pdf [Stand: 17.10.2012]
- Kegel, Gerd (1987): *Sprache und Sprechen des Kindes*. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keilmann, Annerose (2005): *So lernt mein Kind sprechen. Sprachstörungen erkennen und Sprachentwicklung fördern*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter/ van Dijk, Teun A. (1978): „Toward a model of text comprehension and Production“. In: *Psychological Review* 85(5), 363-394.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1985): "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- König, Tina (2009): *Die Operationalisierung des Begriffs der linguistischen Begabung*. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität (ASSidUE, 25).
- Krause, Wolf-Dieter (2002): „Text, Textsorte, Textvergleich“. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 45-77.
- Kron, Olaf (2002): *Probleme der Texttypologie. Integration und Differenzierung handlungstheoretischer Konzepte in einem Neuansatz*. Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Krosnick, Jon A. (1992): "The impact of cognitive sophistication and attitude importance on response order and question order effects". In: Schwarz, Norbert/ Sudman, Seymour (Hrsg.): *Context effects in social and psychological research*. New York: Springer, 203-218.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (2001): „Biografische Interviews mit Kindern“. In: Behnken, Imbke/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 129-142.
- Kubczak, Hartmut (1987): "Soziolekt". In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Volume 1*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 268-273.
- Labov, William (1969): "The logic of non-standard English". In: *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* 22, 1-31.

- Labov, William (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, William (1982): *The social stratification of English in New York City*. [s.l.]: [s.ed.].
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar: Volume 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lehmann, Christian (2001): "Language documentation: a program". In: Bisang, W. (Hrsg.): *Aspects of typology and universals*. Berlin: Akademie Verlag, 83-97.
- Lehmann, Christian (2007): "Linguistic competence: Theory and empiry". In: *Folia Linguistica* 41, 223-278.
- Lehmann, Christian (2007a): „Bewußtsein von Sprachwandel“. URL: http://christianlehmann.eu/ling/wandel/index.html?http://christianlehmann.eu/ling/wandel/bewusstsein_sprachwandel.html [Stand: 16.02.2011]
- Lehmann, Christian (2009): „Varietäten einer Sprache“. URL: <http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varietaeten.php> [Stand: 10.11.2009]
- Lehmann, Christian (2009a): „Sprachtheorie: Sprachliche Variation“. URL: http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/variation.php [Stand: 23.11.2009]
- Lehmann, Christian (2009c): „Sprache“. URL: <http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/sprache.html> [Stand: 01.12.2009]
- Lehmann, Christian (2009d): „Stil in wissenschaftlichen Texten“. URL: <http://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/techniques/redaction/Stil.html> [Stand: 05.10.2011]
- Lehmann, Christian (2010): „Anapher“. URL: http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/sem/anapher.html [Stand: 18.04.2011]
- Lehmann, Christian (2010a): „Sprachtheorie: Redeerzeugung und Redeverstehen“. URL: http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/index.html [Stand: 14.11.2011]
- Lehmann, Christian/ Knapp, Karlfried (2006): "Sprachliche Kompetenz". In: *Neurolinguistik* 20, 81-96.
- Leimbrink, Kerstin (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Linguistic Documentation (LIDO)(2007): "Terminological und bibliographical database". URL: <http://193.175.207.216:8080/lido/Lido> [Stand: 27.10.2009]
- Linke, Angelika et al. (1994): *Studienbuch Linguistik*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Lypp, Maria (1998): „Verfremdung als Erstleseerfahrung“. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur*. Weinheim: Juventa Verlag, 13-21.
- Maienborn, Claudia (2003): *Die logische Form von Kopula-Sätzen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Martens, Karin (1979): "Zur Herausbildung kommunikativer Handlungsmuster zwischen Kind und Bezugsperson". In: Martens, Karin (Hrsg.): *Kindliche kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 76-109.

- Martin, James R. (1992): *English text–systems and structure*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, James R. (1997): "Analysing genre: Functional parameters". In Christie, Frances/ Martin, James R. (Hrsg.): *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell, 3-39.
- Mast, Claudia (2004): „Nachrichten in Wort und Bild“. In: Mast, Claudia. (Hrsg.): *ABC des Journalismus. Ein Handbuch*. 10., völlig neue Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 242-246.
- Mattheier, Klaus J. (1980): *Pragmatik und Soziologie der Dialekte*. Heidelberg: Quelle und Maier.
- McLeod, Peter (1978): „Does probe RT measure central processing demand?“. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 30, 83-90.
- McNeill, David (1966): "Developmental psycholinguistics". In: Smith, Frank/ Miller, George A. (Hrsg.): *The genesis of language: a psycholinguistic approach*. Cambridge, MA: MIT Press, 15-84.
- Mennen, Ineke (2004): "Bi-directional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek". In: *Journal of Phonetics* 32, 543-563.
- Mikes, Melanie (1967): „Acquisition des categories grammaticales dans le langage de l'enfant“. In: *Enfance* 20, 289-298.
- Mills, Anne E. (1985): "The acquisition of German". In: Slobin, Dan (Hrsg.): *The crosslinguistic study of language acquisition, Volume 1: the data*. Hillsdale/ N. J.: Erlbaum, 141-254.
- Möhn, Dieter (1998): „Fachsprachen und Gruppensprachen“. In: Hoffmann, Lothar (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 168–181.
- Mollin, Sandra (2006): „English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle?“. URL: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3149/1/5-2-Mollin.pdf> [Stand: 22.11.2012]
- Moore, Chris et al. (1999): "Word Learning in the Context of Referential and Salience Cues". In: *Developmental Psychology* 35(1), 60-68.
- Mullis, Ina V. S. et al. (2003): *PIRLS 2001 international report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Navon, David/ Gopher, Daniel (1979): "On the economy of the human-processing system". In: *Psychological Review* 86, 214-255.
- Nemser, William (1971): "Approximative systems of foreign language learner". In: *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-24.
- Neumann, Odmar (1992): „Theorien der Aufmerksamkeit: Von Metaphern zu Mechanismen“. In: *Psychologische Rundschau* 43, 83-101.
- Newport, Elissa L. (1977): "Motherese: the speech of mothers to young children". In: Castellan, N. John et al. (Hrsg.): *Cognitive theory. Bd. 2*. Hillsdale: Erlbaum, 177-217.
- Newport, Elissa L. et al. (1978): "Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style". In: Snow, Catherine E./ Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-149.
- Ninio, Anat/ Snow, Catherine E. (1996): *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.

- Norman, Donald A. (1981): "Categorization of action slips". In: *Psychological Review* 88, 1-15.
- Norman, Donald A. (1988): *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Norman, Donald A./ Shallice, Tim (1986): "Attention to action: Willed and automatic control of behaviour". In: Davidson, Richard J. et al. (Hrsg.): *Consciousness and self-regulation. Advances in research and theory*. 4. Auflage. New York: Plenum Press, 1-18.
- North, Brian/ Schneider, Günther (1998): „Scaling descriptors for language proficiency scales“. In: *Language Testing* 15, 217-262.
- Pan, Barbara A. et al. (1999): "Communicative intents expressed by parents in interaction with young children". In: *Merrill-Palmer Quarterly* 42(2), 248-266.
- Pezzulo, Giovanni (2007): "Automatic and Willed Control of Action". URL: http://www.istc.cnr.it/doc/1a_20070514155638t_automatic_willed.pdf [Stand: 15.11.2010]
- Pfuderer, Carol (1969): "Some suggestions for a syntactic characterization of baby-talk style". In: *Working Paper 14: The structure of linguistic input to children*. Berkeley: University of California, Language-Behavior Research Laboratory, 29-52.
- Phillips, Juliet R. (1970): *Formal characteristics of speech with mothers address to their young children*. unveröffentlichte Dissertation. Johns Hopkins University London.
- Phillips, Juliet R. (1973): "Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: Age and sex comparisons. In: *Child Development* 44, 182-185.
- Piaget, Jean (1952): *The origin of intelligence in children*. New York: Norton.
- Piaget, Jean (1954): *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Pinker, Steven (1989): *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge: Bradford Books.
- Portmann-Tselikas, Paul (2002): „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: Portmann-Tselikas, Paul/ Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Wien: StudienVerlag, 13-44.
- Prinz, Wolfgang (1990): "Unwillkürliche Aufmerksamkeit". In: Meinecke, Christina/ Kehrer, Lothar (Hrsg.): *Bielefelder Beiträge zur Kognitionspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 49-75.
- Pye, Clifton (1986): "Quiché Mayan speech to children". In: *Journal of Child Language* 13, 85-100.
- Rampton, Ben (1990): "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance". In: *ELT Journal* 44(2), 97-101.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. New York: Longman.
- Ratner, Nan B./ Pye, Clifton (1984): "Higher pitch in BT is not universal: acoustic evidence from Quiche Mayan". In: *Journal of Child Language* 11, 515-522.
- Reason, James (1979): "Actions not as planned". In: Underwood, Geoffrey/ Stevens, Robin (Hrsg.): *Aspects of consciousness*. London: Academic Press, 67-89.

- Réger, Zita/ Gleason, Jean B. (1991): "Romāni child-directed speech and children's language among Gypsies in Hungary". In: *Language in Society* 20, 601-617.
- Reimann, Bernd (1993): *Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.
- Reimann, Bernd (1996): *Die frühe Kindersprache. Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.
- Remick, Helen (1976): "Maternal speech to children during language acquisition". In: Raffler-Engel, Walburga von/ Lebrun, Yvan (Hrsg.): *Baby talk and infant speech*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 223-233.
- Römer, Christine/ Matzke, Brigitte (2005): *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Rogers, Bruce et al. (2006): *The complete guide to the TOEFL Test: ibt edition*. Ismaning: Hueber.
- Rosch, Eleanor/ Mervis, Carolyn (1975): „Family resemblances: Studies in the internal structure of categories“. In: *Cognitive Psychology* 7, 573-605.
- Rūke-Dravina, Velta (1959): „ Zur Entstehung der Flexion in der Kindersprache: Ein Beitrag auf der Grundlage des lettischen Sprachmaterials“. In: *International Journal of Slavic Linguistics and Poetics* 12, 203-222.
- Rūķe-Draviņa, Velta. (1978): "Modifications of speech addressed to young children in Latvian". In: Snow, Catherine E./ Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-253.
- Rummer, Ralf (1996): *Kognitive Beanspruchung beim Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Sachs, Jaqueline et al. (1976): "Adults' speech to children". In: Raffler-Engel, Walburga von/ Lebrun, Yvan (Hrsg.): *Baby talk and infant speech*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 240-245.
- Samarin, William J. (1987): "Lingua Franca". In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Volume 1*. Berlin: de Gruyter, 371-374.
- Sandig, Barbara (1972): „Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen“. In: Güllich, Elisabeth/ Raible, Wolfgang (Hrsg.): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Wiesbaden: Athenäum, 113-124.
- Schank, Gerd/ Schoenthal, Gisela (1976): *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Schank, Roger C./ Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schieffelin, Bambi (1985): "The acquisition of Kaluli". In: Slobin, Dan (Hrsg.): *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 525-539.

- Schneider, Katrin/ Möbius, Bernd (2007): "Word stress correlates in spontaneous child-directed speech in German". URL: http://www.ims.uni-stuttgart.de/~moebius/papers/schneider_moebius_interspeech2007.pdf [Stand: 05.11.2010]
- Schuchardt, Hugo (1909): „Die Lingua Franca“. In: *Zeitschrift für romanische Philologie* 33(4), 441-461.
- Schwarz, Monika (2000): *Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): "Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität". In: Scherner, Maximilian/ Ziegler, Arne (Hrsg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 63-75.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): „Indirect Anaphora in text. A cognitive account“. In: Schwarz-Friesel, Monika et al. (Hrsg.): *Anaphors in Text. Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*. Amsterdam [u. a.]: John Benjamins, 3-20.
- Seidlhofer, Barbara (2001): "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as lingua franca". In: *International Journal of Applied Linguistics* 11(2), 133-158.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". In: *International Review of Applied Linguistics* X(3), 209-231.
- Schatz, Marilyn/ Gelman, Rochel (1973): *The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of listener*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 125/ 38(5).
- Shiffrin, Richard M./ Schneider, Walter (1977): „Controlled and automatic human information processing II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory“. In: *Psychological Review* 84, 127-190.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal learning*. New York: Appleton - Century - Croft.
- Snow, Catherine E. (1972): "Mothers' speech to children learning language". In: *Child Development* 43, 549-565.
- Snow, Catherine E. et al. (1974): *Mothers' speech in three social classes*. unveröffentlichte Arbeit. University of Amsterdam, Institute for General Linguistics.
- Snow, Catherine E. (1978): "Mothers' speech research: from input to interaction". In: Snow, C. E./ Ferguson, C. A. (Hrsg.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-49.
- Stede, Manfred (2007): *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenenorientierten Textlinguistik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Sternberg, Robert J. (1998): *Erfolgsintelligenz – warum wir mehr brauchen als EQ und IQ*. München: Lichtenberg.
- Stoll, Sabine (2008): „Mustererkennung und Verstehen im Spracherwerb: Neuere Forschungsergebnisse“. In: *SAL -Bulletin* 127, 5-11.
- Straßner, Erich (2000): *Journalistische Texte*. Tübingen: Niemeyer.

- Sutherland, Norman S. (1966): "Comments on the Fodor and Garrett paper". In: Lyons, John/ Wales, Roger J. (Hrsg.): *Psycholinguistics Papers: The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 161-162.
- Swales, John (1990): "The Concept of Discourse Community." In: Swales, John (Hrsg.): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Boston: Cambridge University Press, 21-32.
- Szagan, Gisela (2006): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Tajfel, Henri/ Turner, John C. (1979): "An Integrative Theory of Intergroup Conflict". In: Austin, William G./ Worchel, Stephen (Hrsg.): *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey: Brooks/ Cole, 33-47.
- Tomasello, Michael (1998): "Reference: Intending that others jointly attend". In: *Pragmatics and Cognition* 6, 229-243.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2009): "The usage based theory of language acquisition". In: Bavin, Edith L. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, 69-88.
- Ure, Jean/ Ellis, Jeffrey (1977): "Register in Descriptive Linguistics and Linguistic Sociology". In: Uribe-Villas, Oscar (Hrsg.): *Issues in Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 197-244.
- Ure, Jean (1982): "Introduction: approaches to the study of register range". In: *International Journal of the Sociology of Language* 35, 5-23.
- van den Broek, Paul/ Gustafson, Mary (1999): "Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research". In: Goldman, Susan R. et al. (Hrsg.): *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15-34.
- van Dijk, Teun A./ Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Verhagen, Arie (2005): *Constructions of Intersubjectivity* Oxford [u. a.]: Oxford University Press.
- Verhagen, Arie (2008): "Syntax, recursion, productivity – a usage-based perspective on the evolution of grammar". In: Lubotsky, Alexander et al. (Hrsg.): *Evidence and Counter-evidence. Essays in honour of Frederik Kortland. Volume 2*. Amsterdam [u. a.]: Rodopi, 399-414.
- Verhagen, Arie (2009): "The conception of constructions as complex signs. Emergence of structure and reduction to usage". In: *Constructions and Frames* 1: 119-152.
- Verspoor, Marjolijn et al. (2004): „Dynamic systems theory and variation: a case study in L2 writing“. In: Aertsen, Henk et al. (Hrsg.): *Words in their places: a Festschrift for J. Lachlan Mackenzie*. Amsterdam: VU, 407-421.
- Verspoor, Marjolijn/ Behrens, Heike (2011): "Dynamic Systems Theory and a usage-based approach to Second Language Development". In: Verspoor, Marjolijn et al. (Hrsg.): *A Dynamic Approach to*

Second Language Development: Methods and Techniques. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 25-38.

- Weinert, Franz E. (2001): „Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim [u. a.]: Beltz, 17-32.
- Wermke, Matthias et al. (Hrsg.)(2009): *Duden. Die Grammatik*. Duden Band 4. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.
- Wermke, Matthias et al. (Hrsg.)(2009a): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Duden Band 4. 25. Auflage. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.
- Whyatt, Boguslawa. (1994): “Baby Talk – The language addressed to language-acquiring children: A review of the problem”. In: *Studia anglica posnaniensia* xxix, 125-135.
- Wickens, Christopher D. (1984): “Processing resources in attention”. In: Parasuraman, Raja/ Davies, David R. (Hrsg.): *Varieties of attention*. New York: Academic Press, 63-102.
- Widdowson, Henry (1994): “The ownership of English”. In: *TESOL Quarterly* 28(2), 377-389.
- Widdowson, Henry (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wish, Myron/ Kaplan, Susan J. (1977): “Toward an Implicit Theory of Interpersonal communication”. In: *Sociometry* 40(3), 234-246.
- Wode, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford [u. a.]: Oxford University Press.
- Wray, Alison (2009): “Future Directions in Formulaic Language Research”. In: *Journal of Foreign Languages* 32(6), 2-17.
- Wray, Alison/ Perkins, Michael A. (2000): “The functions of formulaic language: an integrated model“. In: *Language & Communication* 20, 1-28.
- Zukow-Goldring, Patricia (1996): “Sensitive caregiving fosters the comprehension of speech: When gestures speak louder than words“. In: *Early Development and Parenting* 5(4), 195-211.
- Zwaan, Rolf A. (1999): “Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing Model“. Goldman, Susan R. et al. (Hrsg.): *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 93-110.
- Zwaan, Rolf A. et al. (1995): „The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model“. In: *Psychological Science* 6(5), 292-297.

Anhang

Anhang A. Parameter der sprachlichen Textsortenanalyse

Tab. 26. Parameter zum Einbezug in die sprachliche Textsortenanalyse⁵⁰ (Biber/ Conrad 2009; Adamzik 2004; Stede 2007; Fix et al. 2003; Kron 2000; Lehmann 2010)

Bereich/ Parameter	Kodierung
1. Lexik	Lexik
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeines <ul style="list-style-type: none"> ○ durchschnittliche Wortlänge (Buchstaben oder Silben) ○ Wortvarianz (Type-Token-Relation) ○ Wortkomplexität (bezogen auf Nomina i. e. S., Verben und Adjektive) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Simplizia ▪ Komposita ▪ Derivata ▪ Kurzwörter ○ Konnotation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachwörter ▪ Regionalismen/ dialektale Ausdrücke ▪ Diminutiva ▪ veraltete Ausdrücke ▪ umgangssprachliche Ausdrücke ▪ pejorative Ausdrücke ▪ ironische Ausdrücke ▪ spöttische Ausdrücke ▪ euphemistische Ausdrücke ▪ Wortart <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhaltswörter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomina i. e. S. ▪ Verben ▪ Adjektive ▪ Adverbien ○ Funktionswörter <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinierer <ul style="list-style-type: none"> ○ Artikel ○ Demonstrative Determinierer ○ Possessive Determinierer ○ Indefinite Determinierer (exklusive indefinite Artikel⁵¹) 	Länge_W Type-Token_Rel W_Komplex_einfach W_Komplex_Kompos W_Komplex_Deriv W_Komplex_Kurzwort Konn_Fach Konn_Region Konn_Diminutiv Konn_veraltet Konn_ugs Konn_pej Konn_iron Konn_spott Konn_Euph WA_N WA_V WA_Adj WA_Adv WA_Artikel WA_Dem_Det WA_Poss_Det WA_Indef_Det

⁵⁰ Mit Ausnahme von Type-Token-Relation, durchschnittliche Wort-, Satz- und Teilsatzlänge meinen alle Parameter die quantitative Ausprägung des durch sie bezeichneten sprachlichen Phänomens X. Ihre Bezeichnung könnte folglich durch *Anzahl* (von X) ergänzt werden, worauf jedoch aus Gründen der besseren Überschaubarkeit verzichtet wird.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronomina ▪ Präpositionen (i. w. S.⁵²) ▪ Junktionen ▪ Partikeln ▪ Interjektionen 	<p>WA_Pron WA_Präp WA_Junk WA_Part WA_Interjekt</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomina i. e. S. <ul style="list-style-type: none"> ○ Kasus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nominativ ▪ Genitiv ▪ Dativ ▪ Akkusativ ○ Numerus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Singular ▪ Plural ○ semantische Eigenschaften <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomina Propria ▪ Nomina Appellativa ▪ Konkreta ▪ Abstrakta 	<p>N_Kas_Nom N_Kas_Gen N_Kas_Dat N_Kas_Akk N_Num_Sg N_Num_Pl N_Prop N_Appell N_Konkret N_Abstrakt</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verben <ul style="list-style-type: none"> ○ Valenz <ul style="list-style-type: none"> ▪ transitiv (z. B. <i>sehen</i>) ▪ intransitiv (z. B. <i>schlafen</i>) ○ Gebrauchsweise <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bindeverben (Kopula) (z. B. <i>Sie <u>ist</u> Tänzerin.</i>) ▪ Hilfsverben (Auxiliar) (z. B. <i>Sie <u>hat</u> gesungen.</i>) ▪ Modalverben (z. B. <i>Sie <u>will</u> singen.</i>) ▪ Funktionsverben (z. B. <i>Die Idee <u>findet</u> Anwendung.</i>) ▪ Vollverben (z. B. <i>Sie <u>tanzt</u>.</i>) ○ Person <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Person ▪ 2. Person ▪ 3. Person ○ Numerus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Singular ▪ Plural ○ Tempus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsens (z. B. <i>ich <u>suche</u></i>) 	<p>V_trans V_intrans V_Gebr_Kop V_Gebr_HV V_Gebr_ModalV V_Gebr_FktsV V_Gebr_VollV V_Ps_1 V_Ps_2 V_Ps_3 V_Num_Sg V_Num_Pl V_Temp_Präs</p>

⁵¹ Indefinite Artikel werden auf dieser Ebene zunächst der Gruppe der Artikel zugeordnet, welche später nach definiten und indefiniten Artikeln spezifiziert wird.

⁵² Die Gruppe der Präpositionen inkludiert hier neben den eigentlichen Prä- auch die Postpositionen, weshalb das Prädikat *i. w. S.* verliehen wird.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präteritum (z. B. <i>ich suchte</i>) ▪ Perfekt (z. B. <i>ich habe gesucht</i>) ▪ Plusquamperfekt (z. B. <i>ich hatte gesucht</i>) ▪ Futur I (z. B. <i>ich werde suchen</i>) ▪ Futur II (z. B. <i>ich werde gesucht haben</i>) ○ Modus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikativ (z. B. <i>du suchst</i>) ▪ Konjunktiv I (z. B. <i>du suchest</i>) ▪ Konjunktiv II (synthetisch) (z. B. <i>du suchtest</i>) ▪ Konjunktiv II (periphrastisch) (z. B. <i>du würdest suchen</i>) ▪ Imperativ (z. B. <i>such (!)</i>) ○ Genus verbi <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktiv (z. B. <i>Ein Gewitter überraschte uns.</i>) ▪ Passiv (z. B. <i>Wir wurden von einem Gewitter überrascht.</i>) ▪ Artikel <ul style="list-style-type: none"> ○ definite Artikel ○ indefinite Artikel ▪ Pronomina (i. e. S.) <ul style="list-style-type: none"> ○ Person <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Person ▪ 2. Person ▪ 3. Person ○ Unterarten <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrativpronomina ▪ Indefinitpronomina 	V_Temp_Prät V_Temp_Perf V_Temp_Plusquam V_Temp_Fut_I V_Temp_Fut_II V_Mod_Ind V_Mod_Konj_1 V_Mod_Konj_II_syn V_Mod_Konj_II_per V_Mod_Imp V_Gen_v_Aktiv V_Gen_v_Passiv Artikel_Def Artikel_Indef Pron_Ps_1 Pron_Ps_2 Pron_Ps_3 Pron_Dem Pron_Indef
2. Syntax	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeines <ul style="list-style-type: none"> ○ Sätze ○ durchschnittliche Länge der Gesamtsätze (Wörter) ○ durchschnittliche Länge der Teilsätze (Wörter) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptsätze ▪ Nebensätze ○ Satzkomplexität <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einfachsätze ▪ Satzreihen ▪ Satzgefüge ▪ Nebensätze <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl gesamt • Abhängigkeitsgrad <ul style="list-style-type: none"> ○ 1. Grades ○ 2. Grades ▪ Hauptsätze <ul style="list-style-type: none"> ○ Anzahl gesamt 	S_ges Länge_S_ges Länge_HS Länge_NS S_Komplex_einfach S_Komplex_Reihe S_Komplex_Gefüge S_Komplex_NS_ges S_Komplex_NS_Grad_1 S_Komplex_NS_Grad_2 HS_ges

<ul style="list-style-type: none"> ○ Satzart <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deklarativsätze ▪ Interrogativsätze <ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfragesätze • W-Fragesätze ▪ Imperativsätze ▪ Exklamativsätze ▪ Ellipsen/ unvollständige Sätze ○ Stellung des finiten Verbs <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verberststellung (z. B. <u>Siehst du die Sonne?</u>) ▪ Verbzweitstellung (z. B. <u>Ich sehe dich.</u>) ▪ Nebensätze <ul style="list-style-type: none"> ○ Form <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konjunktionalsätze (z. B. <u>Wenn wir morgen gewinnen, sind wir Meister.</u>) ▪ Pronominalsätze/ Relativsätze (z. B. <u>Dort fliegt ein Käfer, der brummt.</u>) ▪ uneingeleitete Nebensätze (z. B. <u>Siegen wir nicht, müssen wir mehr trainieren.</u>) ▪ Nebensatzäquivalente <ul style="list-style-type: none"> • Partizipgruppen (z. B. <u>Vom Licht geblendet, blieb er stehen.</u>) • Adjektivgruppen (z. B. <u>Sie schmolzt, eifersüchtig auf die Schwester.</u>) • Infinitivgruppen (z. B. <u>Er ist zu alt, um daran noch Spaß zu haben.</u>) ○ syntaktische Funktion <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gliedsätze <ul style="list-style-type: none"> • Subjektsätze (z. B. <u>Dass Anna fehlt, fällt ihren Kollegen gleich auf.</u>) • Objektsätze (z. B. <u>Ich sah, dass sie zu spät kam.</u>) • Prädikativsätze (z. B. <u>Sie will bleiben, was sie immer war.</u>) • Adverbialsätze <ul style="list-style-type: none"> ○ Anzahl gesamt ○ Arten <ul style="list-style-type: none"> ▪ temporal (z. B. <u>Nachdem sie gegangen war, war die Party vorbei.</u>) ▪ kausal (z. B. <u>Das Treffen fällt aus, weil er krank ist.</u>) ▪ konditional (z. B. <u>Wenn diese Aussage richtig ist, ist er verloren.</u>) ▪ konsekutiv (z. B. <u>Die Hitze wurde so stark, dass alles verbrannte.</u>) ▪ adversativ (z. B. <u>Sie hätten lernen sollen, statt dessen waren sie faul.</u>) 	<p>HS_Art_Dekl</p> <p>HS_Art_Interrog_Entscheid HS_Art_Interrog_W</p> <p>HS_Art_Imp</p> <p>HS_Art_Exklam</p> <p>HS_Art_Ellipse</p> <p>HS_Stellg_V_1 HS_Stellg_V_2</p> <p>NS_F_KonjS</p> <p>NS_F_RelS</p> <p>NS_F_uneing</p> <p>NS_F_NSÄqu_PartG NS_F_NSÄqu_AdjG</p> <p>NS_F_NSÄqu_InfG</p> <p>NS_Fkt_syn_SubjS</p> <p>NS_Fkt_syn_ObjS NS_Fkt_syn_PrädS</p> <p>NS_Fkt_syn_AdvS_ges</p> <p>NS_Fkt_syn_AdvS_temp</p> <p>NS_Fkt_syn_AdvS_kaus NS_Fkt_syn_AdvS_kond</p> <p>NS_Fkt_syn_AdvS_kons</p> <p>NS_Fkt_syn_AdvS_advers</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ modal (z. B. <i>Er handelt, <u>wie man es von ihm verlangt.</u></i>) ▪ konzessiv (z. B. <i>Sie sind losgelaufen, <u>obwohl ich sei gewarnt hatte.</u></i>) ▪ final (z. B. <i><u>Um rechtzeitig da zu sein, nehmen sie ein Taxi.</u></i>) ▪ Gliedteilsätze <ul style="list-style-type: none"> • adnominale Substantivsätze (z. B. <i>Der Verdacht, <u>ich hätte es gestohlen, ist unsinnig.</u></i>) • Relativsätze mit Bezugsnomen (z. B. <i>Sie äußerte den Verdacht, <u>den auch alle anderen hatten.</u></i>) ○ Stellung des finiten Verbs <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verberststellung (z. B. <i><u>Sagst</u> du auch die Wahrheit, keiner wird dir glauben.)</i>) ▪ Verbzweitstellung (z. B. <i>Er sagte ihr, sie <u>solle</u> schnell aufstehen.)</i>) ▪ Verbletzstellung (z. B. <i>Ich sage dir, was du tun <u>sollst.</u></i>) ▪ Satzglieder (inkl. Gliedsätze) <ul style="list-style-type: none"> ○ Anzahl gesamt ○ Funktion <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktanten ▪ Prädikative ▪ Adverbialien <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl • Unterarten <ul style="list-style-type: none"> ○ temporale Adverbialien ○ lokale Adverbialien ○ Komplexität <ul style="list-style-type: none"> ▪ einfach (z. B. <i>Anna</i>) ▪ komplex (z. B. mit Attribut oder Apposition: <i>ein <u>kleines</u> Kind, die Stadt <u>Bern</u></i>) 	NS_Fkt_syn_AdvS_mod NS_Fkt_syn_AdvS_konz NS_Fkt_syn_AdvS_fin NS_Fkt_syn_adnom_SS NS_Fkt_syn_RelS_m_BN NS_Stellg_V_1 NS_Stellg_V_2 NS_Stellg_V_L SGlied_ges SGlied_Fkt_Akt SGlied_Fkt_Präd SGlied_Fkt_Adval_ges SGlied_Fkt_Adval_temp SGlied_Fkt_Adval_lok Sglied_Komplex_einfach Sglied_Komplex_komplex
<h3>3. Diskurs/ Text</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anaphorische Ausdrücke <ul style="list-style-type: none"> ○ Anzahl gesamt ○ Direkte Anaphern <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einfache Anaphern <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl gesamt • Distanz zwischen anaphorischen Ausdrücken <ul style="list-style-type: none"> ○ Distanz über mehrere Sätze im Text <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexikalisches Nominalsyntaxma ▪ Pronomen ▪ Nullanapher ○ Nachbarsatz oder Klausel eines zusammengesetzten Satzes 	Anaph_ges Anaph_einfach_ges Anaph_Dist_mS_NomS Anaph_Dist_mS_Pron Anaph_Dist_mS_Null

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexikalisches Nominalsyntaxma ▪ Pronomen ▪ Nullanapher ○ Selbe Klausel oder Infinitivkonstruktion <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexikalisches Nominalsyntaxma ▪ Pronomen ▪ Nullanapher ▪ Komplex-Anaphern ○ Indirekte Anaphern 	<p>Anaph_Dist_NaS_NomS</p> <p>Anaph_Dist_NaS_Pron</p> <p>Anaph_Dist_NaS_Null</p> <p>Anaph_Dist_Inf_NomS</p> <p>Anaph_Dist_Inf_Pron</p> <p>Anaph_Dist_Inf_Null</p> <p>Anaph_Komplex</p> <p>Anaph_Indirekt</p>
--	---

Anhang B. Besonderheiten in der Gesprächsführung mit Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren (nach Delfos 2004)

Metakommunikation

- Die Codes der Gesprächsführung sind den Kindern z. T. nur unzureichend bekannt. Eine genaue Erläuterung des Gesprächsrahmens und -ablaufes ist deshalb notwendig.
- Es ist wichtig, dem Kind das Gesprächsziel zu verdeutlichen, damit es genau weiß, worum es eigentlich geht. Zudem sollte das Kind wissen, dass es auch schweigen darf, wenn es keine Antwort geben möchte.
- Das Kind muss wissen, dass seine tatsächliche Meinung gefragt ist, keine Phantasievorstellung o. ä.
- Das Kind kann nicht einschätzen, ob die Kommunikation tatsächlich gemäß der gewünschten Codes verläuft: Häufiges Feedback auch im Gesprächsverlauf signalisiert dem Kind, ob es sich richtig verhält und welche Auswirkungen seine Aussagen haben. Zudem stärken positive Rückmeldungen das Selbstvertrauen des Kindes.

Form des Gesprächs/ Gesprächsatmosphäre

- Die Kinder können ihre Aufmerksamkeit noch nicht so lange bündeln und haben zudem einen größeren Bewegungsdrang als Erwachsene. Gespräche sollten nicht mehr als 15 bis 20 Minuten andauern bzw. bei längerer Dauer von Spiel- und Bewegungspausen unterbrochen werden.
- Kinder können ihre Empfindungen oft nur schwer von allein wiedergeben. Bei qualitativen Befragungen empfiehlt es sich, Geschichtenerzählen und Satzergänzung als Mittel der verbalen Kommunikation einzubinden. Leichter fällt es ihnen zudem, wenn in Geschichten (imaginäre) Freunde bzw. Freundinnen vorkommen statt (imaginären) Familienmitgliedern. So lässt sich leichter die Distanz zum Geschilderten wahren.
- Es ist wichtig, dass das befragte Kind sich in der Kommunikationssituation wohlfühlt. Dazu sollte der Untersuchende möglichst die gleiche Augenhöhe einnehmen wie das Kind. Zudem sollte er signalisieren, dass das Gespräch jederzeit unterbrochen (und ggf. später fortgesetzt) werden kann, sofern das Kind dies wünscht.

Verbaler Aspekt

- Eingedenk der sprachlichen Fähigkeiten der Zielgruppe sollten kurze, konkrete Sätze ohne schwierige Wörter verwendet werden.

Nonverbaler Aspekt

- Der Einsatz von Körpersprache unterstützt das Verständnis.

Fragetechniken

- Bei qualitativen Befragungen sollten geschlossene Fragen, d. h. Fragen mit begrenzter Anzahl möglicher Antworten, nur dazu verwendet werden, um die eigene Interpretation des vom Kinde Ausgesagten zu überprüfen. Bei vorgefassten Antworten entgeht dem Untersuchenden sonst die Möglichkeit, mithilfe der kindlichen Schilderungen Aspekte des Untersuchungsgegenstandes aufzudecken, die er selbst bislang noch nicht bedacht hat. Dieser Fragetyp eignet sich besser bei quantitativen Erhebungen.
- Fragen, die eine bestimmte Antwort suggerieren (Suggestivfragen), sollten vermieden werden.

- Bei qualitativen Erhebungen auf offene Fragen zurückgreifen. Öfter nachfragen, auch nach Einzelheiten. Diese können auf unterschiedliche Weise wiederholt werden, um die Ergebnisse zu festigen. Auf zusammenfassende Fragen sollte man jedoch verzichten.

Motivation

- Um einen guten Gesprächspartner abzugeben, muss das Kind ausreichend motiviert sein. Diese Motivation gilt es während der gesamten Kommunikation aufrechtzuerhalten. Kinder sind in diesem Alter moralisch auf Strafe und Belohnung ausgerichtet. Belohnung wirkt motivierend. Als solche werden neben materiellen Zuwendungen (z. B. Süßigkeiten) insbesondere positives Feedback, Lob etc. eingesetzt.

Anhang C. Kinderfragebogen

Ich bin ein

Junge.

Mädchen.

Ich bin ___ Jahre alt.

(Name der Geschichte)

1 Wie findest du die Länge der Geschichte?



Genau
richtig.



Gar nicht gut.
Sie ist viel zu lang/ zu
kurz.

2 Konntest du verstehen, worum es geht?



Ja, ganz
leicht.



Nein, gar nicht.

3 Magst du (Name des/r Hauptakteurs/e der Geschichte)?



Ja, sehr.



Nein, gar nicht.

4 Ist die Geschichte interessant?



Ja, sehr.



Nein, gar nicht.

5 Würdest du deinen Freunden empfehlen, die Geschichte auch zu lesen?

Ja, auf
jeden Fall.



Nein, lieber
nicht.

6 Das hat mir gut gefallen:

Das hat mit **nicht** so gut gefallen:

Anhang D. Geschichten für die Befragung von Grundschulern

Tab. 27. Geschichtenauswahl für die Befragung von Grundschulkindern

Nr.	Titel	Bibliographische Angabe
1	Max und Moritz	Gehm, F. (2011): „Max und Moritz“. In: s. ed.: <i>Lesenlernen mit der Maus. Meine schönsten Freundschaftsgeschichten</i> . München: arsEdition, 41-50.
2	Besuch auf der Gräten-Insel	Klein, M. (2011): „Besuch auf der Gräten-Insel“. In: s. ed.: <i>Leserabe. Die spannendsten Piratengeschichten für Erstleser</i> . S. l.: Ravensburger, 6-16.
3	Ein Feuerdrache im Schnee	Koenig, Ch. (2008): „Ein Feuerdrache im Schnee“. In: Koenig, Ch. (Hrsg.): <i>Der Bücherbär. Prinzessinnengeschichten</i> . Würzburg: Arena Verlag, 15-21.
4	Max allein zu Haus	Michaelis, A. (2011): „Max allein zu Haus“. In: Michaelis, A. (Hrsg.): <i>Lesepiraten. Detektivgeschichten</i> . Bindlach: Loewe Verlag, 9-15.
5	Das Ungeheuer von Plattlantis	Reider, K. (2008): „Das Ungeheuer von Plattlantis“. In: Reider, K. (Hrsg.): <i>Lesetiger. Seeräubergeschichten</i> . Bindlach: Loewe Verlag, 27-36.
6	Das Löwenkind	Schulze, H. (2011): „Das Löwenkind“. In: Schulze, H. (Hrsg.): <i>Duden Lesedetektive. Schulgeschichten</i> . Mannheim [u. a.]: Duden Verlag, 18-42.
7	Prinz Haha	Seidemann, M. (2009): „Prinz Haha“. In: Seidemann, M. (Hrsg.): <i>Wackelzahngeschichten</i> . Würzburg: Arena Verlag, 32-41.
8	Der kleine Angsthase	Shaw, E. (2009): „Der kleine Angsthase“. In: Schiller, C. (Hrsg.) (2009): <i>Erzähl mir vom kleinen Angsthasen. Die schönsten Kindergeschichten der DDR</i> . Weinheim [u. a.]: Der Kinderbuch Verlag, 31-33.
9	Unter dem Pilz	Sujetjew, W. (2004): „Unter dem Pilz“. In: Sujetjew, W. (Hrsg.): <i>Lustige Geschichten</i> . 13. Auflage. Leipzig: Leipziger Kinderbuchverlag, 23-35.
10	Maxl im Kindergarten	Werner, U. (1964): „Maxl im Kindergarten“. In: Zentraleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (Hrsg.): <i>Bummi und seine Freunde</i> . Berlin: Verlag Junge Welt, 33-36.

Tab. 28. Nachträglich ausgewählte Geschichten zum Einbezug in die Befragung von Grundschulkindern

Nr.	Titel	Bibliographische Angabe
1	Die Schatzkarte	Kalwitzki, S./ Baisch, M. (2007): „Die Schatzkarte“. In: Kalwitzki, S./ Baisch, M. (Hrsg.): <i>Lesetiger. Detektiv-Rallye</i> . Bindlach: Loewe Verlag, 59-67.
2	Der Gemüsegarten	s. a. (1991): „Der Gemüsegarten“. In: s. ed.: <i>David, der Kabauter, hilft seinen Freunden</i> . 2. Auflage. Erlangen: Pestalozzi-Verlag, 29-36.

Anhang E. Auswertung des Kinderfragebogens

Tab. 29. Auswertung des Kinderfragebogens (Maximalpunktzahl: 200; Anforderungen für die Qualifikation als Analysetext: insgesamt mind. 180 Punkte, davon mind. 40 Punkte für Verständnis und mind. 30 Punkte für Weiterempfehlung)

Titel	Punkte					
	Länge	Verständnis	Figuren	Unterhaltung	Weiterempfehlung	gesamt
Max und Moritz	24	40	22	30	26	142
Besuch auf der Gräten-Insel	26	40	26	17	11	120
Ein Feuerdrache im Schnee	31	39	34	27	24	155
Max allein zu Haus	20	40	22	12	9	103
Das Ungeheuer von Plattlantis	34	40	32	39	38	183
Das Löwenkind	13	34	9	6	7	69
Prinz Haha	36	40	40	38	40	194
Der kleine Angsthase	39	40	38	38	35	190
Unter dem Pilz	12	24	36	31	31	134
Maxl im Kindergarten	21	32	40	37	22	152
Die Schatzkarte	36	40	38	38	34	186
Der Gemüsegarten	38	40	35	38	30	181

Anhang F. Texte zur Analyse der Textsorte *Kindergeschichten*

Text 1

(Kalwitzki, S./ Baisch, M. (2007): „Die Schatzkarte“. In: Kalwitzki, S./ Baisch, M. (Hrsg.): *Lesetiger. Detektiv-Rallye*. Bindlach: Loewe Verlag, 59-67.)

Die Schatzkarte

Isa und Paul spielen Verstecken. Isa wartet unter dem Bett. Plötzlich entdeckt sie, dass hinter der Fußleiste ein Zettel steckt! Die beiden falten den Zettel auseinander. „Das gibt’s nicht! Eine Schatzkarte!“, ruft Paul begeistert.



Der Zettel sieht sehr alt aus.

Aber Isa erkennt das Haus und den Apfelbaum.

„Der Schatz ist in unserem Garten!“

Sofort laufen die beiden los.

Sie schnappen sich zwei Schaufeln, ein Metermaß und einen Kompass.

Im Garten suchen sie die Stelle, die auf der Karte eingezeichnet ist.

Sie stechen ihre Schaufeln in die Erde und graben ein richtig tiefes Loch.

Plötzlich stößt Paul auf etwas Hartes.

Eine Kiste!

Sie ziehen und zerren: Die ist ganz schön schwer!

Dann können sie endlich den Deckel öffnen.

Aber in der Kiste sind nur Messer, Gabeln und Löffel!

Einen richtigen Schatz haben sich Paul und Isa wirklich anders vorgestellt.

Mama lacht. „Ach, das ist bestimmt Onkel Frieders Sonntagsbesteck. Der hat immer alles vergraben, weil er Angst vor Dieben hatte.“

„Und warum hat er das Besteck nicht wieder ausgegraben?“, fragt Isa.

„Er konnte sich nicht mehr erinnern, wo er die Schatzkarte versteckt hatte. Wir haben überall danach gesucht“, sagt Mama.

„Das Besteck ist nämlich sehr wertvoll. Es ist aus echtem Silber.“

„Dann haben wir ja einen Silberschatz gefunden!“, rufen Isa und Paul.

Jetzt sind die beiden doch stolz auf ihren Schatz.

Text 2

(Seidemann, M. (2009): „Prinz Haha“. In: Seidemann, M. (Hrsg.): *Wackelzahngeschichten*. Würzburg: Arena Verlag, 32-41.)

Prinz Haha

Es war einmal ein Königssohn,
der wurde Prinz Haha genannt,
weil er das schönste Lächeln der
Welt hatte.

Wer ihn lächeln sah, bekam
sofort gute Laune und glaubte,
ihm könne alles gelingen.



Der König wollte das ausnutzen.

Immer wenn er unterwegs war, um Geschäfte zu machen,
musste der Prinz ihn begleiten.

Selbst hartnäckige Widersacher bekamen ein weiches Herz,
wenn Haha sie anstrahlte.

Deshalb galt er bald als der klügste Herrscher.

Eines Tages begann einer von Hahas Zähnen zu wackeln.

Der Prinz rannte in die Küche und rief nach der Köchin Marta.

Weil er keine Mutter mehr hatte, war Marta seine engste Vertraute.

Die Köchin sagte:

„Wenn die Kinder größer werden, verlieren sie ihre Milchzähne
und bekommen neue Zähne.“

Die Köchin hatte recht.

Am nächsten Tag fiel der Zahn aus.

In der Lücke fühlte Haha die Spitze vom neuen Zahn.

Als er sein Spiegelbild anlächelte, merkte er,
dass man mit so einer Zahnlücke tolle Grimassen schneiden kann.

Sofort lief er in den Wintergarten,
wo der König gerade Tee trank.

„Papa, guck mal!“, rief Haha und zog eine grässliche Fratze.

Der König ließ die Tasse fallen.

„W-was soll das bedeuten?!“, stammelte er.

„Ich verbiete dir, eine Zahnlücke zu haben!

Hast du vergessen, dass morgen der Nachbarkönig kommt?

Er soll mir die Hälfte seines Königreiches schenken.

Ohne dein Lächeln lässt er sich doch niemals darauf ein!“

Die Köchin brachte frischen Tee.

Aber der König warf die Kanne auf den Boden

und trampelte in der Teepfütze herum.

„Diesen Sohn kann ich nicht mehr brauchen!

Der sieht ja aus wie ein gewöhnlicher Küchenjunge!“

„Majestät, als du klein warst, hast du auch Zahnlücken gehabt“,
sagte Marta streng.

„Du lügst!“, tobte der König.

„Nimm ihn mit in die Küche, ich will ihn nie wieder sehen!“

Prinz Haha fing an, zu weinen.

Marta brachte ihn hinaus, trocknete ihm die Tränen ab
und kochte ihm Sahnepudding.

Am Abend nahm sie ihn mit in das Dorf,
in dem sie mit ihrem Mann Peter wohnte.

Haha gefiel es bei Marta und Peter.

Er ging mit den Nachbarskindern in die Dorfschule
und spielte mit ihnen Fußball.

Er half Peter in der Werkstatt
und konnte schon bald mit Hammer und Säge umgehen.

Alle liebten Haha, denn er war hilfsbereit, ehrlich und lustig.

Er hatte kein Heimweh.

Nach und nach verlor Haha seine Milchzähne,
die neuen Zähne wuchsen,
und Haha hatte wieder das schönste Lächeln der Welt.

Das kam dem König zu Ohren.

Er wollte Haha wiederhaben!

Denn ohne Prinz Hahas Lächeln ging alles schief.

Niemand hielt ihn mehr für einen klugen König.

Der König schickte seinen Diener, er sollte den Prinzen holen.

Aber Haha war gerade Kapitän der Schulmannschaft geworden.

Und er hatte sich in die Tochter des Hausmeisters verliebt.

Warum sollte er zu seinem Vater zurückkehren?

Peter war doch jetzt sein Vater!

„Ohne dein Lächeln ist der König verloren!“, jammerte der Diener.

„Soll der König doch selber lächeln“, sagte Haha.

Text 3

(Shaw, E. (2009): „Der kleine Angsthase“. In: Schiller, C. (Hrsg.)(2009): *Erzähl mir vom kleinen Angsthasen. Die schönsten Kindergeschichten der DDR*. Weinheim [u. a.]: Der Kinderbuch Verlag, 31-33.)

Der kleine Angsthase

Es war einmal ein kleiner Angsthase. Der wohnte bei seiner lieben Oma, die leider auch sehr ängstlich war.

„Pass nur immer auf, Kleiner“, sagte sie.
„Es könnte dir etwas zustoßen.“



Angsthase hatte Angst vor dem Hund. Oma hatte gesagt: „Hunde beißen.“

Er fürchtete die Dunkelheit. Oma hatte gesagt: „Es gibt Räuber und Gespenster.“

Er fürchtete das Wasser. Oma hatte gesagt: „Im Wasser kann man ertrinken.“

Er hatte Angst vor großen Jungen. Oma hatte gesagt: „Sie werden dir wehtun.“

„Angsthase, Angsthase!“, riefen die Kinder. Sie wollten nicht mit ihm spielen. Da aber weinte Angsthase bitterlich. Er war sehr unglücklich.

„Du musst deine Angst überwinden“, sagte der gute Onkel Heinrich. „Sei einfach nicht mehr ängstlich.“

Das war leicht gesagt.

Angsthase spielte lieber mit dem kleinen Ulli.

Eines schlimmen Tages schlich der böse Hasenfeind ins Dorf: der Fuchs!

Die Hasen rannten schnell davon. So schnell sie konnten.

Sie versteckten sich in den Häusern.

Der kleine Angsthase und der ganz kleine Ulli konnten nicht so schnell laufen.

So fing der böse Fuchs den kleinen Ulli-Hasen.

„Der böse Fuchs frisst meinen kleinen Ulli!“, rief der Angsthase laut. „Was soll ich machen?“

Er war einfach nicht mehr ängstlich und griff den Fuchs am Schwanz. Da war Ulli frei.

Der böse Fuchs aber fletschte die Zähne und drehte sich und wälzte sich.

Ich schleudere ihn in die Disteln, dachte der schlaue Fuchs.

Aber der Angsthase ließ nicht los.

Der Fuchs rannte blitzschnell über die Wiese.

Aber der Angsthase hielt den Schwanz sehr fest.

Der Fuchs rannte auf einen Baum zu.

Da fiel dem kleinen Angsthasen etwas ein. Er ließ ganz plötzlich los.

So flog der böse Fuchs gegen den Baum und bekam mächtige Beulen.

Angsthase und der ganz kleine Ulli waren sehr froh.

Der Fuchs aber machte, dass er wegkam.

Die anderen Hasen waren auch zufrieden.

Und der Bürgermeister hingte dem Angsthasen eine Auszeichnung um: für seinen Mut!

„Siehst du“, sagte der gute Onkel Heinrich, und alle Hasen riefen: „Bravo!“

Zu Hause seufzte die Oma: „Mein Kleiner, hast du nicht daran gedacht, dass dir etwas zustoßen könnte?“

„Eigentlich hatte ich keine Zeit dazu“, sagte der kleine Angsthase. „Ich musste an den ganz kleinen Ulli denken.“

Am nächsten Tag riefen alle Hasenkinder: „Hier kommt der mutige Hase. Er hat den bösen Fuchs besiegt.“

Alle gingen gemeinsam spielen.

So war der kleine Angsthase kein Angsthase mehr.

Text 4

(Reider, K. (2008): „Das Ungeheuer von Plattlantis“. In Reider, K. (Hrsg.): *Lesetiger. Seeräubergeschichten*. Bindlach: Loewe Verlag, 27-36.)

Das Ungeheuer von Plattlantis

Schiffsjunge Olli strahlt.
 Er hat eine Schatzkarte gekauft.
 Für einen einzigen Dukaten.
 „Zeig mal her!“, grummelt
 Käpten Körk.
 „Sonderangebote taugen
 meistens nix.“



„Na bitte, die Karte ist wertlos!“, sagt Käpten Körk.

„Sie weist den Weg nach Plattlantis.

Da liegt zwar wirklich ein Schatz.

Aber der wird von einem Ungeheuer bewacht.“

„Hast du etwa Angst?“, fragt Olli.

Käpten Körk läuft knallrot an.

„Ein Seeräuber kennt keine Angst!“

„Prima“, lacht Olli.

„Dann können wir ja gleich los, oder?“

Die Überfahrt ist lang und stürmisch.

Aber endlich ertönt der ersehnte Ruf:

„Platlantis in Sicht!“

„Ab hier musst du allein weiterrudern“, erklärt Käpten Körk.

„Viel Glück, Junge!“

Kaum hat Olli Plattlantis betreten, naht auch schon das Ungeheuer!

Die Erde bebt bei jedem Schritt.

Oje, sieht das Vieh grässlich aus!

Olli kriegt Puddingknie.

„Warum störst du mich, Fremder?“, brüllt das Ungeheuer.

„Ich muss arbeiten!“

„V-vielleicht k-kann i-ich d-dir ja helfen?“, bietet Olli an.

„Schon möglich!“, grummelt das Ungeheuer und trabt voraus.

„Schau!“, jammert es. „Seit Jahren zähle ich diese verflixten Goldtaler hier. Und nie kriege ich dasselbe heraus!“

„Oh, da kann ich dir wirklich helfen“, sagt Olli eifrig.

„Ich nehme die Goldtaler einfach mit und zähle sie zu Hause.“

„Au ja!“ Das Ungeheuer nickt begeistert.

Im Handumdrehen ist Ollis Boot bis zum Rand mit Gold beladen.

Nach einem herzlichen Abschied rudert der Schiffsjunge selig davon.

Und das Ungeheuer von Plattlantis hat endlich wieder Zeit für andere schöne Dinge:

Palmen biegen, Piraten beißen, Schiffe zermalmen ... herrlich!

Text 5

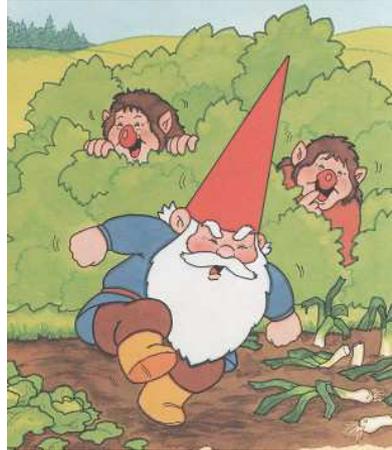
(s. a. (1991): „Der Gemüsegarten“. In: s. ed.: *David, der Kabauter, hilft seinen Freunden*. 2. Auflage. Erlangen: Pestalozzi-Verlag, 29-36.)

Der Gemüsegarten

David und seine Frau arbeiten täglich im Gemüsegarten.

Darin wächst alles, was im Wald nicht zu finden ist: Tomaten, grüner Salat, Karotten, Erbsen, Bohnen, Lauch und vieles mehr.

„Schau mal, wie schön die Pflanzen stehen“, sagt David.



Das hören Trolle, die im Gebüsch lauern.

Schon stürzen sie schadenfroh lachend hervor und zertrampeln die Pflanzen.

„Wie schön sie jetzt liegen!“, schreien Hollie und Pat.

„Das geht zu weit!“, schimpft David. Aber je mehr sich die Kabauter ärgern, um so schadenfroher lachen und grölen die Trolle.

„Komm mit“, sagt David zu Lisa, „jetzt können wir hier nichts mehr machen.“

Zu Hause überlegt David, wie er die Bösewichter bestrafen soll. Er sucht etwas in seinen Pflanzenbüchern.

Endlich ruft er: „Ich hab’s! So werde ich den Trollen eine Lektion erteilen, an die sie noch lange denken!“

Der Kabauter geht hinaus auf die Wiese.

„Da wächst ja, was ich suche!“, ruft er.

David will die hübschen lila Blumen in seinen Garten pflanzen und abwarten, was die Trolle dazu sagen ...

Natürlich haben Hollie und Pat beobachtet, dass David ein neues Beet angelegt hat.

Als alle Pflanzen stehen, stürzen sie mit lautem Geschrei aus dem Versteck hervor und springen – hopp, hopp! – mitten in die lila Blumen.

Doch im nächsten Augenblick schreien die Trolle wie am Spieß.

„Aua, Hilfe! Auuu, auuu!“

Diesmal lachen David und Lisa, denn ihr Plan ist gelungen:

Die dummen Trolle sind barfuß voll in die Disteln gesprungen!

„Die werden in unserem Gemüsegarten nie mehr Pflanzen zertrampeln“, freut sich Lisa.

„Da hast du recht“, stimmt David zu. „Schau sie dir an, wie sie mit den Stacheln in den Fußsohlen tanzen!“

Anhang G. Texte zur Analyse der Textsorte *Zeitungsberichte*

Text 1

(Kaube, J. (2011): „In guter Nachbarschaft“. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 12.01.2011. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/bildung-und-wohnumfeld-in-guter-nachbarschaft-1580472.html> [Stand: 16.06.2011])

Bildung und Wohnumfeld

In guter Nachbarschaft

Eine Berliner Studie untersucht den Einfluss der Wohnumwelt auf den Bildungserfolg. Die Ergebnisse scheinen zunächst nicht überraschend: Wer aus „guter Nachbarschaft“ kommt, ist tendenziell erfolgreicher. Doch ganz so einfach ist es nicht.

Von Jürgen Kaube

12. Januar 2011. Wenn Bildungserfolge ausbleiben, fällt der Blick so gut wie immer auf die Schulen; auf ihre Struktur („Dreigliedrigkeit“), ihre Ausstattung (Klassengröße), ihr Personal (Lehrerbildung) und ihre Programme (Stundentafel, Didaktik). Oder man schaut auf die Familien und deren Merkmale („sozioökonomischer Status“, Migrationshintergrund, Einstellungen zu Bildung).

Eine am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) durchgeführte Studie des Soziologen Marcus Helbig weist jetzt auf den Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten, Schulabbrecherquoten und Abschlüssen einerseits, der Sozialstruktur der Wohnquartiere andererseits hin („Neighborhood does matter!“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62. Jg., Heft 4, Dezember 2010). Dabei findet sie aber nicht nur - und trivialerweise -, dass der Wohlstand eines Wohnquartiers sich auch in den durchschnittlichen Schulleistungen der dort wohnenden Schüler abbildet. Vielmehr wirke sich unabhängig von der sozialen Lage der Eltern und individuellen Merkmalen der untersuchten Berliner Grundschüler der Klassen 4 und 6 ihre Wohnumgebung auf ihre schulischen Leistungen aus.

Oft ist der „Kontexteffekt“ schuld

Die Sozialstruktur der einzelnen Wohnquartiere („Verkehrszellen“) wurde dabei ganz grob durch zwei Merkmale charakterisiert: Anteil der Arbeitslosen und Anteil der Sozialhilfeempfänger. Berücksichtigt man bei der Deutung der Schulleistungen diese Zahlen, so zeigt sich, dass sowohl die durchschnittliche Lesefähigkeit wie die Leistungen in Mathematik an einer Schule nicht nur von der sozio-demographischen Zusammensetzung der Schülerschaft abhängt. Sondern es existiert auch ein „Kontexteffekt“: Kinder derselben sozialen Herkunft - und zwar Buben und Mädchen gleichermaßen - lesen und rechnen unterschiedlich gut, je nachdem, wie hoch die Arbeitslosen- und Sozialhilfequote um sie herum ist.

Das gilt übrigens auch für den Migrantanteil an Schulen. Auch hier wirke sich, so die Studie, „nicht der individuelle Migrationshintergrund im Schulverlauf negativ auf die Lesekompetenzen der Schüler aus,

sondern der Anteil von Migranten an einer Schule ist hier der ausschlaggebende Faktor“. Da in Schulklassen gemeinsam gelernt wird, ist dieser Einfluss der „kritischen Masse“ auf den einzelnen Schüler hier nicht schwer zu erklären. Wie aber kann man die Abfärbung der Wohnumwelt auf die Schulleistungen erklären? Die Studie tut es durch Hinweis auf „kollektive Sozialisation“. Die soziale Kontrolle des bildungsfeindlichen Verhaltens (Schulschwänzen, Verweigerung von Lernen) variiert je nach Quartier. Desgleichen die Möglichkeit, auf Unterstützung - gemeinsames Erledigen von Hausaufgaben etc. - zurückzugreifen.

Heruntergekommene Quartiere haben kaum „Ansteckungseffekte“

Das gilt allerdings nicht linear: Zwischen sozial schwachen und sozial durchschnittlichen Nachbarschaften lassen sich kaum Einflussunterschiede feststellen, was die Lernentwicklung der Kinder angeht. Bemerkbar macht sich der Quartierseffekt erst in von Arbeitslosigkeit stark verschonten Gegenden. „Erst wenn es eine bestimmte Konzentration von Rollenvorbildern oder Sozialkapital (. . .) gibt, wirkt sich dies positiv auf die Kompetenzen der Kinder aus.“ Im Umkehrschluss spreche das gegen die Existenz von „Ansteckungseffekten“ durch heruntergekommene Quartiere.

Die Begünstigten sind also doppelt begünstigt: durch die eigene Lage und zusätzlich durch die ihrer Nachbarn. Für die Kommunalpolitik stellt sich hier darum die Frage, wie die soziale Durchmischung von Wohnquartieren gefördert werden kann. Offen, so Helbig, sei aber noch die Frage, ob solche Nachbarschaftseffekte nicht nur für Großstädte, sondern auch für kleinere Städte und für Dörfer nachgewiesen werden können.

Text 2

(dpa (2011): „Vermittlungsausschuss billigt Hartz-Kompromiss“. In: *Frankfurter Rundschau* vom 23.02.2011.

URL: [http://www.fr-online.de/home/eil----vermittlungsausschuss-billigt-hartz-](http://www.fr-online.de/home/eil----vermittlungsausschuss-billigt-hartz-kompromiss,1472778,7401064.html)

[kompromiss,1472778,7401064.html](http://www.fr-online.de/home/eil----vermittlungsausschuss-billigt-hartz-kompromiss,1472778,7401064.html) [Stand: 16.06.2011])

Vermittlungsausschuss billigt Hartz-Kompromiss

Der Vermittlungsausschuss von Bundesrat und Bundestag hat das Hartz-IV-Kompromisspaket in letzter Minute doch noch gebilligt. ...

Berlin. Der Vermittlungsausschuss von Bundesrat und Bundestag hat das Hartz-IV-Kompromisspaket in letzter Minute doch noch gebilligt. Das verlautete am Mittwoch aus Teilnehmerkreisen. Die Länder setzten danach Verbesserungen bei der finanziellen Abwicklung des Bildungspaketes durch.

In der vorangegangenen Nacht war das Gremium wegen dieser noch offenen Finanzierungsfragen ergebnislos auseinandergegangen. An diesem Freitag müssen Bundestag und Bundesrat der Neuregelung noch zustimmen. Deren Zustimmung gilt nun als sicher.

Mit der Hartz-Reform verbunden ist die rückwirkende Anhebung des Regelsatzes zum 1. Januar um 5 auf 364 Euro. Anfang 2012 ist eine weitere Erhöhung um 3 Euro geplant plus eine prozentuale Erhöhung entsprechend Inflation und Lohnentwicklung.

Für die rund 2,5 Millionen Kinder von Hartz-IV-Familien, Geringverdienern und Wohngeldempfängern soll es zusätzliche Bildungshilfen geben. Dazu gehören auch warmes Mittagessen in der Schule oder Kita, Zuschüsse für Klassenfahrten, Vereinsbeiträge und bei Bedarf Nachhilfestunden.

Zuletzt hatten die Verhandlungen gestockt, weil die Länder mit den Modalitäten der genauen Abrechnung der Ausgaben von Kommunen für Leistungen aus dem Bildungspaket nicht einverstanden waren. Sie verlangten, es müsse eine zeitnahe Erstattung geben - und nicht erst Jahre später. (dpa)

Text 3

(s. a. (2003): „Saddam streift verkleidet durch den Irak“. In: *Spiegel online* vom 12.05.2003. URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,248318,00.html> [Stand: 16.06.2011])

Saddam streift verkleidet durch den Irak

Nach Informationen einer arabischen Zeitung soll sich der gestürzte irakische Machthaber Saddam Hussein in der Nähe seiner Heimatstadt Tikrit aufhalten. Traditionelle arabische Gewänder dienen ihm angeblich als Tarnung.

Hamburg – Die Zeitung "Al-Sharq Al-Awsat" berichtet, Saddam sei mit einem Tross von mindestens zwölf Begleitern in der Umgebung von Tikrit unterwegs. Das Blatt beruft sich auf kurdische Quellen in der nordirakischen Stadt Suleimaniya. Diese gaben an, dass die US-Armee in den vergangenen drei Tagen rund um Tikrit intensiv nach Saddam gesucht habe.

Saddam soll in Begleitung seiner Söhne Kussej, Udai und seines Sekretärs Abd al-Hamid Humud unterwegs sein. Um nicht aufzufallen, trügen alle traditionelle arabische Gewänder. Auch der Präsident des Irakischen Nationalkongress (INC), Ahmed Tschalabi, erklärte gegenüber der Zeitung, Saddam Hussein sei im Irak auf der Flucht. Tschalabi sagte: "Unsere Quellen bestätigen, dass er (Saddam) den Irak nicht verlassen hat", und fuhr fort: "Ich kann nicht sagen, woher ich es weiß, aber Saddam reist mit einer besonderen Eskorte, und seine früheren Berater haben keine Ahnung, wo er ist und was er tut." Saddam reiste jedoch nicht immer mit beiden Söhnen zusammen, sagte Tschalabi.

Der wegen seiner grotesken Erfolgsmeldungen während des Krieges zu internationaler Berühmtheit gelangte, immer noch flüchtige Ex-Informationsminister Mohammed Saïd al-Sahhaf ("Comical Ali") soll sich laut "Al-Sharq Al-Awsat" im Haus einer Tante in Bagdad aufhalten. Unbekannte hätten das Haus im Stadtteil Mansur vor zwei Tagen nachts mit Steinen beworfen. Al-Sahhaf steht allerdings nicht auf der Liste der von den USA gesuchten Spitzenfunktionäre des Regimes von Saddam Hussein.

Text 4

(Berr, C. M. (2011): „Mascolo wird alleiniger Magazinchef“. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 22.02.2011. URL: <http://www.sueddeutsche.de/medien/neuaufstellung-beim-spiegel-mascolo-soll-es-richten-1.1062797> [Stand: 16.06.2011])

Neuaufstellung beim "Spiegel"

Mascolo wird alleiniger Magazinchef

Von Christina Maria Berr

Die Doppelspitze teilt sich auf: Beim Hamburger "Spiegel" wird Georg Mascolo Chef des Magazins - Mathias Müller von Blumencron bekommt die Digitalspalte.

Das Hamburger Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* hatte ein wenig Pech an diesem Montagmorgen. Hatte man doch in der Rubrik "Medien" mehr als zwei Seiten für ein Interview mit den "Schwestern des in Iran inhaftierten deutschen Journalisten Marcus Hellwig" freigeräumt. Doch als das aktuelle Heft mit dem Interview zu Wochenbeginn erschien, war der Reporter seit dem Wochenende wieder zu Hause.

Die Freilassung hat die Redaktion überrascht. Es war nicht die einzige aktuelle Meldung, die es diese Woche nicht ins Heft geschafft hat.

Denn beim *Spiegel* wird in der Chefredaktion ein wenig umgebaut und die Doppelspitze aufgelöst. Wie das Blatt heute bekanntgab, übernimmt die Chefredaktion "zusätzlich die Verantwortung für alle redaktionellen Angebote der Marke *Spiegel* in den Medienkanälen Online und Digital".

Dabei kommt es zu einer anderen Aufgabenverteilung zwischen den beiden Chefredakteuren. Georg Mascolo, 46, soll sich nun allein um das Printprodukt kümmern.

Mathias Müller von Blumencron, 50, dagegen wird sich von nun an um die digitalen Geschäfte des Hamburger Verlags kümmern. Neben dem Onlineportal *Spiegel.de* sind das vor allem digitale Entwicklungsgeschäfte rund ums iPad. Damit will man in Hamburg offenbar Print und Online besser vernetzen - und dem Heft wieder einen alleinigen Chef geben, wie bereits unter dem Vorgänger der beiden, Stefan Aust.

Blumencron, der vor drei Jahren gemeinsam mit Mascolo an die Spitze des renommierten Magazins gerückt war, hatte zuvor die Onlineredaktion geleitet. Diese hatte er anschließend an Rüdiger Ditz und den inzwischen zur dpa gewechselten Wolfgang Büchner übergeben. Ditz wird weiterhin Onlinechef bleiben, bekommt nun aber mit Blumencron selbst einen neuen Chef, wie man beim Blatt bestätigt.

Im Impressum des Heftes wird sich dagegen nichts ändern. Auch Martin Doerry bleibt in seiner Position, der Stellvertretende Chefredakteur war bereits der zweite Mann bei Stefan Aust, Klaus Brinkbäumer bleibt Textchef.

Text 5

(dpa: „Guttenberg soll Dokortitel zu früh geführt haben“. In: *Welt online* vom 22.02.2011. URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article12620127/Guttenberg-soll-Dokortitel-zu-frueh-gefuehrt-haben.html> [Stand: 16.06.2011])

Plagiatsaffäre

Guttenberg soll Dokortitel zu früh geführt haben

Verteidigungsminister Guttenberg weiter unter Druck: Ihm droht eine Strafanzeige, weil er sich früher als befugt "Dr." genannt haben soll.

Bundesverteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg (CSU) muss sich nicht nur den Vorwurf gefallen lassen, Teile seiner Dissertation abgeschrieben zu haben. Nun steht er einem Bericht der „Berliner Zeitung“ zufolge auch unter Verdacht, seinen Dokortitel geführt zu haben, bevor er dazu befugt war.

Der Berliner Chemiker und ehemalige Bundeswehroffizier Markus Kühbacher kündigte eine Strafanzeige gegen ihn wegen Titelmisbrauchs an.

Nach Kühbachers Angaben trat der Politiker im Bundestag bereits ab Mai 2007 als Dr. Karl-Theodor Freiherr zu Guttenberg auf, obwohl die Doktorarbeit vom Verlag Duncker und Humblot erst Anfang 2009 gedruckt worden sei.

„Und auch das wahrscheinlich von ihm persönlich verfasste Vorwort zu seiner Dissertation hat Guttenberg erst 2008 geschrieben, aber zu dem Zeitpunkt führte er schon seinen Dokortitel“, sagte Kühbacher.

Wie das Blatt weiter meldet, wird die Urkunde über die bestandene Doktorprüfung, deren Aushändigung zum Führen des Titels berechtigt, gemäß Promotionsordnung aber erst nach Abgabe von Pflichtexemplaren der Dissertation ausgestellt.

Unterdessen hat der Verlag, der die von Guttenberg verfasste Promotionsschrift vertreibt, angekündigt, sie solle künftig nicht mehr ausgeliefert und auch nicht neu aufgelegt werden. Der Geschäftsleiter des Berliner Wissenschaftsverlags Duncker & Humblot, Florian Simon, sagte: "In der vorliegenden Form bleibt die Dissertation dauerhaft aus unserem Angebot gestrichen“.

Ob der Verlag Schadenersatzansprüche gegen den Minister geltend machen will, ließ Simon offen. „Vor einer Entscheidung der Universität Bayreuth stellt sich die Frage rechtlicher Schritte für uns nicht“, sagte er der dem Tagesspiegel. Guttenberg soll Texte mehrerer Autoren für seine Promotion verwendet haben, ohne dies ausreichend gekennzeichnet zu haben. Nachdem er die Plagiatsvorwürfe zunächst als „abstrus“ zurückgewiesen hatte, räumte er später „gravierende Fehler“ ein und bat die Universität Bayreuth um die Rücknahme seines Titels. Am Mittwoch soll sich Guttenberg im Bundestag zu den Vorwürfen äußern.

Anhang H. Methodische Vorgaben und Umgang mit Zweifelsfällen bei der sprachlichen Analyse

- Die Namen der Autoren der Texte werden, sofern angegeben, bei der Analyse nicht berücksichtigt.
- Überschriften werden als Sätze angesehen und ggf. als Ellipsen klassifiziert.
- Das Erfassen der Type-Token-Relation zielt auf die Feststellung der lexikalischen Vielfalt im Sinne der Verwendung einer Vielzahl unterschiedlicher Lexeme ab. Hierbei gilt ein Typ als die Menge von Wortformen, die zu einem Lexem gehören. Unterschiedliche Flexionsformen eines Lexems werden somit als ein Typ gewertet (z. B. *sein, war, ist*). Die Berechnung der Relation erfolgt schließlich anhand folgender Formel:

$$(\text{Anzahl Typen} / \text{Token}) * 100 = \text{Relation in \%}$$

Je höher der Prozentwert, desto größer die lexikalische Vielfalt im Text.

- Einen Sonderfall bei der syntaktischen Analyse stellt die wörtliche Rede dar. Zur Bestimmung von Satztyp und -komplexität wird wie folgt verfahren:

B3 „Dann haben wir ja einen Silberschatz gefunden!“, rufen Isa und Paul.

Zunächst wird der Teil des Satzes, welcher durch Anführungszeichen markiert ist, einzeln betrachtet und eingestuft (hier: einfacher Satz/ Hauptsatz). Der nicht angeführte Part des Satzes (hier: *rufen Isa und Paul*) wird ebenfalls als Hauptsatz deklariert. Betrachtet man nun die Komplexität des Gesamtsatzes (B1), so handelt es sich trotz der zweimaligen Einstufung seiner Teile als Hauptsatz um ein Satzgefüge (vs. Satzreihe), da der Redeteil („Dann haben wir ja einen Silberschatz gefunden!“) vom Restsatz abhängig ist.

- Komplexe Verbformen (z. B. *hatte gesucht*) werden bei der Wortartzuweisung als zwei Verben behandelt und gezählt (*hatte* und *gesucht*). Die Funktion derselben wird dann unter dem Gesichtspunkt der Gebrauchsweise spezifiziert (Hilfsverb und Vollverb). Diskontinuierliche Verbformen hingegen werden als ein Verb gezählt (z. B. *find ... an*). Jedes einzelne Verb wird hinsichtlich seiner Valenz untersucht. Nicht alle Formen können jedoch hinsichtlich Person oder Numerus spezifiziert werden (z. B. Partizipien). Bei der Tempuserfassung wird berücksichtigt, dass einigen Tempora komplexe Bildungen zugrunde liegen (z. B. Futur I). Es wird folglich gezählt, wie oft jedes einzelne Tempus in einem Text vorkommt. Gleiches gilt für Modus und Genus verbi.
- Bei der Verschmelzung sprachlicher Einheiten werden diese, obwohl als ein Wort gezählt, bei der Untersuchung der Wortartenzugehörigkeit getrennt gewertet (z. B. *am* als Verschmelzung der Präposition *an* und des definiten Artikels *dem*).
- Präpositionaladverbien (z. B. *darauf*, s. Dudenredaktion 2009: 579 ff.) werden aufgrund ihrer syntaktischen Funktion als der Wortart der Adverbien zugehörig deklariert und entsprechend gezählt.
- Zahlenangaben im laufenden Text werden als Wörter behandelt und entsprechend der zugehörigen Wortart klassifiziert als Zahladjektiv (z. B. *zwei*), Zahlnomen (z. B. *Million*) oder Zahladverb (z. B. *erstens*).

- Kurzwörter werden als solche vermerkt, bei der weiteren Analyse jedoch wie die ungekürzte Version behandelt (z. B. hinsichtlich der Wortlänge, wie etwa z. B. als *zum Beispiel*).
- Es wird klar zwischen Pronomina und Determinierern unterschieden. Mit ersteren sind allein Pronomina i. e. S. gemeint, also Personal-, Reflexiv-, Possessiv-, Demonstrativ-, Relativ-, Interrogativ und Indefinitpronomina. Die Personalia der drei Personen werden dabei einmal als Gesamtheit, einmal einzeln erfasst. Zu letzteren gehören alle Artikelwörter (s. Dudenredaktion 2009: 249 ff.): possessive (*eure Wohnung*), demonstrative (*jene Kreuzung*), interrogative (*Welches Buch?*), indefinite Artikelwörter (*etwas Farbe*) sowie definiter und indefiniter Artikel.
- Komplexe Junktoren werden als eine Einheit gezählt (z. B. *sowohl – als auch*).
- Offensichtliche Tippfehler (z. B. *sagte er der dem Tagesspiegel*) werden korrigiert, da diese kein intendierter Bestandteil des jeweiligen Textes sind und somit eher zu falschen quantitativen Aussagen führen würden.
- Bei der Untersuchung der Verwendung von Anaphern werden lediglich die Fließtexte, nicht jedoch die Überschriften berücksichtigt, da diese unabhängig von ersteren gestaltet und insbesondere im Falle der Zeitungsberichte ggf. im Nachhinein von zweiter Hand geändert werden.

Um eine Distanz von mehreren Sätzen handelt es sich in den Fällen, in denen mindestens noch ein vollständiger Satz zwischen dem den Bezugsausdruck enthaltenden und dem den anaphorischen Ausdruck enthaltenden Satz liegt.

Anhang I. Statistische Auswertung und Vergleich der Textsorten

Tab. 30. Analyse Textsorte 1: Kindergeschichten – absolute Werte⁵³

Parameter	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Wörter_ges	222	480	390	245	267
Länge_W	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
Type-Token_Rel	51,3	42,3	36,6	59,2	49,1
W_Komplex_einfach	38,7	37,3	41	35,9	39
W_Komplex_Kompos	6,8	8,8	9	9	7,1
W_Komplex_Deriv	4,1	5	5,4	11	4,5
W_Komplex_Kurzwort	0	0	0	0	0
Konn_Fach	0	0	0	0	0
Konn_Region	0	0	0	0	0
Konn_Diminutiv	0	0,8	0	0	0
Konn_veraltet	0	0	0	0	0
Konn_ugs	0,9	0	0	2,9	0,7
Konn_pej	0	0	0	0	0
Konn_iron	0	0	0	0	0
Konn_spott	0	0	0	0	0
Konn_Euph	0	0	0	0	0
WA_N	23,4	24	21	25,7	21,7
WA_V	21,2	22,5	22,6	23,3	22,5
WA_Adj	7,2	4,6	11,8	6,9	6,4
WA_Adv	6,8	3,3	5,6	8,6	7,1
WA_Artikel	12,6	11,9	13,1	8,6	9,4
WA_Dem_Det	0	0,2	0	0,4	0
WA_Poss_Det	1,4	2,3	1,3	0	1,9
WA_Indef_Det	0,5	0,4	1	1,2	0,4
WA_Pron	10,4	13,8	10,3	8,2	11,6
WA_Präp	5	6,3	4,4	6,5	6,7
WA_Junk	5,9	5,8	4,1	3,3	6
WA_Part	4,1	4,4	3,6	2	3,7
WA_Interjekt	0	0	0,3	1,6	2,2
N_Kas_Nom	10,8	9,4	12,1	14,3	12,7
N_Kas_Gen	0,9	1,9	0,3	0,4	0

⁵³ Bei den in dieser Tabelle angegebenen Häufigkeiten handelt es sich um normierte Werte, bezogen auf 100 Wörter und gerundet auf die erste Nachkommastelle. Ausgenommen hiervon sind die durchschnittliche Wortlänge (Länge_W), die Type-Token-Relation (Type-Token_Rel) sowie die durchschnittliche Satz- (Länge_S_ges) und Teilsatzlänge (Länge_HS bzw. Länge_NS).

N_Kas_Dat	3,6	4,4	2,8	5,3	4,5
N_Kas_Akk	8,1	8,3	5,9	5,7	4,5
N_Num_Sg	20,7	21,3	17,7	22	13,5
N_Num_Pl	2,7	2,7	3,3	3,7	8,2
N_Prop	6,3	5,4	4,1	6,9	6
N_Appell	17,1	18,5	16,9	18,8	15,7
N_Konkret	23	22,7	19,2	22	20,2
N_Abstrakt	0,5	1,3	1,8	3,7	1,5
V_trans	14	13,8	14,6	14,3	11,2
V_intrans	7,7	8,8	7,9	8,6	11,2
V_Gebr_Kop	2,3	1,7	2,3	0,8	0
V_Gebr_HV	3,2	1	1,8	1,6	2,6
V_Gebr_ModalV	0,9	2,7	2,1	2	1,1
V_Gebr_FktsV	0	0	0	0	0
V_Gebr_VollV	15,3	17,1	16,4	18,4	18,7
V_Ps_1	0	0,6	1	2,9	1,1
V_Ps_2	0	1,3	0,5	2	1,1
V_Ps_3	17,1	15,2	16,7	13,1	15,7
V_Num_Sg	9,9	15,8	14,9	17,1	9,4
V_Num_Pl	7,2	1,3	3,3	0,8	8,6
V_Temp_Präs	13,1	3,5	3,6	16,7	15,7
V_Temp_Prät	0,9	12,9	12,8	0	0
V_Temp_Perf	2,7	0,6	0,5	0,8	1,5
V_Temp_Plusquam	0,5	0,4	1	0	0
V_Temp_Fut_I	0	0	0,3	0,4	0,7
V_Temp_Fut_II	0	0	0	0	0
V_Mod_Ind	17,1	16,9	17,2	17,1	16,9
V_Mod_Konj_1	0	0,2	0	0	0
V_Mod_Konj_II_syn	0	0	0,5	0	0
V_Mod_Konj_II_per	0	0	0	0	0
V_Mod_Imp	0	0,4	0,5	0,8	1,1
V_Gen_v_Aktiv	17,1	17,3	18,2	17,6	18
V_Gen_v_Passiv	0	0,2	0	0,4	0
Artikel_Def	9	10	12,1	6,5	8,6
Artikel_Indef	3,6	1,9	1	2	0,7
Pron_Ps_1	0,9	0,8	1	3,3	1,5
Pron_Ps_2	0	1	1,5	2	0,7
Pron_Ps_3	6,8	9,8	6,7	1,6	4,5
Pron_Dem	1,8	0,8	0,5	0,8	1,1
Pron_Indef	0,5	1,25	1,3	0,4	1,5
S_ges	15,8	11,9	16,9	19,6	13,5
Länge_S_ges	6,3	8,4	6	5,1	7,4

Länge_HS	5,3	5,5	5,3	4,7	4,9
Länge_NS	6,3	5,5	4,7	3	5,7
S_Komplex_einfach	11,3	6	11,8	13,9	5,2
S_Komplex_Reihe	0,9	2,9	1,3	1,6	2,2
S_Komplex_Gefüge	3,6	4,8	4,4	5,3	7,1
S_Komplex_NS_ges	1,8	3,3	0,8	1,6	4,1
S_Komplex_NS_Grad_1	1,8	2,9	0,8	1,6	4,1
S_Komplex_NS_Grad_2	0	0,4	0	0	0
HS_ges	16,7	14,8	18,2	20,4	15,7
HS_Art_Dekl	14,9	13,3	16,4	16,3	12
HS_Art_Interrog_Entscheid	0	0,2	0,3	1,2	0
HS_Art_Interrog_W	0,5	0,4	0,3	0,4	0
HS_Art_Imp	0	0,2	0,5	0,8	1,1
HS_Art_Exklam	1,4	0,6	0,8	1,6	2,6
HS_Art_Ellipse	2,3	2,1	2,1	2,9	3
HS_Stellg_V_1	0	0,8	1	1,6	1,1
HS_Stellg_V_2	15,3	13,8	16,4	15,9	13,1
NS_F_KonjS	0,9	2,1	0,5	0	1,1
NS_F_RelS	0,9	0,6	0,3	0	3
NS_F_uneing	0	0,2	0	0,4	0
NS_F_NSÄqu_PartG	0	0	0	0	0
NS_F_NSÄqu_AdjG	0	0	0	0	0
NS_F_NSÄqu_InfG	0	0,4	0	1,2	0
NS_Fkt_syn_SubjS	0	0,2	0	0	0
NS_Fkt_syn_ObjS	0,9	0,8	0,5	0	1,9
NS_Fkt_syn_PrädS	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_ges	0,5	1,7	0	0,4	1,1
NS_Fkt_syn_AdvS_temp	0	0,4	0	0,4	0,4
NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	0,5	0,6	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_kond	0	0,6	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_kons	0	0	0	0	0,4
NS_Fkt_syn_AdvS_advers	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_mod	0	0	0	0	0,4
NS_Fkt_syn_AdvS_konz	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_fin	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_adnom_SS	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_RelS_m_BN	0,5	0,6	0,3	0	1,1
NS_Stellg_V_1	0	0	0	0	0
NS_Stellg_V_2	0	0,4	0	0,4	0
NS_Stellg_V_L	1,8	2,5	0,8	0	4,1
SGlied_ges	30,2	30,4	30,3	31,4	25,5
SGlied_Fkt_Akt	21,6	23,1	21,8	22,4	16,1

SGlied_Fkt_Präd	2,25	1,3	2,1	0,8	0,4
SGlied_Fkt_Adval_ges	6,3	6	6,4	8,2	9
SGlied_Fkt_Adval_temp	2,7	2,9	0,8	2,9	1,9
SGlied_Fkt_Adval_lok	1,4	0,8	0,8	0,8	2,6
Sglied_Komplex_einfach	20,7	21	19	24,1	14,6
SGlied_Komplex_komplex	9,9	9,4	11,8	7,3	10,9
Anaph_ges	19	27	23,6	19,6	19,5
Anaph_einfach_ges	14,9	20,6	21	15,5	15,4
Anaph_Dist_mS_NomS	6,3	5,2	8,5	7,8	5,2
Anaph_Dist_mS_Pron	0,5	0,8	1	1,2	0,4
Anaph_Dist_mS_Null	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_NaS_NomS	1,4	3,8	3,8	2	2,2
Anaph_Dist_NaS_Pron	5,9	8,5	6,2	3,7	6,4
Anaph_Dist_NaS_Null	0,9	1,9	1	0,8	1,1
Anaph_Dist_Inf_NomS	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_Inf_Pron	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_Inf_Null	0	0,4	0,5	0	0
Anaph_indirekt	3,6	5,8	2,6	4,1	3
Anaph_komplex	0,5	0,6	0	0	1,1

Tab. 31. Analyse Textsorte 2: Zeitungsberichte – absolute Werte⁵⁴

Parameter	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Wörter_ges	517	192	252	315	307
Länge_W	2	2,3	2	1,9	2,1
Type-Token_Rel	61,5	64,6	59,5	50,8	52,8
W_Komplex_einfach	25	24	35,3	36,5	30,3
W_Komplex_Kompos	16,4	18,2	9,9	11,4	12,7
W_Komplex_Deriv	8,9	11,5	12,7	6,7	12,1
W_Komplex_Kurzwort	0,2	0,5	0,8	0,6	0,3
Konn_Fach	7,5	9,9	1,2	5,1	3,6
Konn_Region	0,2	0	0	0	0
Konn_Diminutiv	0	0	0	0	0
Konn_veraltet	0	0	0	0	0
Konn_ugs	0	0	0	0	0
Konn_pej	0	0	0	0	0
Konn_iron	0	0	0	0	0
Konn_spott	0	0	0	0	0
Konn_Euph	0	0	0	0	0
WA_N	29,6	32,9	34,5	31,7	31,6
WA_V	11	14,6	16,3	14,6	20,2
WA_Adj	10,6	9,4	7,9	8,9	3,6
WA_Adv	4,8	1,6	4	3,5	1,6
WA_Artikel	13,3	13,5	11,1	16,2	11,7
WA_Dem_Det	0,6	1	0	0,6	0
WA_Poss_Det	1,5	0,5	2,4	0,3	2,6
WA_Indef_Det	0	0	0	0,3	0,3
WA_Pron	4,4	2,1	5,2	5,7	5,9
WA_Präp	9,7	13,5	12,7	12,7	11,7
WA_Junk	5,8	5,2	3,2	3,2	4,6
WA_Part	4,4	6,25	2,8	4,1	5,9
WA_Interjekt	0	0	0	0	0
N_Kas_Nom	13	7,8	13,1	11,1	12,1
N_Kas_Gen	4,1	3,1	7,1	2,9	5,2
N_Kas_Dat	6,4	13	11,5	9,5	8,5
N_Kas_Akk	6,2	8,9	2,8	8,3	5,9
N_Num_Sg	18,6	20,8	28,2	29,2	28,3
N_Num_Pl	11	12	6,3	2,5	3,3
N_Prop	1,7	8,9	18,3	13,7	10,7
N_Appell	27,8	24	16,3	18,1	20,8

⁵⁴ siehe Fußnote 53

N_Konkret	8,5	4,7	26,2	20,3	16
N_Abstrakt	21,1	28	8,3	11,4	15,6
V_trans	4,8	7,8	10,3	8,3	16,3
V_intrans	6,2	6,8	6	5,1	3,9
V_Gebr_Kop	1,5	0,5	2	1,9	0,7
V_Gebr_HV	1,2	3,1	1,2	2,9	4,2
V_Gebr_ModalV	0,4	1,6	1,6	0,6	2,3
V_Gebr_FktsV	0,2	0	0	0	0
V_Gebr_VollV	7,7	7,3	8,7	7,9	11,4
V_Ps_1	0	0	0,8	0	0
V_Ps_2	0	0	0	0	0
V_Ps_3	7,9	8,3	9,9	8,9	9,4
V_Num_Sg	6,8	5,2	8,3	9,5	9,4
V_Num_Pl	1,2	3,1	2,4	0,3	0
V_Temp_Präs	7,7	3,1	7,5	5,1	5,2
V_Temp_Prät	0,2	2,1	2,4	1,9	2,9
V_Temp_Perf	0	2,1	0,8	0,6	1
V_Temp_Plusquam	0	1	0	1,3	0,3
V_Temp_Fut_I	0	0	0	0	0
V_Temp_Fut_II	0	0	0	0	0
V_Mod_Ind	7,2	7,8	8,3	9,8	8,8
V_Mod_Konj_1	0,8	0,5	1,6	0	0,7
V_Mod_Konj_II_syn	0	0	0,8	0	0
V_Mod_Konj_II_per	0	0	0	0	0
V_Mod_Imp	0	0	0	0	0
V_Gen_v_Aktiv	7,2	8,3	10,7	9,2	8,5
V_Gen_v_Passiv	0,8	0	0	0,6	1
Artikel_Def	11,6	12	9,1	14,3	10,4
Artikel_Indef	1,2	1,6	2	1,9	1,3
Pron_Ps_1	0	0	0,8	0	0,3
Pron_Ps_2	0	0	0	0	0
Pron_Ps_3	4,4	2,1	4,4	5,7	5,5
Pron_Dem	0,8	0,5	0,4	0,6	0,3
Pron_Indef	0,6	0	0,4	1,6	0
S_ges	6	7,8	6	6,7	6,8
Länge_S_ges	16,7	12,8	16,8	15	14,6
Länge_HS	10,5	10	9,1	9,7	9,6
Länge_NS	8,7	16	7,8	9	7,4
S_Komplex_einfach	4,4	6,3	3,6	3,2	2,3
S_Komplex_Reihe	0,4	0,5	1,6	1,6	1
S_Komplex_Gefüge	2,7	1	3,2	1,9	4,9
S_Komplex_NS_ges	2,9	1	3,6	1,9	4,2

S_Komplex_NS_Grad_1	2,7	1	3,6	1,9	3,9
S_Komplex_NS_Grad_2	0,2	0	0	0	0,3
HS_ges	7,2	8,3	7,9	8,6	7,2
HS_Art_Dekl	7	8,3	7,9	7,3	7,2
HS_Art_Interrog_Entscheid	0	0	0	0	0
HS_Art_Interrog_W	0,2	0	0	0	0
HS_Art_Imp	0	0	0	0	0
HS_Art_Exklam	0	0	0	0	0
HS_Art_Ellipse	1,4	1,6	0,8	1,3	1,3
HS_Stellg_V_1	0	0	0	1	0
HS_Stellg_V_2	6	8,3	7,5	6,7	6,5
NS_F_KonjS	1,7	0,5	0,8	1,3	1,6
NS_F_ReIS	0,8	0	1,2	0,6	1
NS_F_uneing	0,4	0,5	1,2	0	0,7
NS_F_NSÄqu_PartG	0	0	0	0	0
NS_F_NSÄqu_AdjG	0	0	0	0	0
NS_F_NSÄqu_InfG	0	0	0,4	0	1
NS_Fkt_syn_SubjS	0,4	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_ObjS	0,2	0,5	2,4	0	1
NS_Fkt_syn_PrädS	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_ges	1,2	0,5	0,4	1,3	2
NS_Fkt_syn_AdvS_temp	0	0	0	0,3	0,7
NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	0,2	0,5	0	0	0,3
NS_Fkt_syn_AdvS_kond	0,6	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_kons	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_advers	0	0	0	0	0
NS_Fkt_syn_AdvS_mod	0,6	0	0	1	0,7
NS_Fkt_syn_AdvS_konz	0	0	0	0	0,3
NS_Fkt_syn_AdvS_fin	0	0	0,4	0	0
NS_Fkt_syn_adnom_SS	0,6	0	0	0	0,7
NS_Fkt_syn_ReIS_m_BN	0,4	0	0,8	0,6	0,7
NS_Stellg_V_1	0,2	0	0	0	0
NS_Stellg_V_2	0	0,5	1,2	0	0,3
NS_Stellg_V_L	1,9	0,5	2	1,9	2,6
SGlied_ges	16	20,8	19,5	22,6	20,5
SGlied_Fkt_Akt	8,9	12,5	15,1	12,4	13
SGlied_Fkt_Präd	1,5	1	0	1	0,3
SGlied_Fkt_Adval_ges	5,6	7,3	4,4	9,2	7,2
SGlied_Fkt_Adval_temp	0,8	4,2	0,8	1,9	3,6
SGlied_Fkt_Adval_lok	0,6	0	0	0,3	0,7
Sglied_Komplex_einfach	7,2	9,4	9,1	13	8,8
SGlied_Komplex_komplex	8,7	11,5	10,3	9,5	11,7

Anaph_ges	16	15	14,3	15,7	19,5
Anaph_einfach_ges	7	3,1	10,7	6,7	14,3
Anaph_Dist_mS_NomS	4,1	1,6	4,4	3,5	3,9
Anaph_Dist_mS_Pron	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_mS_Null	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_NaS_NomS	1	0	3,6	1,6	4,6
Anaph_Dist_NaS_Pron	1,2	1	2,4	1	4,6
Anaph_Dist_NaS_Null	0,8	0,5	0,4	0,6	0,7
Anaph_Dist_Inf_NomS	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_Inf_Pron	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_Inf_Null	0	0	0	0	0,7
Anaph_indirekt	7,5	10,9	3,6	8	4,2
Anaph_komplex	1,5	1	0	1	1

Tab. 32. Analyse Textsorte 1: Kindergeschichten – Anteil der Subkategorien an den Hauptkategorien (relative Werte⁵⁵)

Hauptkategorie	Subkategorie	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Gesamtheit	W_Komplex_einfach	7,8	7,3	7,4	6,4	7,7
Nomina i. e. S.,	W_Komplex_Kompos	1,4	1,7	1,6	1,6	1,4
Verben und	W_Komplex_Deriv	0,8	1	1	2	0,9
Adjektive	W_Komplex_Kurzwort	0	0	0	0	0
Nomina i. e. S.	N_Kas_Nom	4,6	3,9	5,8	5,6	5,9
	N_Kas_Gen	0,4	0,8	0,1	0,2	0
	N_Kas_Dat	1,5	1,8	1,3	2,1	2,1
	N_Kas_Akk	3,5	3,5	2,8	2,2	2,1
	N_Num_Sg	8,8	8,9	8,4	8,6	6,2
	N_Num_Pl	1,2	1,1	1,6	1,4	3,8
	N_Prop	2,7	2,3	2	2,7	2,8
	N_Appell	7,3	7,7	8	7,3	7,2
	N_Konkret	9,8	9,5	9,1	8,6	9,3
N_Abstrakt	0,2	0,5	0,9	1,4	0,7	
Verben	V_trans	6,6	6,1	6,5	6,1	5
	V_intrans	3,6	3,9	3,5	3,7	5
	V_Gebr_Kop	1,2	0,8	1	0,3	0
	V_Gebr_HV	1,5	0,4	0,8	0,7	1,2
	V_Gebr_ModaliV	0,4	1,2	0,9	0,9	0,5

⁵⁵ Bei den in dieser Tabelle angegebenen Häufigkeiten handelt es sich um normierte Angaben, bezogen auf 10 Einheiten der Hauptkategorie und gerundet auf die erste Nachkommastelle.

	V_Gebr_FktsV	0	0	0	0	0
	V_Gebr_VollV	7,2	7,6	7,3	7,9	8,3
	V_Ps_1	0	0,3	0,4	1,2	0,5
	V_Ps_2	0	0,6	0,2	0,9	0,5
	V_Ps_3	8,1	6,8	7,4	5,6	7
	V_Num_Sg	4,7	7	6,6	7,3	4,2
	V_Num_Pl	3,4	0,6	1,5	0,3	3,8
	V_Temp_Präs	6,2	1,6	1,6	7,2	7
	V_Temp_Prät	0,4	5,7	5,7	0	0
	V_Temp_Perf	1,3	0,3	0,2	0,3	0,7
	V_Temp_Plusquam	0,2	0,2	0,4	0	0
	V_Temp_Fut_I	0	0	0,1	0,2	0,3
	V_Temp_Fut_II	0	0	0	0	0
	V_Mod_Ind	8,1	7,5	7,6	7,3	7,5
	V_Mod_Konj_1	0	0,1	0	0	0
	V_Mod_Konj_II_syn	0	0	0,2	0	0
	V_Mod_Konj_II_per	0	0	0	0	0
	V_Mod_Imp	0	0,2	0,2	0,3	0,5
	V_Gen_v_Aktiv	8,1	7,7	8,1	7,6	8
	V_Gen_v_Passiv	0	0,1	0	0,2	0
Artikel	Artikel_Def	7,1	8,4	9,2	7,6	9,1
	Artikel_Indef	2,9	1,6	0,8	2,3	0,7
Pronomina	Pron_Ps_1	0,9	0,6	1	4	1,3
	Pron_Ps_2	0	0,7	1,5	2,4	0,6
	Pron_Ps_3	6,5	7,1	6,5	2	3,9
	Pron_Dem	1,7	0,6	0,5	1	0,9
	Pron_Indef	0,5	0,9	1,3	0,5	1,3
Sätze	S_Komplex_einfach	7,2	5	7	7,1	3,9
	S_Komplex_Reihe	0,6	2,4	0,8	0,8	1,6
	S_Komplex_Gefüge	2,3	4	2,6	2,7	5,3
Nebensätze	S_Komplex_NS_Grad_1	10	8,8	10	10	10
	S_Komplex_NS_Grad_2	0	1,2	0	0	0
Hauptsätze	HS_Art_Dekl	8,9	11,3	9,7	8	7,6
	HS_Art_Interrog_Entscheid	0	0,2	0,2	0,6	0
	HS_Art_Interrog_W	0,3	0,3	0,2	0,2	0
	HS_Art_Imp	0	0,2	0,3	0,4	0,7
	HS_Art_Exklam	0,8	0,5	0,5	0,8	1,7
	HS_Art_Ellipse	1,4	1,8	1,2	1,4	1,9
	HS_Stellg_V_1	0	0,7	0,6	0,8	0,7
	HS_Stellg_V_2	9,2	11,7	9,7	7,8	8,3
Nebensätze	NS_F_KonjS	5	6,4	6,3	0	2,7
	NS_F_RelS	5	1,8	3,8	0	7,3

	NS_F_uneing	0	0,6	0	2,5	0
	NS_F_NSÄqu_PartG	0	0	0	0	0
	NS_F_NSÄqu_AdjG	0	0	0	0	0
	NS_F_NSÄqu_InfG	0	1,2	0	7,5	0
	NS_Fkt_syn_SubjS	0	0,6	0	0	0
	NS_Fkt_syn_ObjS	5	2,4	6,3	0	4,6
	NS_Fkt_syn_PrädS	0	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_ges	2,8	5,2	0	2,5	2,7
	NS_Fkt_syn_adnom_SS	0	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_RelS_m_BN	2,8	1,8	3,8	0	2,7
	NS_Stellg_V_1	0	0	0	0	0
	NS_Stellg_V_2	0	1,2	0	2,5	0
	NS_Stellg_V_L	10	7,6	10	0	10
Adverbialsätze	NS_Fkt_syn_AdvS_temp	0	2,4	0	10	3,6
	NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	10	3,5	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_kond	0	3,5	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_kons	0	0	0	0	3,6
	NS_Fkt_syn_AdvS_advers	0	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_mod	0	0	0	0	3,6
	NS_Fkt_syn_AdvS_konz	0	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_fin	0	0	0	0	0
Satzglieder	SGlied_Fkt_Akt	7,2	7,6	7,2	7,1	6,3
	SGlied_Fkt_Präd	0,7	0,4	0,7	0,3	0,2
	SGlied_Fkt_Adval_ges	2,1	2	2,1	2,6	3,5
	SGlied_Komplex_einfach	6,9	6,9	6,3	7,7	5,7
	SGlied_Komplex_komplex	3,3	3,1	3,9	2,3	4,3
Adverbialien	SGlied_Fkt_Adval_temp	4,3	4,8	1,25	3,5	2,1
	SGlied_Fkt_Adval_lok	2,2	1,3	1,25	1	2,9
Anaphorische Ausdrücke	Anaph_einfach_ges	7,8	7,6	8,9	7,9	7,9
	Anaph_indirekt	1,9	2,1	1,1	2,1	1,5
	Anaph_komplex	0,3	0,2	0	0	0,6
Einfache anaphorische Ausdrücke	Anaph_Dist_mS_NomS	4,2	2,5	4	5	3,4
	Anaph_Dist_mS_Pron	0,3	0,4	0,5	0,8	0,3
	Anaph_Dist_mS_Null	0	0	0	0	0
	Anaph_Dist_NaS_NomS	0,9	1,8	1,8	1,3	1,4
	Anaph_Dist_NaS_Pron	3,9	4,1	3	2,4	4,2
	Anaph_Dist_NaS_Null	0,6	0,9	0,5	0,5	0,7
	Anaph_Dist_InfK_NomS	0	0	0	0	0
	Anaph_Dist_InfK_Pron	0	0	0	0	0
Anaph_Dist_InfK_Null	0	0,2	0,2	0	0	

Tab. 33. Analyse Textsorte 2: Zeitungsberichte – Anteil der Subkategorien an den Hauptkategorien (relative Werte⁵⁶)

Hauptkategorie	Subkategorie	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Gesamtheit	W_Komplex_einfach	4,9	4,4	6	6,6	5,5
Nomina i. e. S., Verben und Adjektive	W_Komplex_Kompos	3,2	3,4	1,7	2,1	2,3
	W_Komplex_Deriv	1,8	2,1	2,2	1,2	2,2
	W_Komplex_Kurzwort	0	0,1	0,1	0,1	0,1
Nomina i. e. S.	N_Kas_Nom	4,4	2,4	3,8	3,5	3,8
	N_Kas_Gen	1,4	0,9	2,1	0,9	1,6
	N_Kas_Dat	2,2	4	3,3	3	2,7
	N_Kas_Akk	2,1	2,7	0,8	2,6	1,9
	N_Num_Sg	6,3	6,3	8,2	9,2	9
	N_Num_Pl	3,7	3,7	1,8	0,8	1
	N_Prop	0,6	2,7	5,3	4,3	1,4
	N_Appell	9,4	7,3	4,7	5,7	6,6
	N_Konkret	2,9	1,4	7,6	6,4	5,1
	N_Abstrakt	7,1	8,5	2,4	3,6	4,9
Verben	V_trans	4,4	5,3	6,3	5,7	8,1
	V_intrans	5,6	4,7	3,7	3,5	1,9
	V_Gebr_Kop	1,4	0,3	1,2	1,3	0,3
	V_Gebr_HV	1,1	2,1	0,7	2	2,1
	V_Gebr_ModalV	0,4	1,1	1	0,4	1,1
	V_Gebr_FktsV	0,2	0	0	0	0
	V_Gebr_VollV	7	5	5,3	5,4	5,6
	V_Ps_1	0	0	0,5	0	0
	V_Ps_2	0	0	0	0	0
	V_Ps_3	7,2	5,7	6,1	6,1	4,7
	V_Singular	6,2	3,6	5,1	6,5	4,7
	V_Num_Pl	1,1	2,1	1,5	0,2	0
	V_Temp_Präs	7	2,1	4,6	3,5	2,6
	V_Temp_Prät	0,2	1,4	1,5	1,3	1,4
	V_Temp_Perf	0	1,4	0,5	0,4	0,5
	V_Temp_Plusquam	0	0,7	0	0,9	0,1
	V_Temp_Fut_I	0	0	0	0	0
	V_Temp_Fut_II	0	0	0	0	0
	V_Mod_Ind	6,5	5,3	5,1	6,7	4,4
	V_Mod_Konj_1	0,7	0,3	1	0	0,3
	V_Mod_Konj_II_syn	0	0	0,5	0	0
	V_Mod_Konj_II_per	0	0	0	0	0

⁵⁶ siehe Fußnote 55

	V_Mod_Imp	0	0	0	0	0
	V_Gen_v_Aktiv	6,5	5,7	6,6	6,3	4,2
	V_Gen_v_Passiv	0,7	0	0	0,4	0,5
Artikel	Artikel_Def	8,7	8,9	8,2	8,8	8,9
	Artikel_Indef	0,9	1,2	1,8	1,2	1,1
Pronomina	Pron_Ps_1	0	0	1,5	0	0,5
	Pron_Ps_2	0	0	0	0	0
	Pron_Ps_3	10	10	8,5	10	9,3
	Pron_Dem	1,8	2,4	0,8	1,1	0,5
	Pron_Indef	1,4	0	0,8	2,8	0
Sätze	S_Komplex_einfach	7,3	8,1	6	4,8	3,4
	S_Komplex_Reihe	0,7	0,6	2,7	2,4	1,5
	S_Komplex_Gefüge	4,5	1,3	5,3	2,8	7,2
Nebensätze	S_Komplex_NS_Grad_1	9,3	10	10	10	9,3
	S_Komplex_NS_Grad_2	0,7	0	0	0	0,7
Hauptsätze	HS_Art_Dekl	9,7	10	10	8,48837	10
	HS_Art_Interrog_Entscheid	0	0	0	0	0
	HS_Art_Interrog_W	0,3	0	0	0	0
	HS_Art_Imp	0	0	0	0	0
	HS_Art_Exklam	0	0	0	0	0
	HS_Art_Ellipse	1,9	1,9	1	1,51163	1,8
	HS_Stellg_V_1	0	0	0	1,16279	0
	HS_Stellg_V_2	8,3	10	9,5	7,7907	9
Nebensätze	NS_F_KonjS	5,9	5	2,2	6,8	3,5
	NS_F_RelS	2,8	0	3,3	3,2	2,2
	NS_F_uneing	1,4	5	3,3	0	1,5
	NS_F_NSÄqu_PartG	0	0	0	0	0
	NS_F_NSÄqu_AdjG	0	0	0	0	0
	NS_F_NSÄqu_InfG	0	0	1,1	0	2,2
	NS_Fkt_syn_SubjS	1,4	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_ObjS	0,7	5	6,7	0	2,2
	NS_Fkt_syn_PrädS	0	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_ges	4,1	5	1,1	6,8	4,3
	NS_Fkt_syn_adnom_SS	2,1	0	0	0	1,5
	NS_Fkt_syn_RelS_m_BN	1,4	0	2,2	3,2	1,5
	NS_Stellg_V_1	0,7	0	0	0	0
	NS_Stellg_V_2	0	5	3,3	0	0,7
	NS_Stellg_V_L	6,6	5	5,6	10	5,7
Adverbialsätze	NS_Fkt_syn_AdvS_temp	0	0	0	2,3	3,5
	NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	1,7	10	0	0	0,3
	NS_Fkt_syn_AdvS_kond	4,2	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_kons	0	0	0	0	0

	NS_Fkt_syn_AdvS_advers	0	0	0	0	0
	NS_Fkt_syn_AdvS_mod	4,2	0	0	7,7	3,5
	NS_Fkt_syn_AdvS_konz	0	0	0	0	1,5
	NS_Fkt_syn_AdvS_fin	0	0	10	0	0
Satzglieder	SGlied_Fkt_Akt	5,6	6	7,7	5,5	6,3
	SGlied_Fkt_Präd	0,9	0,5	0	0,4	0,1
	SGlied_Fkt_Adval_ges	3,5	3,5	2,3	4,1	3,5
	SGlied_Komplex_einfach	4,5	4,5	4,7	5,8	4,3
	SGlied_Komplex_komplex	5,4	5,5	5,3	4,2	5,7
Adverbialsätze	SGlied_Fkt_Adval_temp	1,4	5,8	1,8	2,1	5
	SGlied_Fkt_Adval_lok	1,1	0	0	0,3	1
Anaphorische Ausdrücke	Anaph_einfach_ges	4,4	2,1	7,5	4,3	7,3
	Anaph_indirekt	4,7	7,3	2,5	5,1	2,2
	Anaph_komplex	0,9	0,7	0	0,6	0,5
Einfache anaphorische Ausdrücke	Anaph_Dist_mS_NomS	5,8	5,2	4,1	5,2	2,7
	Anaph_Dist_mS_Pron	0	0	0	0	0
	Anaph_Dist_mS_Null	0	0	0	0	0
	Anaph_Dist_NaS_NomS	1,4	0	3,3	2,4	3,2
	Anaph_Dist_NaS_Pron	1,7	3,2	2,2	1,5	3,2
	Anaph_Dist_NaS_Null	1,1	1,6	0,4	0,9	0,5
	Anaph_Dist_InfK_NomS	0	0	0	0	0
	Anaph_Dist_InfK_Pron	0	0	0	0	0
	Anaph_Dist_InfK_Null	0	0	0	0	0,5

Tab. 34. Einfaktorielle Varianzanalyse der Hauptkategorien – deskriptive Gruppenstatistiken

Parameter		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Wörter_ges	1,00	5	320,8000	110,15308	49,26195	184,0269	457,5731	222,00	480,00
	2,00	5	316,6000	122,42671	54,75089	164,5872	468,6128	192,00	517,00
	Gesamt	10	318,7000	109,81403	34,72625	240,1438	397,2562	192,00	517,00
Länge_W	1,00	5	1,6000	,00000	,00000	1,6000	1,6000	1,60	1,60
	2,00	5	2,0600	,15166	,06782	1,8717	2,2483	1,90	2,30
	Gesamt	10	1,8300	,26268	,08307	1,6421	2,0179	1,60	2,30
Type-Token_Rel	1,00	5	47,7000	8,65361	3,87001	36,9551	58,4449	36,60	59,20
	2,00	5	57,8400	5,84833	2,61545	50,5783	65,1017	50,80	64,60
	Gesamt	10	52,7700	8,77750	2,77569	46,4910	59,0490	36,60	64,60
Konn_Fach	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	5,4600	3,37683	1,51017	1,2671	9,6529	1,20	9,90
	Gesamt	10	2,7300	3,65363	1,15538	,1164	5,3436	,00	9,90
Konn_Region	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0400	,08944	,04000	-,0711	,1511	,00	,20
	Gesamt	10	,0200	,06325	,02000	-,0252	,0652	,00	,20
Konn_Diminutiv	1,00	5	,1600	,35777	,16000	-,2842	,6042	,00	,80
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0800	,25298	,08000	-,1010	,2610	,00	,80
Konn_veraltet	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Konn_ugs	1,00	5	,9000	1,18954	,53198	-,5770	2,3770	,00	2,90

	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,4500	,92406	,29221	-,2110	1,1110	,00	2,90
Konn_pej	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Konn_iron	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Konn_spott	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Konn_Euph	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
WA_N	1,00	5	23,1600	1,87163	,83702	20,8361	25,4839	21,00	25,70
	2,00	5	32,0600	1,80638	,80784	29,8171	34,3029	29,60	34,50
	Gesamt	10	27,6100	5,00099	1,58145	24,0325	31,1875	21,00	34,50
WA_V	1,00	5	22,4200	,75961	,33971	21,4768	23,3632	21,20	23,30
	2,00	5	15,3400	3,33437	1,49117	11,1998	19,4802	11,00	20,20
	Gesamt	10	18,8800	4,37285	1,38282	15,7519	22,0081	11,00	23,30
WA_Adj	1,00	5	7,3800	2,66871	1,19348	4,0664	10,6936	4,60	11,80
	2,00	5	8,0800	2,68645	1,20142	4,7443	11,4157	3,60	10,60
	Gesamt	10	7,7300	2,55127	,80678	5,9049	9,5551	3,60	11,80
WA_Adv	1,00	5	6,2800	1,97914	,88510	3,8226	8,7374	3,30	8,60
	2,00	5	3,1000	1,44568	,64653	1,3049	4,8951	1,60	4,80
	Gesamt	10	4,6900	2,34068	,74019	3,0156	6,3644	1,60	8,60

WA_Artikel	1,00	5	11,1200	2,00175	,89521	8,6345	13,6055	8,60	13,10
	2,00	5	13,1600	1,98444	,88747	10,6960	15,6240	11,10	16,20
	Gesamt	10	12,1400	2,16497	,68462	10,5913	13,6887	8,60	16,20
WA_Dem_Det	1,00	5	,1200	,17889	,08000	-,1021	,3421	,00	,40
	2,00	5	,4400	,43359	,19391	-,0984	,9784	,00	1,00
	Gesamt	10	,2800	,35528	,11235	,0258	,5342	,00	1,00
WA_Poss_Det	1,00	5	1,3800	,87006	,38910	,2997	2,4603	,00	2,30
	2,00	5	1,4600	1,05499	,47181	,1501	2,7699	,30	2,60
	Gesamt	10	1,4200	,91263	,28860	,7671	2,0729	,00	2,60
WA_Indef_Det	1,00	5	,7000	,37417	,16733	,2354	1,1646	,40	1,20
	2,00	5	,1200	,16432	,07348	-,0840	,3240	,00	,30
	Gesamt	10	,4100	,40947	,12949	,1171	,7029	,00	1,20
WA_Pron	1,00	5	10,8600	2,04890	,91630	8,3160	13,4040	8,20	13,80
	2,00	5	4,6600	1,54370	,69036	2,7432	6,5768	2,10	5,90
	Gesamt	10	7,7600	3,68818	1,16630	5,1216	10,3984	2,10	13,80
WA_Präp	1,00	5	5,7800	1,01833	,45541	4,5156	7,0444	4,40	6,70
	2,00	5	12,0600	1,46561	,65544	10,2402	13,8798	9,70	13,50
	Gesamt	10	8,9200	3,51720	1,11223	6,4039	11,4361	4,40	13,50
WA_Junk	1,00	5	5,0200	1,23976	,55444	3,4806	6,5594	3,30	6,00
	2,00	5	4,4000	1,17473	,52536	2,9414	5,8586	3,20	5,80
	Gesamt	10	4,7100	1,18458	,37460	3,8626	5,5574	3,20	6,00
WA_Part	1,00	5	3,5600	,92898	,41545	2,4065	4,7135	2,00	4,40
	2,00	5	4,6900	1,40552	,62857	2,9448	6,4352	2,80	6,25
	Gesamt	10	4,1250	1,27132	,40203	3,2156	5,0344	2,00	6,25
WA_Interjekt	1,00	5	,8200	1,01587	,45431	-,4414	2,0814	,00	2,20
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00

	Gesamt	10	,4100	,80340	,25406	-,1647	,9847	,00	2,20
Länge_S_ges	1,00	5	6,6400	1,28180	,57324	5,0484	8,2316	5,10	8,40
	2,00	5	15,1800	1,65590	,74054	13,1239	17,2361	12,80	16,80
	Gesamt	10	10,9100	4,71250	1,49022	7,5389	14,2811	5,10	16,80
Länge_HS	1,00	5	5,1400	,32863	,14697	4,7319	5,5481	4,70	5,50
	2,00	5	9,7800	,51672	,23108	9,1384	10,4216	9,10	10,50
	Gesamt	10	7,4600	2,47934	,78404	5,6864	9,2336	4,70	10,50
Länge_NS	1,00	5	5,0400	1,27593	,57061	3,4557	6,6243	3,00	6,30
	2,00	5	9,7800	3,53723	1,58190	5,3879	14,1721	7,40	16,00
	Gesamt	10	7,4100	3,53913	1,11917	4,8783	9,9417	3,00	16,00
Anaph_ges	1,00	5	17,4800	3,04253	1,36066	13,7022	21,2578	14,90	21,00
	2,00	5	8,3600	4,27294	1,91092	3,0544	13,6656	3,10	14,30
	Gesamt	10	12,9200	5,94415	1,87970	8,6678	17,1722	3,10	21,00
S_ges	1,00	5	15,2300	2,99216	1,33813	11,8247	19,2553	11,90	19,60
	2,00	5	6,6600	,74027	,33106	5,7408	7,5792	6,00	7,80
	Gesamt	10	11,1000	5,11143	1,61637	7,4435	14,7565	6,00	19,60
HS_ges	1,00	5	17,1600	2,20749	,98722	14,4190	19,9010	14,80	20,40
	2,00	5	7,8400	,63482	,28390	7,0518	8,6282	7,20	8,60
	Gesamt	10	12,5000	5,14522	1,62706	8,8193	16,1807	7,20	20,40
S_Komplex_NS_ges	1,00	5	2,3200	1,34425	,60117	,6509	3,9891	,80	4,10
	2,00	5	2,7200	1,28725	,57567	1,1217	4,3183	1,00	4,20
	Gesamt	10	2,5200	1,25857	,39799	1,6197	3,4203	,80	4,20
SGlied_ges	1,00	5	29,5600	2,32013	1,03759	26,6792	32,4408	25,50	31,40
	2,00	5	19,8800	2,44070	1,09151	16,8495	22,9105	16,00	22,60
	Gesamt	10	24,7200	5,57391	1,76262	20,7327	28,7073	16,00	31,40

Tab. 35. Einfaktorielle Varianzanalyse der Hauptkategorien – Test der Varianzhomogenität

Parameter	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Wörter_ges	,072	1	8	,795
Länge_W	8,568	1	8	,019
Type-Token_Rel	,614	1	8	,456
Konn_Fach	11,179	1	8	,010
Konn_Region	7,111	1	8	,029
Konn_Diminutiv	7,111	1	8	,029
Konn_veraltet	.	1	.	.
Konn_ugs	5,203	1	8	,052
Konn_pej	.	1	.	.
Konn_iron	.	1	.	.
Konn_spott	.	1	.	.
Konn_Euph	.	1	.	.
WA_N	,046	1	8	,835
WA_V	3,662	1	8	,092
WA_Adj	,008	1	8	,933
WA_Adv	,228	1	8	,646
WA_Artikel	,222	1	8	,650
WA_Dem_Det	5,518	1	8	,047
WA_Poss_Det	,640	1	8	,447
WA_Indef_Det	11,841	1	8	,009
WA_Pron	,259	1	8	,624
WA_Präp	,325	1	8	,584
WA_Junk	,124	1	8	,734
WA_Part	1,433	1	8	,265
WA_Interjekt	37,748	1	8	,000
Länge_S_ges	,269	1	8	,618
Länge_HS	,511	1	8	,495
Länge_NS	2,239	1	8	,173
Anaph_ges	,432	1	8	,530
S_ges	5,632	1	8	,045
HS_ges	5,605	1	8	,045
S_Komplex_NS_ges	,060	1	8	,813
SGlied_ges	,007	1	8	,934

Tab. 36. Einfaktorielle Varianzanalyse der Hauptkategorien

Parameter		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Wörter_ges	between groups	44,100	1	44,100	,003	,956
	within groups	108488,000	8	13561,000		
	total	108532,100	9			
Länge_W	between groups	,529	1	,529	46,000	,000
	within groups	,092	8	,012		
	total	,621	9			
Type-Token_Rel	between groups	257,049	1	257,049	4,713	,062
	within groups	436,352	8	54,544		
	total	693,401	9			
Konn_Fach	between groups	74,529	1	74,529	13,072	,007
	within groups	45,612	8	5,702		
	total	120,141	9			
Konn_Region	between groups	,004	1	,004	1,000	,347
	within groups	,032	8	,004		
	total	,036	9			
Konn_Diminutiv	between groups	,064	1	,064	1,000	,347
	within groups	,512	8	,064		
	total	,576	9			
Konn_veraltet	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Konn_ugs	between groups	2,025	1	2,025	2,862	,129
	within groups	5,660	8	,708		
	total	7,685	9			
Konn_pej	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Konn_iron	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Konn_spott	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Konn_Euph	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
WA_N	between groups	198,025	1	198,025	58,535	,000
	within groups	27,064	8	3,383		
	total	225,089	9			

WA_V	between groups	125,316	1	125,316	21,431	,002
	within groups	46,780	8	5,848		
	total	172,096	9			
WA_Adj	between groups	1,225	1	1,225	,171	,690
	within groups	57,356	8	7,170		
	total	58,581	9			
WA_Adv	between groups	25,281	1	25,281	8,417	,020
	within groups	24,028	8	3,004		
	total	49,309	9			
WA_Artikel	between groups	10,404	1	10,404	2,619	,144
	within groups	31,780	8	3,973		
	total	42,184	9			
WA_Dem_Det	between groups	,256	1	,256	2,327	,166
	within groups	,880	8	,110		
	total	1,136	9			
WA_Poss_Det	between groups	,016	1	,016	,017	,899
	within groups	7,480	8	,935		
	total	7,496	9			
WA_Indef_Det	between groups	,841	1	,841	10,072	,013
	within groups	,668	8	,084		
	total	1,509	9			
WA_Pron	between groups	96,100	1	96,100	29,205	,001
	within groups	26,324	8	3,291		
	total	122,424	9			
WA_Präp	between groups	98,596	1	98,596	61,913	,000
	within groups	12,740	8	1,593		
	total	111,336	9			
WA_Junk	between groups	,961	1	,961	,659	,440
	within groups	11,668	8	1,459		
	total	12,629	9			
WA_Part	between groups	3,192	1	3,192	2,249	,172
	within groups	11,354	8	1,419		
	total	14,546	9			
WA_Interjekt	between groups	1,681	1	1,681	3,258	,109
	within groups	4,128	8	,516		
	total	5,809	9			
Länge_S_ges	between groups	182,329	1	182,329	83,160	,000
	within groups	17,540	8	2,193		
	total	199,869	9			
Länge_HS	between groups	53,824	1	53,824	287,061	,000
	within groups	1,500	8	,188		
	total	55,324	9			

Länge_NS	between groups	56,169	1	56,169	7,945	,023
	within groups	56,560	8	7,070		
	total	112,729	9			
Anaph_ges	between groups	207,936	1	207,936	15,114	,005
	within groups	110,060	8	13,758		
	total	317,996	9			
S_ges	between groups	197,136	1	197,136	41,498	,000
	within groups	38,004	8	4,751		
	total	235,140	9			
HS_ges	between groups	217,156	1	217,156	82,318	,000
	within groups	21,104	8	2,638		
	total	238,260	9			
S_Komplex_NS_ges	between groups	,400	1	,400	,231	,644
	within groups	13,856	8	1,732		
	total	14,256	9			
SGlied_ges	between groups	234,256	1	234,256	41,315	,000
	within groups	45,360	8	5,670		
	total	279,616	9			

Tab. 37. Einfaktorielle Varianzanalyse der Subkategorien – Deskriptive Gruppenstatistiken

Parameter		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
W_Komplex_einfach	1,00	5	7,3200	,55408	,24779	6,6320	8,0080	6,40	7,80
	2,00	5	5,4800	,87006	,38910	4,3997	6,5603	4,40	6,60
	Gesamt	10	6,4000	1,18884	,37594	5,5496	7,2504	4,40	7,80
W_Komplex_Kompos	1,00	5	1,5400	,13416	,06000	1,3734	1,7066	1,40	1,70
	2,00	5	2,5400	,73007	,32650	1,6335	3,4465	1,70	3,40
	Gesamt	10	2,0400	,72296	,22862	1,5228	2,5572	1,40	3,40
W_Komplex_Deriv	1,00	5	1,1400	,48785	,21817	,5343	1,7457	,80	2,00
	2,00	5	1,9000	,42426	,18974	1,3732	2,4268	1,20	2,20
	Gesamt	10	1,5200	,58841	,18607	1,0991	1,9409	,80	2,20
W_Komplex_Kurzwort	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0800	,04472	,02000	,0245	,1355	,00	,10
	Gesamt	10	,0400	,05164	,01633	,0031	,0769	,00	,10
N_Kas_Nom	1,00	5	5,1600	,87350	,39064	4,0754	6,2446	3,90	5,90
	2,00	5	3,5800	,73621	,32924	2,6659	4,4941	2,40	4,40
	Gesamt	10	4,3700	1,12847	,35685	3,5627	5,1773	2,40	5,90
N_Kas_Gen	1,00	5	,3000	,31623	,14142	-,0926	,6926	,00	,80
	2,00	5	1,3800	,50695	,22672	,7505	2,0095	,90	2,10
	Gesamt	10	,8400	,69474	,21970	,3430	1,3370	,00	2,10
N_Kas_Dat	1,00	5	1,7600	,35777	,16000	1,3158	2,2042	1,30	2,10
	2,00	5	3,0400	,67305	,30100	2,2043	3,8757	2,20	4,00
	Gesamt	10	2,4000	,84459	,26708	1,7958	3,0042	1,30	4,00
N_Kas_Akk	1,00	5	2,8200	,67602	,30232	1,9806	3,6594	2,10	3,50

	2,00	5	2,0200	,75961	,33971	1,0768	2,9632	,80	2,70
	Gesamt	10	2,4200	,79833	,25245	1,8489	2,9911	,80	3,50
N_Num_Sg	1,00	5	8,1800	1,12339	,50239	6,7851	9,5749	6,20	8,90
	2,00	5	7,8000	1,41951	,63482	6,0374	9,5626	6,30	9,20
	Gesamt	10	7,9900	1,22334	,38685	7,1149	8,8651	6,20	9,20
N_Num_Pl	1,00	5	1,8200	1,12339	,50239	,4251	3,2149	1,10	3,80
	2,00	5	2,2000	1,41951	,63482	,4374	3,9626	,80	3,70
	Gesamt	10	2,0100	1,22334	,38685	1,1349	2,8851	,80	3,80
N_Prop	1,00	5	2,5000	,33912	,15166	2,0789	2,9211	2,00	2,80
	2,00	5	2,8600	1,95525	,87441	,4322	5,2878	,60	5,30
	Gesamt	10	2,6800	1,33650	,42264	1,7239	3,6361	,60	5,30
N_Appell	1,00	5	7,5000	,33912	,15166	7,0789	7,9211	7,20	8,00
	2,00	5	6,7400	1,77848	,79536	4,5317	8,9483	4,70	9,40
	Gesamt	10	7,1200	1,27174	,40216	6,2102	8,0298	4,70	9,40
N_Konkret	1,00	5	9,2600	,45056	,20149	8,7006	9,8194	8,60	9,80
	2,00	5	4,6800	2,52923	1,13111	1,5395	7,8205	1,40	7,60
	Gesamt	10	6,9700	2,95975	,93595	4,8527	9,0873	1,40	9,80
N_Abstrakt	1,00	5	,7400	,45056	,20149	,1806	1,2994	,20	1,40
	2,00	5	5,3000	2,49700	1,11669	2,1996	8,4004	2,40	8,50
	Gesamt	10	3,0200	2,93893	,92937	,9176	5,1224	,20	8,50
V_trans	1,00	5	6,0600	,63482	,28390	5,2718	6,8482	5,00	6,60
	2,00	5	5,9600	1,38130	,61774	4,2449	7,6751	4,40	8,10
	Gesamt	10	6,0100	1,01483	,32092	5,2840	6,7360	4,40	8,10
V_intrans	1,00	5	3,9400	,61074	,27313	3,1817	4,6983	3,50	5,00
	2,00	5	3,8800	1,38996	,62161	2,1541	5,6059	1,90	5,60
	Gesamt	10	3,9100	1,01264	,32023	3,1856	4,6344	1,90	5,60

V_Gebr_Kop	1,00	5	,6600	,49800	,22271	,0417	1,2783	,00	1,20
	2,00	5	,9000	,55227	,24698	,2143	1,5857	,30	1,40
	Gesamt	10	,7800	,51164	,16180	,4140	1,1460	,00	1,40
V_Gebr_HV	1,00	5	,9200	,43243	,19339	,3831	1,4569	,40	1,50
	2,00	5	1,6000	,65574	,29326	,7858	2,4142	,70	2,10
	Gesamt	10	1,2600	,63456	,20067	,8061	1,7139	,40	2,10
V_Gebr_ModulV	1,00	5	,7800	,32711	,14629	,3738	1,1862	,40	1,20
	2,00	5	,8000	,36742	,16432	,3438	1,2562	,40	1,10
	Gesamt	10	,7900	,32813	,10376	,5553	1,0247	,40	1,20
V_Gebr_FktsV	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0400	,08944	,04000	-,0711	,1511	,00	,20
	Gesamt	10	,0200	,06325	,02000	-,0252	,0652	,00	,20
V_Gebr_VollV	1,00	5	7,6600	,45056	,20149	7,1006	8,2194	7,20	8,30
	2,00	5	5,6600	,77974	,34871	4,6918	6,6282	5,00	7,00
	Gesamt	10	6,6600	1,21308	,38361	5,7922	7,5278	5,00	8,30
V_Ps_1	1,00	5	,4800	,44385	,19849	-,0711	1,0311	,00	1,20
	2,00	5	,1000	,22361	,10000	-,1776	,3776	,00	,50
	Gesamt	10	,2900	,38715	,12243	,0130	,5670	,00	1,20
V_Ps_2	1,00	5	,4400	,35071	,15684	,0045	,8755	,00	,90
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,2200	,32931	,10414	-,0156	,4556	,00	,90
V_Ps_3	1,00	5	6,9800	,91761	,41037	5,8406	8,1194	5,60	8,10
	2,00	5	5,9600	,89889	,40200	4,8439	7,0761	4,70	7,20
	Gesamt	10	6,4700	1,01111	,31974	5,7467	7,1933	4,70	8,10
V_Singular	1,00	5	5,9600	1,41174	,63135	4,2071	7,7129	4,20	7,30
	2,00	5	5,2200	1,17346	,52479	3,7630	6,6770	3,60	6,50

	Gesamt	10	5,5900	1,28448	,40619	4,6711	6,5089	3,60	7,30
V_Plural	1,00	5	1,9200	1,60219	,71652	-,0694	3,9094	,30	3,80
	2,00	5	,9800	,88148	,39421	-,1145	2,0745	,00	2,10
	Gesamt	10	1,4500	1,31593	,41613	,5086	2,3914	,00	3,80
V_Temp_Präs	1,00	5	4,7200	2,87263	1,28468	1,1532	8,2868	1,60	7,20
	2,00	5	3,9600	1,94756	,87098	1,5418	6,3782	2,10	7,00
	Gesamt	10	4,3400	2,34814	,74255	2,6602	6,0198	1,60	7,20
V_Temp_Prät	1,00	5	2,3600	3,05336	1,36550	-1,4312	6,1512	,00	5,70
	2,00	5	1,1600	,54129	,24207	,4879	1,8321	,20	1,50
	Gesamt	10	1,7600	2,16189	,68365	,2135	3,3065	,00	5,70
V_Temp_Perf	1,00	5	,5600	,45607	,20396	-,0063	1,1263	,20	1,30
	2,00	5	,5600	,51284	,22935	-,0768	1,1968	,00	1,40
	Gesamt	10	,5600	,45753	,14468	,2327	,8873	,00	1,40
V_Temp_Plusquam	1,00	5	,1600	,16733	,07483	-,0478	,3678	,00	,40
	2,00	5	,3400	,42778	,19131	-,1912	,8712	,00	,90
	Gesamt	10	,2500	,32059	,10138	,0207	,4793	,00	,90
V_Temp_Fut_I	1,00	5	,1200	,13038	,05831	-,0419	,2819	,00	,30
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0600	,10750	,03399	-,0169	,1369	,00	,30
V_Temp_Fut_II	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
V_Mod_Ind	1,00	5	7,6000	,30000	,13416	7,2275	7,9725	7,30	8,10
	2,00	5	5,6000	,97468	,43589	4,3898	6,8102	4,40	6,70
	Gesamt	10	6,6000	1,25433	,39665	5,7027	7,4973	4,40	8,10
V_Mod_Konj_1	1,00	5	,0200	,04472	,02000	-,0355	,0755	,00	,10

	2,00	5	,4600	,39115	,17493	-,0257	,9457	,00	1,00
	Gesamt	10	,2400	,35024	,11075	-,0105	,4905	,00	1,00
V_Mod_Konj_II_syn	1,00	5	,0400	,08944	,04000	-,0711	,1511	,00	,20
	2,00	5	,1000	,22361	,10000	-,1776	,3776	,00	,50
	Gesamt	10	,0700	,16364	,05175	-,0471	,1871	,00	,50
V_Mod_Konj_II_per	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
V_Mod_Imp	1,00	5	,2400	,18166	,08124	,0144	,4656	,00	,50
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,1200	,17512	,05538	-,0053	,2453	,00	,50
V_Gen_v_Aktiv	1,00	5	7,9000	,23452	,10488	7,6088	8,1912	7,60	8,10
	2,00	5	5,8600	,99146	,44340	4,6289	7,0911	4,20	6,60
	Gesamt	10	6,8800	1,27174	,40216	5,9702	7,7898	4,20	8,10
V_Gen_v_Passiv	1,00	5	,0600	,08944	,04000	-,0511	,1711	,00	,20
	2,00	5	,3200	,31145	,13928	-,0667	,7067	,00	,70
	Gesamt	10	,1900	,25582	,08090	,0070	,3730	,00	,70
Art_Def	1,00	5	8,2800	,92033	,41158	7,1373	9,4227	7,10	9,20
	2,00	5	8,7000	,29155	,13038	8,3380	9,0620	8,20	8,90
	Gesamt	10	8,4900	,68060	,21523	8,0031	8,9769	7,10	9,20
Art_Indef	1,00	5	1,6600	,95026	,42497	,4801	2,8399	,70	2,90
	2,00	5	1,2400	,33615	,15033	,8226	1,6574	,90	1,80
	Gesamt	10	1,4500	,70750	,22373	,9439	1,9561	,70	2,90
Pron_Ps_1	1,00	5	1,5600	1,38672	,62016	-,1618	3,2818	,60	4,00
	2,00	5	,4000	,65192	,29155	-,4095	1,2095	,00	1,50
	Gesamt	10	,9800	1,19052	,37647	,1284	1,8316	,00	4,00

Pron_Ps_2	1,00	5	1,0400	,92898	,41545	-,1135	2,1935	,00	2,40
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,5200	,82704	,26153	-,0716	1,1116	,00	2,40
Pron_Ps_3	1,00	5	5,2000	2,17486	,97263	2,4996	7,9004	2,00	7,10
	2,00	5	9,5600	,66558	,29766	8,7336	10,3864	8,50	10,00
	Gesamt	10	7,3800	2,75310	,87061	5,4106	9,3494	2,00	10,00
Pron_Dem	1,00	5	,9400	,47223	,21119	,3537	1,5263	,50	1,70
	2,00	5	1,3200	,77266	,34554	,3606	2,2794	,50	2,40
	Gesamt	10	1,1300	,63605	,20114	,6750	1,5850	,50	2,40
Pron_Indef	1,00	5	,9000	,40000	,17889	,4033	1,3967	,50	1,30
	2,00	5	1,0000	1,16619	,52154	-,4480	2,4480	,00	2,80
	Gesamt	10	,9500	,82361	,26045	,3608	1,5392	,00	2,80
S_Komplex_einfach	1,00	5	6,0400	1,50433	,67276	4,1721	7,9079	3,90	7,20
	2,00	5	5,9200	1,88865	,84463	3,5749	8,2651	3,40	8,10
	Gesamt	10	5,9800	1,61093	,50942	4,8276	7,1324	3,40	8,10
S_Komplex_Reihe	1,00	5	1,2400	,75366	,33705	,3042	2,1758	,60	2,40
	2,00	5	1,5800	,95760	,42825	,3910	2,7690	,60	2,70
	Gesamt	10	1,4100	,83193	,26308	,8149	2,0051	,60	2,70
S_Komplex_Gefüge	1,00	5	3,3800	1,25579	,56160	1,8207	4,9393	2,30	5,30
	2,00	5	4,2200	2,27310	1,01656	1,3976	7,0424	1,30	7,20
	Gesamt	10	3,8000	1,78699	,56510	2,5217	5,0783	1,30	7,20
S_Komplex_NS_Grad_1	1,00	5	1,5600	1,08305	,48436	,2152	2,9048	,50	3,00
	2,00	5	4,0600	1,99073	,89028	1,5882	6,5318	1,30	6,00
	Gesamt	10	2,8100	2,00469	,63394	1,3759	4,2441	,50	6,00
S_Komplex_NS_Grad_2	1,00	5	,0600	,13416	,06000	-,1066	,2266	,00	,30
	2,00	5	,1400	,19494	,08718	-,1020	,3820	,00	,40

	Gesamt	10	,1000	,16330	,05164	-,0168	,2168	,00	,40
HS_Art_Dekl	1,00	5	9,1000	1,47479	,65955	7,2688	10,9312	7,60	11,30
	2,00	5	7,9400	4,44050	1,98585	2,4264	13,4536	,00	10,00
	Gesamt	10	8,5200	3,17868	1,00519	6,2461	10,7939	,00	11,30
HS_Art_Interrog_Entscheid	1,00	5	,2000	,24495	,10954	-,1041	,5041	,00	,60
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,1000	,19437	,06146	-,0390	,2390	,00	,60
HS_Art_Interrog_W	1,00	5	,2000	,12247	,05477	,0479	,3521	,00	,30
	2,00	5	,0600	,13416	,06000	-,1066	,2266	,00	,30
	Gesamt	10	,1300	,14181	,04485	,0286	,2314	,00	,30
HS_Art_Imp	1,00	5	,3200	,25884	,11576	-,0014	,6414	,00	,70
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,1600	,24129	,07630	-,0126	,3326	,00	,70
HS_Art_Exklam	1,00	5	,8600	,49295	,22045	,2479	1,4721	,50	1,70
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,4300	,55986	,17704	,0295	,8305	,00	1,70
HS_Art_Ellipse	1,00	5	1,5400	,29665	,13266	1,1717	1,9083	1,20	1,90
	2,00	5	1,3200	,82885	,37068	,2908	2,3492	,00	1,90
	Gesamt	10	1,4300	,59824	,18918	1,0020	1,8580	,00	1,90
HS_Stellg_V_1	1,00	5	,5600	,32094	,14353	,1615	,9585	,00	,80
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,2800	,36454	,11528	,0192	,5408	,00	,80
HS_Stellg_V_2	1,00	5	9,3400	1,51427	,67720	7,4598	11,2202	7,80	11,70
	2,00	5	7,3600	4,16209	1,86134	2,1921	12,5279	,00	10,00
	Gesamt	10	8,3500	3,13165	,99031	6,1098	10,5902	,00	11,70
NS_F_KonjS	1,00	5	4,0800	2,72525	1,21877	,6962	7,4638	,00	6,40

	2,00	5	4,6800	1,84581	,82547	2,3881	6,9719	2,20	6,80
	Gesamt	10	4,3800	2,21700	,70108	2,7941	5,9659	,00	6,80
NS_F_ReIS	1,00	5	3,5800	2,82347	1,26270	,0742	7,0858	,00	7,30
	2,00	5	2,3000	1,35647	,60663	,6157	3,9843	,00	3,30
	Gesamt	10	2,9400	2,19454	,69397	1,3701	4,5099	,00	7,30
NS_F_uneing	1,00	5	,6200	1,08259	,48415	-,7242	1,9642	,00	2,50
	2,00	5	2,2400	1,93727	,86637	-,1654	4,6454	,00	5,00
	Gesamt	10	1,4300	1,70818	,54017	,2080	2,6520	,00	5,00
NS_F_NSÄqu	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
NS_F_NSÄqu_PartG	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
NS_F_NSÄqu_AdjG	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
NS_F_NSÄqu_InfG	1,00	5	1,7400	3,26159	1,45863	-2,3098	5,7898	,00	7,50
	2,00	5	,6600	,98387	,44000	-,5616	1,8816	,00	2,20
	Gesamt	10	1,2000	2,34141	,74042	-,4749	2,8749	,00	7,50
NS_Fkt_syn_SubjS	1,00	5	,1200	,26833	,12000	-,2132	,4532	,00	,60
	2,00	5	,2800	,62610	,28000	-,4974	1,0574	,00	1,40
	Gesamt	10	,2000	,46188	,14606	-,1304	,5304	,00	1,40
NS_Fkt_syn_ObjS	1,00	5	3,6600	2,48153	1,10977	,5788	6,7412	,00	6,30
	2,00	5	2,9200	2,85430	1,27648	-,6241	6,4641	,00	6,70
	Gesamt	10	3,2900	2,55145	,80684	1,4648	5,1152	,00	6,70

NS_Fkt_syn_PrädS	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
NS_Fkt_syn_AdvS_ges	1,00	5	2,6400	1,84201	,82377	,3528	4,9272	,00	5,20
	2,00	5	4,2600	2,06228	,92228	1,6993	6,8207	1,10	6,80
	Gesamt	10	3,4500	2,03156	,64243	1,9967	4,9033	,00	6,80
NS_Fkt_syn_AdvS_temp	1,00	5	,9400	1,03344	,46217	-,3432	2,2232	,00	2,50
	2,00	5	,6200	,84971	,38000	-,4350	1,6750	,00	1,60
	Gesamt	10	,7800	,90774	,28705	,1306	1,4294	,00	2,50
NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	1,00	5	,9200	1,30843	,58515	-,7046	2,5446	,00	2,80
	2,00	5	1,2800	2,10879	,94308	-1,3384	3,8984	,00	5,00
	Gesamt	10	1,1000	1,66533	,52662	-,0913	2,2913	,00	5,00
NS_Fkt_syn_AdvS_kond	1,00	5	,3600	,80498	,36000	-,6395	1,3595	,00	1,80
	2,00	5	,4200	,93915	,42000	-,7461	1,5861	,00	2,10
	Gesamt	10	,3900	,82523	,26096	-,2003	,9803	,00	2,10
NS_Fkt_syn_AdvS_kons	1,00	5	,2000	,44721	,20000	-,3553	,7553	,00	1,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,1000	,31623	,10000	-,1262	,3262	,00	1,00
NS_Fkt_syn_AdvS_advers	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
NS_Fkt_syn_AdvS_mod	1,00	5	,2000	,44721	,20000	-,3553	,7553	,00	1,00
	2,00	5	1,7800	2,17417	,97232	-,9196	4,4796	,00	5,30
	Gesamt	10	,9900	1,69801	,53696	-,2247	2,2047	,00	5,30
NS_Fkt_syn_AdvS_konz	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,1400	,31305	,14000	-,2487	,5287	,00	,70

	Gesamt	10	,0700	,22136	,07000	-,0884	,2284	,00	,70
NS_Fkt_syn_AdvS_fin	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,2200	,49193	,22000	-,3908	,8308	,00	1,10
	Gesamt	10	,1100	,34785	,11000	-,1388	,3588	,00	1,10
NS_Fkt_syn_adnom_SS	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,7200	1,00846	,45100	-,5322	1,9722	,00	2,10
	Gesamt	10	,3600	,77201	,24413	-,1923	,9123	,00	2,10
NS_Fkt_syn_ReIS_m_BN	1,00	5	2,2200	1,42899	,63906	,4457	3,9943	,00	3,80
	2,00	5	1,6600	1,17388	,52498	,2024	3,1176	,00	3,20
	Gesamt	10	1,9400	1,26772	,40089	1,0331	2,8469	,00	3,80
NS_Stellg_V_1	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,1400	,31305	,14000	-,2487	,5287	,00	,70
	Gesamt	10	,0700	,22136	,07000	-,0884	,2284	,00	,70
NS_Stellg_V_2	1,00	5	,7400	1,11265	,49759	-,6415	2,1215	,00	2,50
	2,00	5	1,8000	2,24611	1,00449	-,9889	4,5889	,00	5,00
	Gesamt	10	1,2700	1,76197	,55719	,0096	2,5304	,00	5,00
NS_Stellg_V_L	1,00	5	7,5200	4,33036	1,93659	2,1432	12,8968	,00	10,00
	2,00	5	6,5800	1,99549	,89241	4,1023	9,0577	5,00	10,00
	Gesamt	10	7,0500	3,21706	1,01732	4,7487	9,3513	,00	10,00
SGlied_Fkt_Akt	1,00	5	7,0800	,47645	,21307	6,4884	7,6716	6,30	7,60
	2,00	5	6,2200	,88713	,39674	5,1185	7,3215	5,50	7,70
	Gesamt	10	6,6500	,81001	,25615	6,0706	7,2294	5,50	7,70
SGlied_Fkt_Präd	1,00	5	,4600	,23022	,10296	,1741	,7459	,20	,70
	2,00	5	,3800	,35637	,15937	-,0625	,8225	,00	,90
	Gesamt	10	,4200	,28597	,09043	,2154	,6246	,00	,90
SGlied_Fkt_Adval_ges	1,00	5	2,4600	,62690	,28036	1,6816	3,2384	2,00	3,50

	2,00	5	3,3800	,65727	,29394	2,5639	4,1961	2,30	4,10
	Gesamt	10	2,9200	,77574	,24531	2,3651	3,4749	2,00	4,10
SGlied_Fkt_Adval_temp	1,00	5	,7600	,27928	,12490	,4132	1,1068	,30	1,00
	2,00	5	1,1000	,74833	,33466	,1708	2,0292	,40	2,00
	Gesamt	10	,9300	,56184	,17767	,5281	1,3319	,30	2,00
SGlied_Fkt_Adval_lok	1,00	5	,4800	,30332	,13565	,1034	,8566	,30	1,00
	2,00	5	,1600	,18166	,08124	-,0656	,3856	,00	,40
	Gesamt	10	,3200	,28983	,09165	,1127	,5273	,00	1,00
Sglied_Komplex_einfach	1,00	5	6,7000	,74833	,33466	5,7708	7,6292	5,70	7,70
	2,00	5	4,7600	,59833	,26758	4,0171	5,5029	4,30	5,80
	Gesamt	10	5,7300	1,20559	,38124	4,8676	6,5924	4,30	7,70
SGlied_Komplex_komplex	1,00	5	3,3800	,76942	,34409	2,4246	4,3354	2,30	4,30
	2,00	5	5,2200	,58907	,26344	4,4886	5,9514	4,20	5,70
	Gesamt	10	4,3000	1,16524	,36848	3,4664	5,1336	2,30	5,70
Anaph_einfach_ges	1,00	5	5,1200	2,27640	1,01804	2,2935	7,9465	2,10	7,50
	2,00	5	8,0200	,50695	,22672	7,3905	8,6495	7,60	8,90
	Gesamt	10	6,5700	2,18024	,68945	5,0104	8,1296	2,10	8,90
Anaph_komplex	1,00	5	,5400	,33615	,15033	,1226	,9574	,00	,90
	2,00	5	,2200	,24900	,11136	-,0892	,5292	,00	,60
	Gesamt	10	,3800	,32592	,10306	,1469	,6131	,00	,90
Anaph_Dist_mS_NomS	1,00	5	3,8200	,93381	,41761	2,6605	4,9795	2,50	5,00
	2,00	5	4,6000	1,22678	,54863	3,0767	6,1233	2,70	5,80
	Gesamt	10	4,2100	1,10700	,35006	3,4181	5,0019	2,50	5,80
Anaph_Dist_mS_Pron	1,00	5	,4600	,20736	,09274	,2025	,7175	,30	,80
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,2300	,27909	,08825	,0304	,4296	,00	,80

Anaph_Dist_mS_Null	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Anaph_Dist_NaS_NomS	1,00	5	1,4400	,37815	,16912	,9705	1,9095	,90	1,80
	2,00	5	2,0600	1,38130	,61774	,3449	3,7751	,00	3,30
	Gesamt	10	1,7500	1,00913	,31911	1,0281	2,4719	,00	3,30
Anaph_Dist_NaS_Pron	1,00	5	3,5200	,78549	,35128	2,5447	4,4953	2,40	4,20
	2,00	5	2,3600	,80808	,36139	1,3566	3,3634	1,50	3,20
	Gesamt	10	2,9400	,96862	,30630	2,2471	3,6329	1,50	4,20
Anaph_Dist_NaS_Null	1,00	5	,6400	,16733	,07483	,4322	,8478	,50	,90
	2,00	5	,9000	,48477	,21679	,2981	1,5019	,40	1,60
	Gesamt	10	,7700	,36833	,11648	,5065	1,0335	,40	1,60
Anaph_Dist_InfK_NomS	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Anaph_Dist_InfK_Pron	1,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	2,00	5	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Gesamt	10	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
Anaph_Dist_InfK_Null	1,00	5	,0800	,10954	,04899	-,0560	,2160	,00	,20
	2,00	5	,1000	,22361	,10000	-,1776	,3776	,00	,50
	Gesamt	10	,0900	,16633	,05260	-,0290	,2090	,00	,50

Tab. 38. Einfaktorielle Varianzanalyse der Subkategorien – Test der Varianzhomogenität

Parameter	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
W_Komplex_einfach	1,234	1	8	,299
W_Komplex_Kompos	16,795	1	8	,003
W_Komplex_Deriv	,020	1	8	,890
W_Komplex_Kurzwort	7,111	1	8	,029
N_Kas_Nom	,772	1	8	,405
N_Kas_Gen	1,030	1	8	,340
N_Kas_Dat	1,113	1	8	,322
N_Kas_Akk	,001	1	8	,975
N_Num_Sg	1,201	1	8	,305
N_Num_Pl	1,201	1	8	,305
N_Prop	9,757	1	8	,014
N_Appell	4,592	1	8	,064
N_Konkret	10,695	1	8	,011
N_Abstrakt	10,723	1	8	,011
V_trans	1,884	1	8	,207
V_intrans	2,218	1	8	,175
V_Gebr_Kop	,455	1	8	,519
V_Gebr_HV	3,026	1	8	,120
V_Gebr_ModalV	,583	1	8	,467
V_Gebr_FktsV	7,111	1	8	,029
V_Gebr_VollV	,570	1	8	,472
V_Ps_1	,877	1	8	,376
V_Ps_2	12,121	1	8	,008
V_Ps_3	,002	1	8	,967
V_Singular	,881	1	8	,375
V_Plural	4,390	1	8	,069
V_Temp_Präs	3,385	1	8	,103
V_Temp_Prät	51,606	1	8	,000
V_Temp_Perf	,007	1	8	,934
V_Temp_Plusquam	13,559	1	8	,006
V_Temp_Fut_I	15,540	1	8	,004
V_Temp_Fut_II	.	1	.	.
V_Mod_Ind	9,474	1	8	,015
V_Mod_Konj_1	12,235	1	8	,008
V_Mod_Konj_II_syn	2,207	1	8	,176
V_Mod_Konj_II_per	.	1	.	.
V_Mod_Imp	6,543	1	8	,034
V_Gen_v_Aktiv	4,282	1	8	,072
V_Gen_v_Passiv	10,198	1	8	,013

Art_Def	7,785	1	8	,024
Art_Indef	5,657	1	8	,045
Pron_Ps_1	1,415	1	8	,268
Pron_Ps_2	13,215	1	8	,007
Pron_Ps_3	10,445	1	8	,012
Pron_Dem	2,204	1	8	,176
Pron_Indef	3,698	1	8	,091
S_Komplex_einfach	,146	1	8	,712
S_Komplex_Reihe	,522	1	8	,490
S_Komplex_Gefüge	1,537	1	8	,250
S_Komplex_NS_Grad_1	2,803	1	8	,133
S_Komplex_NS_Grad_2	2,817	1	8	,132
HS_Art_Dekl	2,739	1	8	,137
HS_Art_Interrog_Entscheid	4,571	1	8	,065
HS_Art_Interrog_W	,095	1	8	,766
HS_Art_Imp	6,859	1	8	,031
HS_Art_Exklam	5,541	1	8	,046
HS_Art_Ellipse	5,196	1	8	,052
HS_Stellg_V_1	6,228	1	8	,037
HS_Stellg_V_2	2,359	1	8	,163
NS_F_KonjS	1,182	1	8	,309
NS_F_RelS	2,405	1	8	,160
NS_F_uneing	2,317	1	8	,166
NS_F_NSÄqu	.	1	.	.
NS_F_NSÄqu_PartG	.	1	.	.
NS_F_NSÄqu_AdjG	.	1	.	.
NS_F_NSÄqu_InfG	2,730	1	8	,137
NS_Fkt_syn_SubjS	1,962	1	8	,199
NS_Fkt_syn_ObjS	,272	1	8	,616
NS_Fkt_syn_PrädS	.	1	.	.
NS_Fkt_syn_AdvS_ges	,060	1	8	,813
NS_Fkt_syn_AdvS_temp	,001	1	8	,978
NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	,395	1	8	,547
NS_Fkt_syn_AdvS_kond	,084	1	8	,780
NS_Fkt_syn_AdvS_kons	7,111	1	8	,029
NS_Fkt_syn_AdvS_advers	.	1	.	.
NS_Fkt_syn_AdvS_mod	3,997	1	8	,081
NS_Fkt_syn_AdvS_konz	7,111	1	8	,029
NS_Fkt_syn_AdvS_fin	7,111	1	8	,029
NS_Fkt_syn_adnom_SS	44,498	1	8	,000
NS_Fkt_syn_RelS_m_BN	,216	1	8	,654

NS_Stellg_V_1	7,111	1	8	,029
NS_Stellg_V_2	5,596	1	8	,046
NS_Stellg_V_L	1,470	1	8	,260
SGlied_Fkt_Akt	1,200	1	8	,305
SGlied_Fkt_Präd	,554	1	8	,478
SGlied_Fkt_Adval_ges	,026	1	8	,877
SGlied_Fkt_Adval_temp	12,974	1	8	,007
SGlied_Fkt_Adval_lok	,542	1	8	,483
Sglied_Komplex_einfach	,335	1	8	,579
SGlied_Komplex_komplex	,446	1	8	,523
Anaph_einfach_ges	9,627	1	8	,015
Anaph_komplex	,176	1	8	,686
Anaph_Dist_mS_NomS	,563	1	8	,475
Anaph_Dist_mS_Pron	8,181	1	8	,021
Anaph_Dist_mS_Null	.	1	.	.
Anaph_Dist_NaS_NomS	6,843	1	8	,031
Anaph_Dist_NaS_Pron	,008	1	8	,933
Anaph_Dist_NaS_Null	3,342	1	8	,105
Anaph_Dist_InfK_NomS	.	1	.	.
Anaph_Dist_InfK_Pron	.	1	.	.
Anaph_Dist_InfK_Null	1,108	1	8	,323

Tab. 39. Einfaktorielle Varianzanalyse der Subkategorien

Parameter		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
W_Komplex_einfach	between groups	8,464	1	8,464	15,910	,004
	within groups	4,256	8	,532		
	total	12,720	9			
W_Komplex_Kompos	between groups	2,500	1	2,500	9,074	,017
	within groups	2,204	8	,276		
	total	4,704	9			
W_Komplex_Deriv	between groups	1,444	1	1,444	6,909	,030
	within groups	1,672	8	,209		
	total	3,116	9			
W_Komplex_Kurzwort	between groups	,016	1	,016	16,000	,004
	within groups	,008	8	,001		
	total	,024	9			
N_Kas_Nom	between groups	6,241	1	6,241	9,565	,015
	within groups	5,220	8	,653		
	total	11,461	9			
N_Kas_Gen	between groups	2,916	1	2,916	16,336	,004
	within groups	1,428	8	,179		
	total	4,344	9			
N_Kas_Dat	between groups	4,096	1	4,096	14,100	,006
	within groups	2,324	8	,291		
	total	6,420	9			
N_Kas_Akk	between groups	1,600	1	1,600	3,095	,117
	within groups	4,136	8	,517		
	total	5,736	9			
N_Num_Sg	between groups	,361	1	,361	,220	,651
	within groups	13,108	8	1,639		
	total	13,469	9			
N_Num_Pl	between groups	,361	1	,361	,220	,651
	within groups	13,108	8	1,639		
	total	13,469	9			
N_Prop	between groups	,324	1	,324	,165	,696
	within groups	15,752	8	1,969		
	total	16,076	9			
N_Appell	between groups	1,444	1	1,444	,881	,375
	within groups	13,112	8	1,639		
	total	14,556	9			
N_Konkret	between groups	52,441	1	52,441	15,891	,004
	within groups	26,400	8	3,300		
	total	78,841	9			

N_Abstrakt	between groups	51,984	1	51,984	16,149	,004
	within groups	25,752	8	3,219		
	total	77,736	9			
V_trans	between groups	,025	1	,025	,022	,887
	within groups	9,244	8	1,156		
	total	9,269	9			
V_intrans	between groups	,009	1	,009	,008	,932
	within groups	9,220	8	1,153		
	total	9,229	9			
V_Gebr_Kop	between groups	,144	1	,144	,521	,491
	within groups	2,212	8	,277		
	total	2,356	9			
V_Gebr_HV	between groups	1,156	1	1,156	3,747	,089
	within groups	2,468	8	,309		
	total	3,624	9			
V_Gebr_ModalsV	between groups	,001	1	,001	,008	,930
	within groups	,968	8	,121		
	total	,969	9			
V_Gebr_FktsV	between groups	,004	1	,004	1,000	,347
	within groups	,032	8	,004		
	total	,036	9			
V_Gebr_VollV	between groups	10,000	1	10,000	24,661	,001
	within groups	3,244	8	,406		
	total	13,244	9			
V_Ps_1	between groups	,361	1	,361	2,923	,126
	within groups	,988	8	,124		
	total	1,349	9			
V_Ps_2	between groups	,484	1	,484	7,870	,023
	within groups	,492	8	,062		
	total	,976	9			
V_Ps_3	between groups	2,601	1	2,601	3,153	,114
	within groups	6,600	8	,825		
	total	9,201	9			
V_Singular	between groups	1,369	1	1,369	,812	,394
	within groups	13,480	8	1,685		
	total	14,849	9			
V_Plural	between groups	2,209	1	2,209	1,321	,284
	within groups	13,376	8	1,672		
	total	15,585	9			
V_Temp_Präs	between groups	1,444	1	1,444	,240	,638
	within groups	48,180	8	6,023		
	total	49,624	9			

V_Temp_Prät	between groups	3,600	1	3,600	,749	,412
	within groups	38,464	8	4,808		
	total	42,064	9			
V_Temp_Perf	between groups	,000	1	,000	,000	1,000
	within groups	1,884	8	,236		
	total	1,884	9			
V_Temp_Plusquam	between groups	,081	1	,081	,768	,406
	within groups	,844	8	,106		
	total	,925	9			
V_Temp_Fut_I	between groups	,036	1	,036	4,235	,074
	within groups	,068	8	,009		
	total	,104	9			
V_Temp_Fut_II	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
V_Mod_Ind	between groups	10,000	1	10,000	19,231	,002
	within groups	4,160	8	,520		
	total	14,160	9			
V_Mod_Konj_1	between groups	,484	1	,484	6,245	,037
	within groups	,620	8	,078		
	total	1,104	9			
V_Mod_Konj_II_syn	between groups	,009	1	,009	,310	,593
	within groups	,232	8	,029		
	total	,241	9			
V_Mod_Konj_II_per	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
V_Mod_Imp	between groups	,144	1	,144	8,727	,018
	within groups	,132	8	,017		
	total	,276	9			
V_Gen_v_Aktiv	between groups	10,404	1	10,404	20,046	,002
	within groups	4,152	8	,519		
	total	14,556	9			
V_Gen_v_Passiv	between groups	,169	1	,169	3,219	,111
	within groups	,420	8	,053		
	total	,589	9			
Art_Def	between groups	,441	1	,441	,946	,359
	within groups	3,728	8	,466		
	total	4,169	9			
Art_Indef	between groups	,441	1	,441	,868	,379
	within groups	4,064	8	,508		
	total	4,505	9			

Pron_Ps_1	between groups	3,364	1	3,364	2,865	,129
	within groups	9,392	8	1,174		
	total	12,756	9			
Pron_Ps_2	between groups	2,704	1	2,704	6,267	,037
	within groups	3,452	8	,432		
	total	6,156	9			
Pron_Ps_3	between groups	47,524	1	47,524	18,374	,003
	within groups	20,692	8	2,587		
	total	68,216	9			
Pron_Dem	between groups	,361	1	,361	,880	,376
	within groups	3,280	8	,410		
	total	3,641	9			
Pron_Indef	between groups	,025	1	,025	,033	,861
	within groups	6,080	8	,760		
	total	6,105	9			
S_Komplex_einfach	between groups	,036	1	,036	,012	,914
	within groups	23,320	8	2,915		
	total	23,356	9			
S_Komplex_Reihe	between groups	,289	1	,289	,389	,550
	within groups	5,940	8	,743		
	total	6,229	9			
S_Komplex_Gefüge	between groups	1,764	1	1,764	,523	,490
	within groups	26,976	8	3,372		
	total	28,740	9			
S_Komplex_NS_Grad_1	between groups	,361	1	,361	,880	,376
	within groups	3,280	8	,410		
	total	3,641	9			
S_Komplex_NS_Grad_2	between groups	,016	1	,016	,571	,471
	within groups	,224	8	,028		
	total	,240	9			
HS_Art_Dekl	between groups	3,364	1	3,364	,307	,594
	within groups	87,572	8	10,947		
	total	90,936	9			
HS_Art_Interrog_Entscheid	between groups	,100	1	,100	3,333	,105
	within groups	,240	8	,030		
	total	,340	9			
HS_Art_Interrog_W	between groups	,049	1	,049	2,970	,123
	within groups	,132	8	,017		
	total	,181	9			
HS_Art_Imp	between groups	,256	1	,256	7,642	,025
	within groups	,268	8	,034		
	total	,524	9			

HS_Art_Exklam	between groups	1,849	1	1,849	15,218	,005
	within groups	,972	8	,122		
	total	2,821	9			
HS_Art_Ellipse	between groups	,121	1	,121	,312	,592
	within groups	3,100	8	,388		
	total	3,221	9			
HS_Stellg_V_1	between groups	,784	1	,784	15,223	,005
	within groups	,412	8	,052		
	total	1,196	9			
HS_Stellg_V_2	between groups	9,801	1	9,801	,999	,347
	within groups	78,464	8	9,808		
	total	88,265	9			
NS_F_KonjS	between groups	,900	1	,900	,166	,694
	within groups	43,336	8	5,417		
	total	44,236	9			
NS_F_ReIS	between groups	4,096	1	4,096	,835	,388
	within groups	39,248	8	4,906		
	total	43,344	9			
NS_F_uneing	between groups	6,561	1	6,561	2,664	,141
	within groups	19,700	8	2,463		
	total	26,261	9			
NS_F_NSÄqu	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
NS_F_NSÄqu_PartG	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
NS_F_NSÄqu_AdjG	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
NS_F_NSÄqu_InfG	between groups	2,916	1	2,916	,502	,499
	within groups	46,424	8	5,803		
	total	49,340	9			
NS_Fkt_syn_SubjS	between groups	,064	1	,064	,276	,614
	within groups	1,856	8	,232		
	total	1,920	9			
NS_Fkt_syn_ObjS	between groups	1,369	1	1,369	,191	,673
	within groups	57,220	8	7,153		
	total	58,589	9			
NS_Fkt_syn_PrädS	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			

NS_Fkt_syn_AdvS_ges	between groups	6,561	1	6,561	1,716	,227
	within groups	30,584	8	3,823		
	total	37,145	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_temp	between groups	,256	1	,256	,286	,607
	within groups	7,160	8	,895		
	total	7,416	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_kaus	between groups	,324	1	,324	,105	,754
	within groups	24,636	8	3,080		
	total	24,960	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_kond	between groups	,009	1	,009	,012	,916
	within groups	6,120	8	,765		
	total	6,129	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_kons	between groups	,100	1	,100	1,000	,347
	within groups	,800	8	,100		
	total	,900	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_advers	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_mod	between groups	6,241	1	6,241	2,533	,150
	within groups	19,708	8	2,464		
	total	25,949	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_konz	between groups	,049	1	,049	1,000	,347
	within groups	,392	8	,049		
	total	,441	9			
NS_Fkt_syn_AdvS_fin	between groups	,121	1	,121	1,000	,347
	within groups	,968	8	,121		
	total	1,089	9			
NS_Fkt_syn_adnom_SS	between groups	1,296	1	1,296	2,549	,149
	within groups	4,068	8	,509		
	total	5,364	9			
NS_Fkt_syn_RelS_m_BN	between groups	,784	1	,784	,458	,517
	within groups	13,680	8	1,710		
	total	14,464	9			
NS_Stellg_V_1	between groups	,049	1	,049	1,000	,347
	within groups	,392	8	,049		
	total	,441	9			
NS_Stellg_V_2	between groups	2,809	1	2,809	,894	,372
	within groups	25,132	8	3,142		
	total	27,941	9			
NS_Stellg_V_L	between groups	2,209	1	2,209	,194	,671
	within groups	90,936	8	11,367		
	total	93,145	9			

SGlied_Fkt_Akt	between groups	1,849	1	1,849	3,647	,093
	within groups	4,056	8	,507		
	total	5,905	9			
SGlied_Fkt_Präd	between groups	,016	1	,016	,178	,684
	within groups	,720	8	,090		
	total	,736	9			
SGlied_Fkt_Adval_ges	between groups	2,116	1	2,116	5,130	,053
	within groups	3,300	8	,413		
	total	5,416	9			
SGlied_Fkt_Adval_temp	between groups	,289	1	,289	,906	,369
	within groups	2,552	8	,319		
	total	2,841	9			
SGlied_Fkt_Adval_lok	between groups	,256	1	,256	4,096	,078
	within groups	,500	8	,063		
	total	,756	9			
Sglied_Komplex_einfach	between groups	9,409	1	9,409	20,499	,002
	within groups	3,672	8	,459		
	total	13,081	9			
SGlied_Komplex_komplex	between groups	8,464	1	8,464	18,028	,003
	within groups	3,756	8	,470		
	total	12,220	9			
Anaph_Dist_mS_NomS	between groups	1,521	1	1,521	1,280	,291
	within groups	9,508	8	1,189		
	total	11,029	9			
Anaph_einfach_ges	between groups	21,025	1	21,025	7,731	,024
	within groups	21,756	8	2,720		
	total	42,781	9			
Anaph_komplex	between groups	,256	1	,256	2,926	,126
	within groups	,700	8	,088		
	total	,956	9			
Anaph_Dist_mS_Pron	between groups	,529	1	,529	24,605	,001
	within groups	,172	8	,022		
	total	,701	9			
Anaph_Dist_mS_Null	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Anaph_Dist_NaS_NomS	between groups	,961	1	,961	,937	,361
	within groups	8,204	8	1,026		
	total	9,165	9			
Anaph_Dist_NaS_Pron	between groups	3,364	1	3,364	5,298	,050
	within groups	5,080	8	,635		
	total	8,444	9			

Anaph_Dist_NaS_Null	between groups	,169	1	,169	1,285	,290
	within groups	1,052	8	,132		
	total	1,221	9			
Anaph_Dist_InfK_NomS	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Anaph_Dist_InfK_Pron	between groups	,000	1	,000	.	.
	within groups	,000	8	,000		
	total	,000	9			
Anaph_Dist_InfK_Null	between groups	,001	1	,001	,032	,862
	within groups	,248	8	,031		
	total	,249	9			

Anhang J. Der Variationskompetenztest

Liebe Studierende,

im Rahmen meines Dissertationsprojektes habe ich einen Test zur Feststellung der Kompetenz im Bereich der sprachlichen Variation entwickelt. Dieser richtet sich an Muttersprachler des Deutschen.

Der Test beschränkt sich auf zwei Arten von Texten: Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichte für den gebildeten Erwachsenen. Er setzt sich aus vier Teilen zusammen. Im ersten geht es darum, selbst zwei kurze Texte der genannten Sorten zu produzieren. Im zweiten Testteil wird das Verständnis anhand von Fragen zu zuvor gelesenen Texten untersucht, während der dritte die Fähigkeit zur Reflexion über die Verwendung beider Textsorten erfasst. Im letzten Testabschnitt wird lediglich erfragt, inwieweit Sie im Vorfeld bereits mit Texten dieser Art vertraut waren.

Die Bearbeitung des Tests wird ca. 30 min in Anspruch nehmen. Bitte beginnen Sie den Test nur dann, wenn Sie auch ausreichend Zeit dafür haben und in dieser Zeit voraussichtlich nicht gestört werden. Bitte verwenden Sie keine Hilfsmittel wie Wörterbücher, Lexika, Beispieltex te oder Beratung mit anderen, da dies die Testergebnisse verfälschen würde. Alle Daten werden allein zu Forschungszwecken genutzt. Die Anonymität aller Testteilnehmer wird gewahrt, sämtliche Daten absolut vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Es ist ausgesprochen wichtig, dass alle Fragen **vollständig** beantwortet, alle Aufgaben gelöst und alle Angaben **wahrheitsgemäß** gemacht werden. Nur so sind die Daten dieser Studie wissenschaftlich verwertbar.

Unter allen Teilnehmern, die den Test vollständig ausfüllen, werden drei Gutscheine für amazon.de im Wert von je 100 Euro verlost. Die anonymen IDs der Gewinner werden später veröffentlicht, die Identifizierung erfolgt durch Vorlage des Studentenausweises.

Ganz herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit,

Tina König

weiter

Identifikationsnummer

Um am Gewinnspiele teilnehmen zu können, generieren Sie zunächst Ihre persönliche Identifikationsnummer (ID).

Diese setzt sich zusammen aus den Initialen von Vor- und Nachname Ihrer Mutter sowie den letzten drei Ziffern Ihrer Matrikelnummer.

(z. B. Mutter: Irene **B**ause; Matrikelnummer: 123**456** → ID: **IB / 456**)

Ihre persönliche ID lautet:

___ / ___

Sozialstatistik

Für statistische Zwecke benötigen wir außerdem folgende Angaben:

Alter	___ Jahre
Geschlecht	<input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> weiblich
Hauptstudienrichtung (Fachsemester)	_____ ()
Nebenstudienrichtung (Fachsemester)	_____ ()
Haben Sie Kinder?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
↳ Wenn ja, in welchem Alter?	_____ Jahre
Haben Sie anderweitig mit Kindern zu tun?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
↳ Wenn ja, in welchem Kontext?	_____ _____

weiter

Teilttest 1: Produktion

Aufgabe 1

Ihnen liegt eine Bildergeschichte vor. Schreiben Sie nun eine Geschichte für Kinder im Erstlesealter, also von 6 bis 8 Jahren, die von der dargestellten Thematik handelt. Sie müssen dabei nicht alle Bilder explizit aufgreifen. Sie haben 15 min Zeit. Es macht nichts, wenn Sie Ihren Text in der vorgegebenen Zeit nicht ganz fertig stellen können.



Bild 1, 2, 5, 7, 8: eigene Aufnahme;

Bild 3: URL: www.tierheim-drakenburg.de [Stand: 03.11.2011]

Bild 4: URL: www.tierheim-lahr.de [Stand: 03.11.2011]

Bild 6: URL: www.kleintierpension.de [Stand: 06.01.2012]

...

weiter

Aufgabe 2

Ihnen liegt dieselbe Bildergeschichte vor. Schreiben Sie nun unter Verwendung der dargestellten Thematik einen Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene, also solche, die mindestens einen Realschulabschluss haben. Sie müssen dabei nicht alle Bilder explizit aufgreifen. Sie haben 15 min Zeit. Es macht nichts, wenn Sie Ihren Text in der vorgegebenen Zeit nicht ganz fertig stellen können.



Bild 1, 2, 5, 7, 8: eigene Aufnahme;

Bild 3: URL: www.tierheim-drakenburg.de [Stand: 03.11.2011]

Bild 4: URL: www.tierheim-lahr.de [Stand: 03.11.2011]

Bild 6: URL: www.kleintierpension.de [Stand: 06.01.2012]

...

weiter

Teilttest 2: Rezeption

Aufgabe 1

Lesen Sie den vorliegenden Text. Im Anschluss bekommen Sie eine Liste mit Fragen, die Sie beantworten sollen. Kreuzen Sie die richtigen Antworten an. Pro Frage gibt es nur eine richtige Antwort.

Das Ungeheuer von Plattlantis

Schiffsjunge Olli strahlt.
Er hat eine Schatzkarte gekauft.
Für einen einzigen Dukaten.
„Zeig mal her!“, grummelt
Käpten Körk.
„Sonderangebote taugen
meistens nix.“



„Na bitte, die Karte ist wertlos!“, sagt Käpten Körk.
„Sie weist den Weg nach Plattlantis.
Da liegt zwar wirklich ein Schatz.
Aber der wird von einem Ungeheuer bewacht.“

„Hast du etwa Angst?“, fragt Olli.
Käpten Körk läuft knallrot an.
„Ein Seeräuber kennt keine Angst!“
„Prima“, lacht Olli.
„Dann können wir ja gleich los, oder?“

Die Überfahrt ist lang und stürmisch.
Aber endlich ertönt der ersehnte Ruf:
„Platlantis in Sicht!“
„Ab hier musst du allein weiterrudern“, erklärt Käpten Körk.
„Viel Glück, Junge!“

Kaum hat Olli Plattlantis betreten, naht auch schon das Ungeheuer!
Die Erde bebt bei jedem Schritt.
Oje, sieht das Vieh grässlich aus!
Olli kriegt Puddingknie.

„Warum störst du mich, Fremder?“, brüllt das Ungeheuer.

„Ich muss arbeiten!“

„V-vielleicht k-kann i-ich d-dir ja helfen?“, bietet Olli an.

„Schon möglich!“, grummelt das Ungeheuer und trabt voraus.

„Schau!“, jammert es. „Seit Jahren zähle ich diese verflixten Goldtaler hier. Und nie kriege ich dasselbe heraus!“

„Oh, da kann ich dir wirklich helfen“, sagt Olli eifrig.

„Ich nehme die Goldtaler einfach mit und zähle sie zu Hause.“

„Au ja!“ Das Ungeheuer nickt begeistert.

Im Handumdrehen ist Ollis Boot bis zum Rand mit Gold beladen.

Nach einem herzlichen Abschied rudert der Schiffsjunge selig davon.

Und das Ungeheuer von Plattlantis hat endlich wieder Zeit für andere schöne Dinge:

Palmen biegen, Piraten beißen, Schiffe zermalmen ... herrlich!

weiter

Beantworten Sie folgende Fragen zum Text durch Ankreuzen der richtigen Antwort!

- Frage 1 Welcher Profession geht Käpten Körk nach?
- a) Leuchtturmwärter
 - b) Seeräuber
 - c) Schiffsjunge
- Frage 2 Warum will Käpten Körk Plattlantis zunächst nicht aufsuchen?
- a) Weil er seekrank wird.
 - b) Weil er nicht glaubt, dass dort ein Schatz liegt.
 - c) Weil dort ein Ungeheuer lebt.
- Frage 3 Wer begleitet Olli auf die Insel Plattlantis?
- a) Die Schiffsmannschaft.
 - b) Käpten Körk.
 - c) Niemand.
- Frage 4 Welchen Vorschlag unterbreitet Olli dem Ungeheuer von Plattlantis?
- a) Er hilft ihm beim Zählen der Goldtaler.
 - b) Er nimmt die Taler mit und zählt sie zu Hause.
 - c) Er befreit das Ungeheuer und nimmt es mit nach Hause.
- Frage 5 Womit beschäftigt sich das Ungeheuer nur ungern?
- a) Palmen
 - b) Schiffe
 - c) Gold

zurück

weiter

Welche der folgenden Aussagen sind wahr, welche nicht? Kreuzen Sie an!

- Aussage 1 Käpten Kört hat keine Angst, dem Ungeheuer gegenüberzutreten.
a) wahr
b) falsch
- Aussage 2 Auch andere haben bereits versucht, den Goldschatz an sich zu bringen – allerdings erfolglos.
a) wahr
b) falsch
- Aussage 3 Das Zählen der Goldtaler stellt eher eine selbst aufgebürdete Zwangshandlung dar als eine tatsächlich bestehende Verpflichtung des Ungeheuers.
a) wahr
b) falsch
- Aussage 4 Das Ungeheuer von Plattlantis ist im Grunde eine zutiefst mißverstandene Kreatur, die niemandem etwas zuleide tut.
a) wahr
b) falsch
- Aussage 5 Die Schatzkarte weist explizit darauf hin, dass der eingezeichnete Schatz von einem Ungeheuer bewacht wird.
a) wahr
b) falsch

[zurück](#)[weiter](#)

Aufgabe 2

Lesen Sie den vorliegenden Text. Im Anschluss bekommen Sie eine Liste mit Fragen, die Sie beantworten sollen. Kreuzen Sie die richtigen Antworten an. Pro Frage gibt es nur eine richtige Antwort.

Saddam streift verkleidet durch den Irak

Nach Informationen einer arabischen Zeitung soll sich der gestürzte irakische Machthaber Saddam Hussein in der Nähe seiner Heimatstadt Tikrit aufhalten. Traditionelle arabische Gewänder dienen ihm angeblich als Tarnung.

Hamburg – Die Zeitung "Al-Sharq Al-Awsat" berichtet, Saddam sei mit einem Tross von mindestens zwölf Begleitern in der Umgebung von Tikrit unterwegs. Das Blatt beruft sich auf kurdische Quellen in der nordirakischen Stadt Suleimaniya. Diese gaben an, dass die US-Armee in den vergangenen drei Tagen rund um Tikrit intensiv nach Saddam gesucht habe.

Saddam soll in Begleitung seiner Söhne Kussei, Udai und seines Sekretärs Abd al-Hamid Humud unterwegs sein. Um nicht aufzufallen, trügen alle traditionelle arabische Gewänder. Auch der Präsident des Irakischen Nationalkongress (INC), Ahmed Tschalabi, erklärte gegenüber der Zeitung, Saddam Hussein sei im Irak auf der Flucht. Tschalabi sagte: "Unsere Quellen bestätigen, dass er (Saddam) den Irak nicht verlassen hat", und fuhr fort: "Ich kann nicht sagen, woher ich es weiß, aber Saddam reist mit einer besonderen Eskorte, und seine früheren Berater haben keine Ahnung, wo er ist und was er tut." Saddam reiste jedoch nicht immer mit beiden Söhnen zusammen, sagte Tschalabi.

Der wegen seiner grotesken Erfolgsmeldungen während des Krieges zu internationaler Berühmtheit gelangte, immer noch flüchtige Ex-Informationsminister Mohammed Saïd al-Sahhaf ("Comical Ali") soll sich laut "Al-Sharq Al-Awsat" im Haus einer Tante in Bagdad aufhalten. Unbekannte hätten das Haus im Stadtteil Mansur vor zwei Tagen nachts mit Steinen beworfen. Al-Sahhaf steht allerdings nicht auf der Liste der von den USA gesuchten Spitzenfunktionäre des Regimes von Saddam Hussein.

weiter

Beantworten Sie folgende Fragen zum Text durch Ankreuzen der richtigen Antwort!

- Frage 1 Woher stammen die Quellen, welche der Zeitung Hinweise auf den Verbleib Saddam Husseins liefern?
- a) Suleimanja.
 - b) Tikrit.
 - c) Bagdad.
- Frage 2 Was wird über Saddams Aufenthaltsort gemutmaßt?
- a) Saddam hat den Irak verlassen.
 - b) Saddam befindet sich noch immer im Irak.
 - c) Saddam ist auf dem Weg zu seiner Familie.
- Frage 3 Wer weiß, wo sich Saddam aufhält?
- a) Seine früheren Berater.
 - b) Mohammed Saïd al-Sahaf.
 - c) Udai Hussein.
- Frage 4 Der Inhaber welches Amtes liefert Informationen zum Verbleib Husseins?
- a) Informationsminister.
 - b) Präsident des Irakischen Nationalkongresses.
 - c) Chef der Miliz Saddam-Fedajin.
- Frage 5 Wer zählt nicht zu den von den USA gesuchten Spitzenfunktionären des Hussein-Regimes?
- a) Udai Hussein
 - b) Saddam Hussein
 - c) Mohammed Saïd al-Sahaf

[zurück](#)[weiter](#)

Welche der folgenden Aussagen zum Text sind wahr, welche nicht? Kreuzen Sie an!

Aussage 1 Im Schutz traditioneller arabischer Gewänder spioniert Saddam Hussein die Lage in Tikrit aus.

- a) wahr
- b) falsch

Aussage 2 Aus Sicherheitsgründen gehen die Familie Saddams zeitweise getrennte Wege.

- a) wahr
- b) falsch

Aussage 3 Die Glaubwürdigkeit Mohammed Saïd al-Sahafs wurde durch den Sturz des Diktators Hussein erschüttert.

- a) wahr
- b) falsch

Aussage 4 Saddam wird allein von Mitgliedern seiner Familie sowie seinem Sekretär begleitet.

- a) wahr
- b) falsch

Aussage 5 Angehörigen des alten Hussein-Regimes wird seitens der Bevölkerung Bagdads eine besondere Hochachtung entgegengebracht.

- a) wahr
- b) falsch

zurück

weiter

Teilttest 3: Reflexion

Aufgabe 1

Im Folgenden werden Ihnen 10 Auszüge aus Texten zum Themenbereich „Weihnachten/Religion“ präsentiert. Welche davon könnten in einer Kindergeschichte für Erstleser (6 – 8 Jahre), welche in einem Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene vorkommen? Ordnen Sie zu!

1 Etwa 100 bis 200 digitale Gebete erhält Nir jeden Tag - manche auf japanisch oder chinesisch. Bei 100 000 Nachrichten habe er aufgehört zu zählen. «Die meisten kommen aus den USA und Brasilien, aber auch aus England, Frankreich, Deutschland oder Israel selbst», sagt er. Auch Christen, Muslime, Buddhisten oder Anhänger der japanischen Shinto-Religion hätten ihn schon kontaktiert. Die meisten Gebete erhält Nir nicht als öffentlichen Tweet, sondern als Privatnachricht - diese liest er nicht, denn nach jüdischem Glauben sind die Zettel an der Klagemauer nur für Gott bestimmt. «Ich würde auch nicht wollen, dass Fremde meine Ängste und Wünsche erfahren», sagt er pragmatisch. Eine Software durchsucht die Nachrichten nach Schlagwörtern - denn Obszönitäten oder antisemitische Hetze sollen keinen Platz in der Klagemauer finden.

2 Die Hauptbücher des Neuen Testaments sind im 1. Jh. n. Chr. entstanden, d. h. zu einer Zeit, in der sowohl die Hebräische Bibel als auch die Septuaginta noch keine fest abgeschlossenen kanonischen Sammlungen waren. Trotzdem stellt das Neue Testament keine bloße Fortschreibung der Hebräischen Bibel oder der Septuaginta dar, sondern eine neue Traditionsbildung, die von dem zusammengehalten wird, daß der eine Gott, der die Welt erschaffen und Israel zu seinem Eigentumsvolk erwählt hat, seinen Sohn Jesus zur Rettung von Juden und Heiden gesandt und ihn nach seinem Opfertod auf Golgatha von den Toten auferweckt und zum Herrn der Welt erhöht habe.

Dieser Textauszug
könnte ein Teil sein
von ...

- Kindergeschichte
 Zeitungsbericht
 weder – noch

- Kindergeschichte
 Zeitungsbericht
 weder – noch

- | | | |
|---|---|--|
| 3 | <p>Tatsächlich findet Ella unten auf der Erde eine besonders schöne Puppe. Und zwar dort, wo sie gar nicht damit gerechnet hat. Nämlich in einer Kirche. Gleich hinter dem Eingang ist eine große Weihnachtskrippe aufgebaut. Und mitten darin liegt auf Heu und Stroh – als Jesuskind – die herrlichste aller Puppen! Eine Weile steht Ella ganz still, genauso still wie die Krippenfiguren.</p> | <p><input type="radio"/> Kindergeschichte</p> <p><input type="radio"/> Zeitungsbericht</p> <p><input type="radio"/> weder – noch</p> |
| 4 | <p>„Die Kombination von Judentum und Demokratie funktioniert nicht“, sagte Kaniuk laut einem Bericht der Zeitung „Haaretz“. Die größten Feinde des Judentums seien das engstirnige Rabbinat und das religiöse Establishment, schimpfte der 81 Jahre alte Schriftsteller, der mit einer christlichen Frau verheiratet ist. Nach jüdischem Religionsrecht sind deshalb seine Kinder und Enkelkinder keine Juden wie er selbst; nur Kinder einer jüdischen Mutter oder Nicht-Juden, die vor ihren Rabbinern konvertierten, sind nach orthodoxem Verständnis Juden. Als die Behörden vor einiger Zeit auch seinen Enkelsohn als religionslos registrierten, hatte der Autor genug: Er zog bis vor das Tel Aviver Bezirksgericht, um durchzusetzen, dass das Innenministerium bei ihm die Religionszugehörigkeit streicht. Jetzt steht „jüdisch“ nur noch hinter seiner ethnischen Herkunft.</p> | <p><input type="radio"/> Kindergeschichte</p> <p><input type="radio"/> Zeitungsbericht</p> <p><input type="radio"/> weder – noch</p> |
| 5 | <p>Albert fingerte nervös an dem Hanfbart und schlug das Sündenbuch auf. Fassungslos staunten die Jungen über die Kenntnisse des Nikolaus. Vor allem der kleine Uwe schien sich zu fragen, ob der Nikolaus ihn das ganze Jahr über vom Himmel aus beobachtet hatte. Leider rutschten Albert immer wieder die Hanffäden über die Unterlippe in den Mund. Er prustete und versuchte, die lästigen Fäden wieder loszuwerden, dies untergrub seinen würdevollen Auftritt jedoch vollends. Helga starrte angestrengt in die Flamme der Adventskerze, ein weiterer Blick auf ihren Mann, und sie würde in schallendes Gelächter ausbrechen.</p> | <p><input type="radio"/> Kindergeschichte</p> <p><input type="radio"/> Zeitungsbericht</p> <p><input type="radio"/> weder – noch</p> |

- 6 Eliahu stellte diese Fragen an viele gebildete und warmherzige Christen in Palästina, erhielt aber stets die gleiche Antwort: „Siehst du denn nicht, daß wir Christen in diesem Land hier ohnmächtig sind, weil wir nicht einig sein können? Wir leben ja in bitterer Fehde und ewigem Streit untereinander. Wie sollen wir da ein Reich Gottes einführen können? Hier, wo Jesus gelebt hat, brennt der Glaube stärker als irgendwo sonst auf der Erde, aber gerade deshalb auch tobt der Haß zwischen den verschiedenen Gläubigen wilder als irgendwo sonst. Überall in der Welt können die Christen einträchtiger sein als im Heiligen Land.“
Eliahu erkannte die Wahrheit dieser Worte. Er begriff, daß das Unglück so lange in seinem Vaterland herrschen würde, bis die Christen gelernt hätten, einig zu sein. Und er hatte schon genug gesehen von diesem düsteren Glaubenseifer, der in Jerusalem herrschte, um zu erkennen, daß dieser Tag nie kommen würde.
- O Kindergeschichte
O Zeitungsbericht
O weder – noch
- 7 Es ist Montagnachmittag, das Kreuz der St. Johannes-Kirche in Delmenhorst funkelt golden. Auf dem Kirchhof steigen junge Männer in verwaschenen Jeans und Sonnenbrillen aus glänzenden Autos. Daneben unterhalten sich Großväter in staubbleichen Anzügen in einer Sprache, die rau klingt und fremd und von der es heißt, dass sie schon Jesus gesprochen habe. Hier versammelt sich die größte aramäische Gemeinde Niedersachsens - zumindest die Männer. Es sind syrische Christen, die in ihrer Heimat, der Türkei, nicht als Minderheit anerkannt sind. Die meisten kommen aus dem kleinen Dorf Mzizah im Osten des Landes, nahe der syrischen Grenze. 370 Familien leben derzeit in Delmenhorst. Mit über 2.000 Aramäern ist die Gemeinde eine der größten Deutschlands.
- O Kindergeschichte
O Zeitungsbericht
O weder – noch
- 8 Anne wartet ungeduldig auf Weihnachten. „Jetzt musst du nur noch einmal schlafen bis das Christkind kommt“, sagt Papa. „Das Christkind wohnt doch im Himmel, oder?“, fragt Anne. Papa nickt. „Ist der Himmel weit weg?“ „Sehr weit“, antwortet Papa. „Dann ist das Christkind bestimmt hungrig, wenn es so einen weiten Weg hat“, meint Anne.
- O Kindergeschichte
O Zeitungsbericht
O weder – noch

- 9 „Die besten Weihnachtstarife kämpfen um dich“ – so lautete das Motto der neuen Teling-Kampagne. Christkind und Weihnachtsmann standen dabei jeweils für ein Produkt der T-Mobile-Tochter. Und da wurde aus dem gemütlichen Weihnachtsmann plötzlich ein Prügelknabe.
Rums! Ein gekonnter Geschenke-Sack-Schlag und schon schleudert das Christkind ins Bücherregal. Der Übeltäter: Niemand geringeres als der Weihnachtsmann!
Wer sich jetzt spontan auf die Seite des Christkinds schlagen will: Nicht so vorschnell. In einem zweiten Spot haut das Christkind nämlich gehörig zurück und wirft den Weihnachtsmann mit einem einzigen Tritt um.
- 10 Und weil der Nikolaus ein guter Mann ist, steckte er die kleine Maus in die Manteltasche, wo es kuschelig warm war. Nun hatte die kleine Maus keine Langeweile mehr. Der Nikolaus ging in so viele Häuser. Überall freuten sich die Kinder und sangen Nikolauslieder. Kerzen brannten und es roch wunderbar nach Lebkuchen. Wenn der Nikolaus dann weiterzog, kroch die kleine Maus hoch zu seinem Ohr und erzählte ihm, was sie Schönes entdeckt hatte.
- O Kindergeschichte
O Zeitungsbericht
O weder – noch
- O Kindergeschichte
O Zeitungsbericht
O weder – noch

weiter

Nun noch einige Angaben zu Ihrer Erfahrung mit den beiden Textsorten:

Zur Kindergeschichte für Erstleser

Hinweis: Märchen wie die der Gebrüder Grimm spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle. Beziehen Sie Ihre Angaben also bitte nicht auf diese Textsorte. Es geht allein um für Erstleser im Alter von 6 bis 8 Jahren konzipierte Geschichten.

A) Produktion

A1. Haben Sie vor diesem Test schon einmal eine Kindergeschichte geschrieben?

- ja (> weiter mit A2)
- nein (> weiter mit B)

A2. Wenn ja, wie oft?

- sehr oft (mehr als 10)
- oft (mehr als 5)
- ab und zu (mehr als 2)
- selten (1 bis 2)

A3. Wann haben Sie bereits Kindergeschichten geschrieben?

- in meiner Kindheit
- in meiner Jugend
- als Erwachsene(r)

A4. In welchem Kontext haben Sie bereits Kindergeschichten geschrieben?

- privat
- Studium
- Beruf/ Nebenverdienst
- anderer Kontext: _____

B) Rezeption

B1. Haben Sie vor diesem Test schon einmal eine Kindergeschichte (vor-)gelesen oder gehört?

- ja (> weiter mit B2)
- nein (> weiter mit C)

B2. Wenn ja, wie oft?

- sehr oft (mehr als 10)
- oft (mehr als 5)
- ab und zu (mehr als 2)
- selten (1 bis 2)

B3. Wann haben Sie bereits Kindergeschichten gelesen oder gehört?

- in meiner Kindheit
- in meiner Jugend
- als Erwachsene(r)

B4. In welchem Kontext haben Sie bereits Kindergeschichten gelesen oder gehört?

- privat
- Studium
- Beruf/ Nebenverdienst
- anderer Kontext: _____

Zum Zeitungsbericht für gebildete Erwachsene

C) Produktion

C1. Haben Sie vor diesem Test schon einmal einen Zeitungsbericht geschrieben?

- ja (> weiter mit C2)
- nein (> weiter mit D)

C2. Wenn ja, wie oft?

- sehr oft (mehr als 10)
- oft (mehr als 5)
- ab und zu (mehr als 2)
- selten (1 bis 2)

C3. Wann haben Sie bereits Zeitungsberichte geschrieben?

- in meiner Kindheit
- in meiner Jugend
- als Erwachsene(r)

C4. In welchem Kontext haben Sie bereits Zeitungsberichte geschrieben?

- privat
- Studium
- Beruf/ Nebenverdienst
- anderer Kontext: _____

D) Rezeption

D1. Haben Sie vor diesem Test schon einmal einen Zeitungsbericht (vor-)gelesen?

- ja (> weiter mit D2)
- nein (> Fertig!)

D2. Wenn ja, wie oft?

- sehr oft (mehr als 10)
- oft (mehr als 5)
- ab und zu (mehr als 2)
- selten (1 bis 2)

D3. Wann haben Sie bereits Zeitungsberichte gelesen?

- in meiner Kindheit
- in meiner Jugend
- als Erwachsene(r)

D4. In welchem Kontext haben Sie bereits Zeitungsberichte gelesen?

- privat
- Studium
- Beruf/ Nebenverdienst
- anderer Kontext: _____

weiter

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Gewinner-IDs werden im Laufe der kommenden Wochen auf der Startseite des Tests sowie im Aushang des Seminars an der Universität Erfurt veröffentlicht. Sie können auch per eMail erfragt werden. Bei Fragen oder Anmerkungen zum Test wenden Sie sich ebenfalls gern an:

Tina König

Universität Erfurt

Seminar für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft

tina.koenig@uni-erfurt.de

0361 / 737 42 02

Anhang K. Antwortschlüssel zum rezeptiven und reflexiven Teilttest

Tab. 40. Antwortschlüssel zum rezeptiven Teilttest

Text (Textsorte)	Frage/ Aussage	Richtige Antwort
Das Ungeheuer von Plattlantis (Kindergeschichte)	Welcher Profession geht Käpten Körk nach?	Seeräuber
	Warum will Käpten Körk Plattlantis zunächst nicht aufsuchen?	Weil dort ein Ungeheuer lebt.
	Wer begleitet Olli auf die Insel Plattlantis?	Niemand
	Welchen Vorschlag unterbreitet Olli dem Ungeheuer von Plattlantis?	Er nimmt die Taler mit und zählt sie zu Hause.
	Womit beschäftigt sich das Ungeheuer nur ungern?	Gold
	Käpten Körk hat keine Angst, dem Ungeheuer gegenüberzutreten.	falsch
	Auch andere haben bereits versucht, den Goldschatz an sich zu bringen – allerdings erfolglos.	wahr
	Das Zählen der Goldtaler stellt eher eine selbst aufgebürdete Zwangshandlung dar als eine tatsächlich bestehende Verpflichtung des Ungeheuers.	wahr
	Das Ungeheuer von Plattlantis ist im Grunde eine zutiefst mißverständene Kreatur, die niemandem etwas zuleide tut.	falsch
	Die Schatzkarte weist explizit darauf hin, dass der eingezeichnete Schatz von einem Ungeheuer bewacht wird.	falsch
Saddam streift verkleidet durch den Irak (Zeitungsbericht)	Woher stammen die Quellen, welche der Zeitung Hinweise auf den Verbleib Saddam Husseins liefern?	Suleimanja
	Was wird über Saddams Aufenthaltsort gemutmaßt?	Saddam befindet sich noch immer im Irak.
	Wer weiß, wo sich Saddam aufhält?	Udai Hussein
	Der Inhaber welches Amtes liefert Informationen zum Verbleib Husseins?	Präsident des Irakischen

		Nationalkongresses
	Wer zählt nicht zu den von den USA gesuchten Spitzenfunktionären des Hussein-Regimes?	Mohammed Saïd al-Sahaf
	Im Schutz traditioneller arabischer Gewänder spioniert Saddam Hussein die Lage in Tikrit aus.	falsch
	Aus Sicherheitsgründen gehen geht die Familie Saddams zeitweise getrennte Wege.	wahr
	Die Glaubwürdigkeit Mohammed Saïd al-Sahafs wurde durch den Sturz des Diktators Hussein erschüttert.	falsch
	Saddam wird allein von Mitgliedern seiner Familie sowie seinem Sekretär begleitet.	falsch
	Angehörigen des alten Hussein-Regimes wird seitens der Bevölkerung Bagdads eine besondere Hochachtung entgegengebracht.	falsch

Tab. 41. Antwortschlüssel zum reflexiven Teilttest

Textauszug	Richtige Antwort
1	Zeitungsbericht
2	weder – noch
3	Kindergeschichte
4	Zeitungsbericht
5	weder – noch
6	weder – noch
7	Zeitungsbericht
8	Kindergeschichte
9	weder – noch
10	Kindergeschichte

Anhang L. Quellennachweis der im Variationskompetenztest verwendeten Textauszüge

Tab. 42. Im Test verwendete Textauszüge mit Literaturangaben

Textauszug	Quelle
<p>Etwa 100 bis 200 digitale Gebete erhält Nir jeden Tag - manche auf japanisch oder chinesisch. Bei 100 000 Nachrichten habe er aufgehört zu zählen. «Die meisten kommen aus den USA und Brasilien, aber auch aus England, Frankreich, Deutschland oder Israel selbst», sagt er. Auch Christen, Muslime, Buddhisten oder Anhänger der japanischen Shinto-Religion hätten ihn schon kontaktiert. Die meisten Gebete erhält Nir nicht als öffentlichen Tweet, sondern als Privatnachricht - diese liest er nicht, denn nach jüdischem Glauben sind die Zettel an der Klagemauer nur für Gott bestimmt. «Ich würde auch nicht wollen, dass Fremde meine Ängste und Wünsche erfahren», sagt er pragmatisch. Eine Software durchsucht die Nachrichten nach Schlagwörtern - denn Obszönitäten oder antisemitische Hetze sollen keinen Platz in der Klagemauer finden.</p>	<p>Frankfurter Rundschau (2011): „Klagemauer 2.0 - Gläubige twittern an Gott“. URL: http://www.fr-online.de/digital/klagemauer-2-0--glaeubige-twittern-an-gott,1472406,11067710.html [Stand: 16.11.2011]</p>
<p>„Die Kombination von Judentum und Demokratie funktioniert nicht“, sagte Kaniuk laut einem Bericht der Zeitung „Haaretz“. Die größten Feinde des Judentums seien das engstirnige Rabbinat und das religiöse Establishment, schimpfte der 81 Jahre alte Schriftsteller, der mit einer christlichen Frau verheiratet ist. Nach jüdischem Religionsrecht sind deshalb seine Kinder und Enkelkinder keine Juden wie er selbst; nur Kinder einer jüdischen Mutter oder Nicht-Juden, die vor ihren Rabbinern konvertierten, sind nach orthodoxem Verständnis Juden. Als die Behörden vor einiger Zeit auch seinen Enkelsohn als religionslos registrierten, hatte der Autor genug: Er zog bis vor das Tel Aviver Bezirksgericht, um durchzusetzen, dass das Innenministerium bei ihm die Religionszugehörigkeit streicht. Jetzt steht „jüdisch“ nur noch hinter seiner ethnischen Herkunft.</p>	<p>Frankfurter Allgemeine Zeitung (2011): „Israelisch ja, jüdisch nein“. URL: http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/religionszugehoerigkeit-israelisch-ja-juedisch-nein-11488498.html [Stand: 16.11.2011]</p>
<p>Es ist Montagnachmittag, das Kreuz der St. Johannes-Kirche in Delmenhorst funkelt golden. Auf dem Kirchhof steigen junge Männer in verwaschenen Jeans und Sonnenbrillen aus glänzenden Autos. Daneben unterhalten sich Großväter in staubbleichen Anzügen in einer Sprache, die rau klingt und fremd und von der es heißt, dass sie schon Jesus gesprochen habe. Hier versammelt sich die größte aramäische Gemeinde Niedersachsens - zumindest die Männer. Es sind syrische Christen, die in ihrer Heimat, der Türkei, nicht als Minderheit anerkannt sind. Die meisten kommen aus dem kleinen Dorf Mzizah im Osten des</p>	<p>TAZ: „Das Dorf Mzizah in Delmenhorst“. URL: http://www.taz.de/ARAMER-!/81976/ [Stand: 16.11.2011]</p>

<p>Landes, nahe der syrischen Grenze. 370 Familien leben derzeit in Delmenhorst. Mit über 2.000 Aramäern ist die Gemeinde eine der größten Deutschlands.</p>	
<p>Anne wartet ungeduldig auf Weihnachten. „Jetzt musst du nur noch einmal schlafen bis das Christkind kommt“, sagt Papa. „Das Christkind wohnt doch im Himmel, oder?“, fragt Anne. Papa nickt. „Ist der Himmel weit weg?“ „Sehr weit“, antwortet Papa. „Dann ist das Christkind bestimmt hungrig, wenn es so einen weiten Weg hat“, meint Anne.</p>	<p>Gotzen-Beek, B./ Mai, M. (2009): „Ein weiter Weg“. In: Gotzen-Beek, B./ Mai, M. (Hrsg.): <i>Meine ersten Minutengeschichten zur Weihnachtszeit</i>. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 29-30. (Auszug: 29)</p>
<p>Und weil der Nikolaus ein guter Mann ist, steckte er die kleine Maus in die Manteltasche, wo es kuschelig warm war. Nun hatte die kleine Maus keine Langeweile mehr. Der Nikolaus ging in so viele Häuser. Überall freuten sich die Kinder und sangen Nikolauslieder. Kerzen brannten und es roch wunderbar nach Lebkuchen. Wenn der Nikolaus dann weiterzog, kroch die kleine Maus hoch zu seinem Ohr und erzählte ihm, was sie Schönes entdeckt hatte.</p>	<p>Kaup, U. (2011): „Die Maus vom Nikolaus“. In: Teltau, I. (Hrsg.): <i>Allererste Weihnachtsgeschichten</i>. Würzburg: Arena Verlag, 1-2. (Auszug: 1)</p>
<p>Tatsächlich findet Ella unten auf der Erde eine besonders schöne Puppe. Und zwar dort, wo sie gar nicht damit gerechnet hat. Nämlich in einer Kirche. Gleich hinter dem Eingang ist eine große Weihnatskrippe aufgebaut. Und mitten darin liegt auf Heu und Stroh – als Jesuskind – die herrlichste aller Puppen! Eine Weile steht Ella ganz still, genauso still wie die Krippenfiguren.</p>	<p>Uebe, I./ Zöllner, M. (2011): „Der vierzehnte Engel heißt Ella ...“. In: Uebe, I./ Zöllner, M. (Hrsg.): <i>24 Engelchen. Geschichten und Gedichte für jeden Tag in der Weihnachtszeit</i>. Veränderte Neuauflage. Münster: Coppenrath Verlag, 24-25. (Auszug: 24)</p>
<p>Albert fingerte nervös an dem Hanfbart und schlug das Sündenbuch auf. Fassungslos staunten die Jungen über die Kenntnisse des Nikolaus. Vor allem der kleine Uwe schien sich zu fragen, ob der Nikolaus ihn das ganze Jahr über vom Himmel aus beobachtet hatte. Leider rutschten Albert immer wieder die Hanffäden über die Unterlippe in den Mund. Er prustete und versuchte, die lästigen Fäden wieder loszuwerden, dies untergrub seinen würdevollen Auftritt jedoch vollends. Helga starrte angestrengt in die Flamme der Adventskerze, ein weiterer Blick auf ihren Mann, und sie würde in schallendes Gelächter ausbrechen.</p>	<p>Kaiser, R. (2011): „Nikolaus wider Willen“. In: Mürmann, B. (Hrsg.): <i>Weihnachtsgeschichten am Kamin 26</i>. Hamburg: Rowohlt Verlag, 171-178. (Auszug: 177)</p>
<p>Eliahu stellte diese Fragen an viele gebildete und warmherzige Christen in Palästina, erhielt aber stets die gleiche Antwort: „Siehst du denn nicht, daß wir Christen in diesem Land hier ohnmächtig sind, weil wir nicht einig sein können? Wir leben ja in bitterer Fehde und ewigem Streit untereinander. Wie sollen wir da ein Reich Gottes einführen können? Hier, wo Jesus gelebt hat, brennt der Glaube stärker als irgendwo sonst auf der Erde, aber gerade deshalb</p>	<p>Lagerlöf, S. (1955): <i>Jerusalem</i>. München: Nymphenburger Verlagshandlung. (Auszug: 270f.)</p>

<p>auch tobt der Haß zwischen den verschiedenen Gläubigen wilder als irgendwo sonst. Überall in der Welt können die Christen einträchtiger sein als im Heiligen Land.“</p> <p>Eliahu erkannte die Wahrheit dieser Worte. Er begriff, daß das Unglück so lange in seinem Vaterland herrschen würde, bis die Christen gelernt hätten, einig zu sein. Und er hatte schon genug gesehen von diesem düsteren Glaubenseifer, der in Jerusalem herrschte, um zu erkennen, daß dieser Tag nie kommen würde.</p>	
<p>Die Hauptbücher des Neuen Testaments sind im 1. Jh. N. Chr. entstanden, d. h. zu einer Zeit, in der sowohl die Hebräische Bibel als auch die Septuaginta noch keine fest abgeschlossenen kanonischen Sammlungen waren. Trotzdem stellt das Neue Testament keine bloße Fortschreibung der Hebräischen Bibel oder der Septuaginta dar, sondern eine neue Traditionsbildung, die von dem zusammengehalten wird, daß der eine Gott, der die Welt erschaffen und Israel zu seinem Eigentumsvolk erwählt hat, seinen Sohn Jesus zur Rettung von Juden und Heiden gesandt und ihn nach seinem Opfertod auf Golgatha von den Toten auferweckt und zum Herrn der Welt erhöht habe.</p>	<p>Stuhlmacher, P. (1997): „Der Kanon und seine Auslegung“. In: Landmesser, C. et al. (Hrsg.): Jesus Christus als die Mitte der Schrift. Studien zur Hermeneutik des Evangeliums. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 263-290. (Auszug: 272f.)</p>
<p>„Die besten Weihnachtstarife kämpfen um dich“ – so lautete das Motto der neuen Teling-Kampagne. Christkind und Weihnachtsmann standen dabei jeweils für ein Produkt der T-Mobile-Tochter. Und da wurde aus dem gemütlichen Weihnachtsmann plötzlich ein Prügelknabe.</p> <p>Rums! Ein gekonnter Geschenke-Sack-Schlag und schon schleudert das Christkind ins Bücherregal. Der Übeltäter: Niemand geringeres als der Weihnachtsmann!</p> <p>Wer sich jetzt spontan auf die Seite des Christkinds schlagen will: Nicht so vorschnell. In einem zweiten Spot haut das Christkind nämlich gehörig zurück und wirft den Weihnachtsmann mit einem einzigen Tritt um.</p>	<p>BILD (2011): „Dürfen sich Christkind und Weihnachtsmann im TV prügeln?“. URL: http://www.bild.de/news/ausland/werbespot/teling-werbung-weihnachtsmann-verpruegelt-christkind-20931652.bild.html [Stand: 11.11.2011]</p>

Anhang M. Statistische Auswertung der Testergebnisse

Tab. 43. Im Test erreichte Punktzahlen ("K" = Kindergeschichte, "Z" = Zeitungsbericht)

ID ⁵⁷	Sexus ⁵⁸	Punkte					
		Produktion	Rezeption K	Rezeption Z	Rezeption gesamt	Deklaratives Wissen	gesamt
CK875	1	17	10	10	20	16	53
MA124	1	15,5	8	7	15	7	37,5
IB391	1	14,5	8	8	16	8	38,5
KT916	1	14,5	8	9	17	11	42,5
SD900	1	13	9	6	15	10	38
HB995	1	15	8	5	13	10	38
BB476	1	19	8	5	13	12	44
IW182	1	18,5	9	7	16	9	43,5
AD553	1	16	8	8	16	9	41
IB368	1	15,5	10	4	14	12	41,5
TK245	1	13,5	5	6	11	9	33,5
CB079	1	14	10	6	16	10	40
AG690	1	14,5	7	9	16	13	43,5
SH303	1	11,5	10	7	17	9	37,5
SH415	1	15,5	8	7	15	12	42,5
MM789	2	17	8	6	14	11	42
SM583	1	14,5	10	5	15	7	36,5
BH650	1	14,5	8	6	14	12	40,5
MV087	1	18,5	7	6	13	9	40,5
SW697	1	16,5	8	8	16	12	44,5
SE468	2	15	8	6	14	7	36
MK447	1	16	10	8	18	8	42
CK747	1	18	9	7	16	5	39
SK909	1	16	10	4	14	11	41
SH613	1	16	9	6	15	11	42
KL906	1	15,5	9	5	14	6	35,5
AH098	1	18	9	8	17	10	45
KR990	1	18	9	8	17	9	44
RS821	1	13	8	8	16	9	38
GB953	1	18,5	10	7	17	10	45,5

⁵⁷ Hierbei handelt es sich um die von den Teilnehmern selbst generierten Identifikationsnummern. In Fällen, in denen diese nicht auf die erforderliche Weise erstellt und z. B. der gesamte Name angegeben wurde, wurde die ID vom Autor nachgebildet. Probanden, die keine ID erzeugt haben, wurden durch *NW* sowie eine fortlaufende Ziffer kodiert.

⁵⁸ „1“ = weiblich, „2“ = männlich

RR319	1	16,5	9	8	17	8	41,5
CW832	1	17	7	6	13	14	44
KS008	1	14	8	3	11	10	35
MJ429	1	12	2	4	6	6	24
AM482	1	16	8	7	15	6	37
NN1	1	14,5	7	7	14	9	37,5
LW433	1	16,5	8	6	14	11	41,5
CP799	1	14	10	7	17	11	42
CL316	1	18	10	4	14	11	43
MO078	1	16	10	6	16	12	44
HS571	1	16,5	9	7	16	10	42,5
BE135	1	18,5	10	10	20	18	56,5
SS426	1	15	10	7	17	7	39
UG716	1	15	9	9	18	11	44
IE565	1	17,5	8	6	14	7	38,5
SR741	1	14	8	7	15	11	40
SW660	1	14	8	9	17	14	45
MW285	1	13,5	8	4	12	12	37,5
CW89	1	14,5	9	9	18	13	45,5
BO440	2	18	7	8	15	10	43
SP845	1	18	9	6	15	12	45
KT703	1	16,5	8	8	16	13	45,5
CS598	1	18	8	8	16	11	45
RL892	1	17	9	5	14	8	39
AS988	1	16	8	8	16	9	41
KB392	1	16,5	9	7	16	6	38,5
IRF709	2	11,5	8	4	12	7	30,5
EK180	1	16,5	9	6	15	8	39,5
SR998	1	18	7	8	15	10	43
SS922	1	14,5	9	7	16	10	40,5
BH114	1	12,5	9	9	18	11	41,5
ES052	1	15,5	9	8	17	11	43,5
GL449	1	11	9	6	15	11	37
RB858	1	18,5	7	6	13	13	44,5
BS177	1	19	9	7	16	11	46
BK721	1	19	9	7	16	10	45
KP409	1	13,5	7	7	14	8	35,5
AG365	1	15,5	6	6	12	12	39,5
PM002	2	14	9	7	16	11	41
GS399	1	13	7	9	16	11	40
BN002	1	13,5	6	8	14	13	40,5
IF988	1	16,5	9	8	17	12	45,5

SH183	1	10	8	8	16	10	36
DS530	2	16,5	9	9	18	8	42,5
CS857	1	16,5	9	4	13	8	37,5
MU567	1	17	8	8	16	15	48
CW932	1	13	9	5	14	11	38
DH054	1	14,5	6	8	14	12	40,5
AF160	1	14,5	8	6	14	6	34,5
GK876	1	14,5	8	9	17	11	42,5
SE869	1	14	9	10	19	9	42
AS895	1	17	7	8	15	10	42
BS870	2	17,5	9	8	17	11	45,5
BS955	2	14,5	9	8	17	13	44,5
RM194	2	16,5	7	9	16	8	40,5
NN2	2	17	8	7	15	14	46
MH352	1	15,5	10	8	18	11	44,5
IW648	1	15,5	9	10	19	11	45,5
AS464	1	13,5	10	4	14	7	34,5
IL079	1	16,5	7	5	12	10	38,5
NN3	1	16	9	7	16	12	44
SJ564	1	12,5	8	8	16	8	36,5
MD792	1	17,5	8	7	15	8	40,5
KH181	1	18,5	8	6	14	11	43,5
IL774	1	15,5	6	5	11	9	35,5
AF731	1	16,5	8	7	15	11	42,5
RW697	1	16	8	9	17	7	40
NN4	1	14	9	4	13	11	38
CS360	1	15	9	5	14	7	36
NN5	1	15,5	8	6	14	11	40,5

Mittelwert		15,585	8,34	6,89	15,23	10,13	40,945
Maximum		19	10	10	20	18	56,5
Minimum		10	2	3	6	5	24
Standard- abweichung		1,93851839	1,2489996	1,60740081	2,07853387	2,33400423	4,27932249

Tab. 44. Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunktzahl

Punkte gesamt	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
24,00	1	1,0	1,0
30,50	1	1,0	2,0
33,50	1	1,0	3,0
34,50	2	2,0	5,0
35,00	1	1,0	6,0
35,50	3	3,0	9,0
36,00	3	3,0	12,0
36,50	2	2,0	14,0
37,00	2	2,0	16,0
37,50	5	5,0	21,0
38,00	5	5,0	26,0
38,50	4	4,0	30,0
39,00	3	3,0	33,0
39,50	2	2,0	35,0
40,00	4	4,0	39,0
40,50	8	8,0	47,0
41,00	4	4,0	51,0
41,50	4	4,0	55,0
42,00	6	6,0	61,0
42,50	6	6,0	67,0
43,00	3	3,0	70,0
43,50	4	4,0	74,0
44,00	6	6,0	80,0
44,50	4	4,0	84,0
45,00	5	5,0	89,0
45,50	6	6,0	95,0
46,00	2	2,0	97,0
48,00	1	1,0	98,0
53,00	1	1,0	99,0
56,50	1	1,0	100,0
Gesamt	100	100,0	

Tab. 45. In den Ergebnissen des Produktionstests vorfindbare Variationsrichtung und deren Ausmaß entlang der textsortendifferenzierenden Parameter⁵⁹

Parameter	Mittelwert K	Durchschnittliche Differenz zwischen K und Z	Mittelwert Z
durchschnittliche Wortlänge	1,58204094	-0,29262132	1,87466226
Fachwörter	0,05660377	-1,18311452	1,23971829
durchschnittliche Satzlänge	10,8381748	-2,86847901	13,7066538
durchschnittliche Hauptsatzlänge	6,6229507	-1,91819107	8,54114177
durchschnittliche Nebensatzlänge	4,39204221	-1,125307	5,51734921
Sätze	10,46746	2,40261114	8,06484889
Hauptsätze	13,4722567	3,71935609	9,75290063
HS mit V1	0,1775469	0,16088023	0,01666667
Exklamativsätze	0,13695887	0,00195887	0,135
Imperativsätze	0,21189214	0,16689214	0,045
Satzglieder	32,3034289	6,88320378	25,4202251
einfach	7,0627258	2,54493966	4,51778614
komplex	2,95744226	-2,5372716	5,49471386
Verben	18,1731876	0,60628407	17,5669035
Vollverben	7,54034378	1,6024055	5,93793827
Aktiv	8,30238461	2,70145227	5,60093234
Indikativ	8,37452334	1,87813297	6,49639038
Konjunktiv	0,01616071	-0,08721341	0,10337413
zweite Person	0,03130952	0,03130952	0
Imperativ	0,13801882	0,12123561	0,01678322
Nomina i. e. S.	26,8485309	-0,97592251	27,8244535
Nominativ	4,23263944	1,21885795	3,01378149
Genitiv	0,14703279	-0,55677497	0,70380776
Dativ	2,61065559	-1,21562119	3,82627678
Konkrete	9,18252301	1,22328253	7,95924048
Abstrakta	0,81747699	-1,08898766	1,90646465
Simplizia	8,09875097	2,00558048	6,09317049
Derivata	1,08301857	-0,67207819	1,75509676
Komposita	0,82207662	-1,31930126	2,14137788

⁵⁹ Hinsichtlich aller in die Untersuchung involvierten Parameter stimmt die im Produktionstest erfasste Variationsrichtung zwischen Kindergeschichten für Erstleser und Zeitungsberichten für gebildete Erwachsene mit der im Vorfeld anhand der Textanalyse ermittelten überein.

Kurzwörter	0	-0,08090099	0,08090099
Pronomina	8,64036672	2,44435723	6,19600949
zweite Person	0,05138889	0,05138889	0
dritte Person	5,84555556	-1,57484593	7,42040149
Präpositionen	8,75008165	-3,09766891	11,8477506
Adverbien	5,67678459	0,22576943	5,45101516
indefinite Determinierer	6,34990966	1,65995333	4,68995633
anaphorische Ausdrücke	22,8452897	8,19894399	14,6463457
einfache Anaphern	7,57848593	0,0406267	7,53785922
anaphorische Pronomina nach mehrsätziger Distanz	0,07820801	0,07820801	0

Tab. 46. Gegenüberstellung von Testergebnissen und Übungskoeffizienten („0“ = fehlende Vertrautheit; „1“ = geringe Vertrautheit; „2“ bzw. „3“ = hohes Maß an Vertrautheit bzw. Übung) in den Bereichen der Produktion und Rezeption sowie die daraus resultierende Beurteilung der universalen Kompetenz (“-2“ = sehr schlecht, “0“ = erwartbar, “2“ = sehr gut), wobei “K” = Kindergeschichte, “Z” = Zeitungsbericht

ID	Produktion					Rezeption					
	Übung K	Übung Z	Übung gesamt	Punkte	Universale Kompetenz	Übung K	Punkte K	Universale Kompetenz K	Übung Z	Punkte Z	Universale Kompetenz Z
CK875	2	2,33333333	2,16666667	17	0	2,33333333	10	0	2,33333333	10	0
MA124	2	0	1	15,5	0	3	8	0	1,33333333	7	0
IB391	1,33333333	1,33333333	1,33333333	14,5	0	2,33333333	8	0	2,33333333	8	0
KT916	0	1,33333333	0,66666667	14,5	1	2,33333333	8	0	2,33333333	9	0
SD900	1,33333333	2,66666667	2	13	-1	3	9	0	3	6	-1
HB995	1,33333333	2,33333333	1,83333333	15	0	2,33333333	8	0	2,66666667	5	-2
BB476	1,33333333	2	1,66666667	19	1	2	8	0	2	5	-2
IW182	0	0	0	18,5	2	1,33333333	9	1	2,33333333	7	-1
AD553	0	2	1	16	1	2	8	0	2,66666667	8	0
IB368	0	2,33333333	1,16666667	15,5	0	1,66666667	10	1	2,66666667	4	-2
TK245	0	0	0	13,5	1	1,33333333	5	-1	2,33333333	6	-1
CB079	1,33333333	2,66666667	2	14	-1	2,33333333	10	0	2,33333333	6	-1
AG690	0	2,33333333	1,16666667	14,5	0	3	7	-1	3	9	0
SH303	2,33333333	1,33333333	1,83333333	11,5	-1	3	10	0	3	7	-1
SH415	0	0	0	15,5	1	2,33333333	8	0	3	7	-1
MM789	0	3	1,5	17	1	3	8	0	3	6	-1
SM583	0	2,66666667	1,33333333	14,5	0	2	10	0	3	5	-2
BH650	0	1,66666667	0,83333333	14,5	1	3	8	0	3	6	-1
MV087	0	2	1	18,5	1	2	7	-1	2,33333333	6	-1

SW697	1,66666667	2,66666667	2,166666667	16,5	0	2,66666667	8	0	2,33333333	8	0
SE468	1,33333333	0	0,666666667	15	1	2,66666667	8	0	2,33333333	6	-1
MK447	0	2	1	16	1	2,66666667	10	0	3	8	0
CK747	0	0	0	18	2	2	9	0	3	7	-1
SK909	0	1,33333333	0,666666667	16	2	2,33333333	10	0	3	4	-2
SH613	0	1,33333333	0,666666667	16	2	1,66666667	9	1	2	6	-1
KL906	0	0	0	15,5	1	1,66666667	9	1	2	5	-2
AH098	1	0	0,5	18	2	2,66666667	9	0	2,33333333	8	0
KR990	0	2	1	18	1	2,33333333	9	0	3	8	0
RS821	0	0	0	13	1	2,33333333	8	0	2,33333333	8	0
GB953	0	0	0	18,5	2	1,66666667	10	1	3	7	-1
RR319	0	1,33333333	0,666666667	16,5	2	1,66666667	9	1	3	8	0
CW832	0	2,33333333	1,166666667	17	1	3	7	-1	3	6	-1
KS008	0	2,66666667	1,33333333	14	0	1,66666667	8	1	2,33333333	3	-2
MJ429	0	0	0	12	1	1	2	-1	1,66666667	4	-1
AM482	0	2,33333333	1,166666667	16	1	3	8	0	2,66666667	7	-1
NN1	0	0	0	14,5	1	1,33333333	7	0	2,66666667	7	-1
LW433	0	2,66666667	1,33333333	16,5	1	3	8	0	2,33333333	6	-1
CP799	0	0	0	14	1	2	10	0	1,66666667	7	0
CL316	2,33333333	2,33333333	2,33333333	18	0	2,66666667	10	0	3	4	-2
MO078	0	0	0	16	2	1,66666667	10	1	3	6	-1
HS571	0	0	0	16,5	2	2,33333333	9	0	3	7	-1
BE135	0	2,33333333	1,166666667	18,5	1	2,66666667	10	0	3	10	0
SS426	0	1,33333333	0,666666667	15	1	1,66666667	10	1	3	7	-1
UG716	1	0	0,5	15	1	3	9	0	3	9	0
IE565	0	1,33333333	0,666666667	17,5	2	2,66666667	8	0	3	6	-1

SR741	0	1	0,5	14	1	3	8	0	3	7	-1
SW660	0	1,66666667	0,833333333	14	1	2,66666667	8	0	3	9	0
MW285	0	0	0	13,5	1	2,66666667	8	0	2,66666667	4	-2
CW89	0	2	1	14,5	0	3	9	0	3	9	0
BO440	0	2	1	18	1	1,66666667	7	0	2	8	0
SP845	1,66666667	0	0,833333333	18	2	2,66666667	9	0	2,33333333	6	-1
KT703	1	1,33333333	1,166666667	16,5	1	1,66666667	8	1	1,66666667	8	1
CS598	0	0	0	18	2	2,33333333	8	0	2,66666667	8	0
RL892	0	1,33333333	0,666666667	17	2	2,66666667	9	0	3	5	-2
AS988	0	1,33333333	0,666666667	16	2	2,66666667	8	0	2,33333333	8	0
KB392	0	0	0	16,5	2	3	9	0	1,66666667	7	0
IRF709	0	0	0	11,5	0	3	8	0	2,66666667	4	-2
EK180	1,33333333	0	0,666666667	16,5	2	2,33333333	9	0	2,66666667	6	-1
SR998	2,33333333	1,33333333	1,83333333	18	1	3	7	-1	3	8	0
SS922	0	0	0	14,5	1	1,5	9	1	3	7	-1
BH114	0	0	0	12,5	1	3	9	0	3	9	0
ES052	2	0	1	15,5	0	2,66666667	9	0	0 ⁶⁰	8	2
GL449	0	1,66666667	0,833333333	11	0	2,66666667	9	0	3	6	-1
RB858	0	0	0	18,5	2	2	7	-1	2,66666667	6	-1
BS177	1,33333333	1,33333333	1,33333333	19	1	2,33333333	9	0	3	7	-1
BK721	0	1,66666667	0,83333333	19	2	2,33333333	9	0	3	7	-1
KP409	0	1,33333333	0,666666667	13,5	1	2,33333333	7	-1	3	7	-1
AG365	0	1,66666667	0,83333333	15,5	1	3	6	-1	3	6	-1

⁶⁰ Fraglich ist, ob es tatsächlich einen erwachsenen deutschen Muttersprachler gibt, der in seinem Leben noch nie einen Zeitungsartikel gelesen hat. Als Testender ist man gezwungen, auf den Wahrheitsgehalt der Aussagen der Testteilnehmer zu vertrauen. An dieser Stelle geschieht dies reservatis reservandis.

PM002	1,66666667	2	1,833333333	14	0	3	9	0	3	7	-1
GS399	0	0	0	13	1	2	7	-1	3	9	0
BN002	0	2,33333333	1,166666667	13,5	0	2,33333333	6	-1	3	8	0
IF988	0	3	1,5	16,5	1	2,33333333	9	0	3	8	0
SH183	0	1,33333333	0,666666667	10	0	1,666666667	8	1	2	8	0
DS530	2,33333333	3	2,666666667	16,5	0	3	9	0	2	9	0
CS857	0	0	0	16,5	2	1,666666667	9	1	2,33333333	4	-2
MU567	1,33333333	1,666666667	1,5	17	1	3	8	0	3	8	0
CW932	0	1,33333333	0,666666667	13	1	3	9	0	2,33333333	5	-2
DH054	1,666666667	2,33333333	2	14,5	-1	2,666666667	6	-1	3	8	0
AF160	1,666666667	0	0,833333333	14,5	1	2,33333333	8	0	1,666666667	6	0
GK876	0	0	0	14,5	1	1,666666667	8	1	2,33333333	9	0
SE869	0	0	0	14	1	1,33333333	9	1	3	10	0
AS895	1,33333333	1,33333333	1,33333333	17	1	2,33333333	7	-1	3	8	0
BS870	0	1,666666667	0,833333333	17,5	2	3	9	0	2	8	0
BS955	0	0	0	14,5	1	1,666666667	9	1	2,666666667	8	0
RM194	1,33333333	1,33333333	1,33333333	16,5	1	2	7	-1	3	9	0
NN2	0	0	0	17	2	1,666666667	8	1	3	7	-1
MH352	1,666666667	2,33333333	2	15,5	-1	1,33333333	10	1	3	8	0
IW648	0	0	0	15,5	1	2,33333333	9	0	2	10	0
AS464	0	2,33333333	1,166666667	13,5	0	1,666666667	10	1	2,666666667	4	-2
IL079	0	0	0	16,5	2	3	7	-1	3	5	-2
NN3	2,666666667	2	2,33333333	16	0	3	9	0	2,33333333	7	-1
SJ564	0	0	0	12,5	1	2,666666667	8	0	3	8	0
MD792	0	0	0	17,5	2	2,666666667	8	0	3	7	-1
KH181	0	0	0	18,5	2	3	8	0	3	6	-1

IL774	0	0	0	15,5	1	2,66666667	6	-1	3	5	-2
AF731	1,66666667	2	1,833333333	16,5	1	2,66666667	8	0	3	7	-1
RW697	2	2	2	16	0	2,66666667	8	0	2,33333333	9	0
NN4	0	2,33333333	1,166666667	14	0	1,66666667	9	1	0 ⁶¹	4	0
CS360	0	1,33333333	0,666666667	15	1	1,66666667	9	1	1,33333333	5	-1
NN5	0	0	0	15,5	1	1,75	8	1	2,66666667	6	-1

⁶¹ vgl. Fußnote 60

Tab. 47. Anzahl grammatischer Fehler, normiert auf 10 Wörter

ID	Grammatische Fehler
CK875	0
MA124	0,07
IB391	0,11
KT916	0,08
SD900	0,03
HB995	0,18
BB476	0,27
IW182	0,14
AD553	0
IB368	0
TK245	0
CB079	0,05
AG690	0
SH303	0
SH415	0,1
MM789	0,35
SM583	0,08
BH650	0
MV087	0
SW697	0,24
SE468	0,32
MK447	0,41
CK747	0
SK909	0
SH613	0
KL906	0,48
AH098	0
KR990	0,1
RS821	0,24
GB953	0,11
RR319	0,22
CW832	0,1
KS008	0,12
MJ429	0
AM482	0
NN1	0,21
LW433	0
CP799	0
CL316	0,4
MO078	0

ID	Grammatische Fehler
CS598	0
RL892	0,11
AS988	0,3
KB392	0
IRF709	0
EK180	0,11
SR998	0
SS922	0,18
BH114	0
ES052	0,2
GL449	0
RB858	0
BS177	0
BK721	0,13
KP409	0,14
AG365	0
PM002	0,12
GS399	0
BN002	0,33
IF988	0
SH183	0,19
DS530	0
CS857	0,22
MU567	0,13
CW932	0
DH054	0,11
AF160	0
GK876	0
SE869	0
AS895	0
BS870	0,1
BS955	0
RM194	0
NN2	0,11
MH352	0
IW648	0,2
AS464	0
IL079	0,1
NN3	0,21
SJ564	0,12

HS571	0
BE135	0
SS426	0,24
UG716	0
IE565	0,27
SR741	0,11
SW660	0
MW285	0,38
CW89	0
BO440	0
SP845	0,13
KT703	0

MD792	0,13
KH181	0,24
IL774	0,12
AF731	0
RW697	0
NN4	0,23
CS360	0,24
NN5	0

Mittelwert	0,0961
Maximum	0,48
Minimum	0

Tab. 48. Zuordnung von Testergebnissen, geordnet nach Gesamtpunktzahl, und damit verbundener universaler Kompetenz ("K" = Kindergeschichte, "Z" = Zeitungsbericht)

ID	Universale Kompetenz				Punkte gesamt
	Produktion	Rezeption K	Rezeption Z	gesamt	
MAJA429	1,00	-1,00	-1,00	-,33	24,00
IRF709	,00	,00	-2,00	-,67	30,50
TK245	1,00	-1,00	-1,00	-,33	33,50
AS464	,00	1,00	-2,00	-,33	34,50
AF160	1,00	,00	,00	,33	34,50
KS008	,00	1,00	-2,00	-,33	35,00
KP409	1,00	-1,00	-1,00	-,33	35,50
il774	1,00	-1,00	-2,00	-,67	35,50
NN4	1,00	1,00	-2,00	,00	35,50
CS360	1,00	1,00	-1,00	,33	36,00
saer468	1,00	,00	-1,00	,00	36,00
SH183	,00	1,00	,00	,33	36,00
SJ564	1,00	,00	,00	,33	36,50
sm583	,00	,00	-2,00	-,67	36,50
gl449	,00	,00	-1,00	-,33	37,00
AM482	1,00	,00	-1,00	,00	37,00
IW648	,00	,00	,00	,00	37,50
NN1	1,00	,00	-1,00	,00	37,50
sh303	-1,00	,00	-1,00	-,67	37,50
CS857	2,00	1,00	-2,00	,33	37,50
MW285	1,00	,00	-2,00	-,33	37,50
SuKo909	1,00	,00	-2,00	-,33	38,00
SD900	-1,00	,00	-1,00	-,67	38,00
HEBE995	,00	,00	-2,00	-,67	38,00
RS821	1,00	,00	,00	,33	38,00
KL/906	,00	1,00	,00	,33	38,00
IL079	2,00	-1,00	-2,00	-,33	38,50
KB392	2,00	,00	,00	,67	38,50
IB391	,00	,00	,00	,00	38,50
IE565	2,00	,00	-1,00	,33	38,50
CP799	2,00	,00	-1,00	,33	39,00
KT916	2,00	,00	-2,00	,00	39,00
SS32426	1,00	1,00	-1,00	,33	39,00
gk876	2,00	,00	-1,00	,33	39,50
AG365	1,00	-1,00	-1,00	-,33	39,50
AD553	,00	,00	,00	,00	40,00
GS399	1,00	-1,00	,00	,00	40,00
SR741	1,00	,00	-1,00	,00	40,00

cb079	-1,00	,00	-1,00	-,67	40,00
RW697	1,00	-1,00	-1,00	-,33	40,50
BH650	1,00	,00	-1,00	,00	40,50
MD792	2,00	,00	-1,00	,33	40,50
NN5	1,00	1,00	-1,00	,33	40,50
SS922	1,00	1,00	-1,00	,33	40,50
DH054	-1,00	-1,00	,00	-,67	40,50
RM194	1,00	-1,00	,00	,00	40,50
BN002	,00	-1,00	,00	-,33	40,50
SH613	2,00	,00	-2,00	,00	41,00
MV087	1,00	,00	,00	,33	41,00
AS988	2,00	,00	,00	,67	41,00
BB476	,00	,00	-1,00	-,33	41,00
mo078	1,00	,00	,00	,33	41,50
RR319	2,00	1,00	,00	1,00	41,50
LW433	1,00	,00	-1,00	,00	41,50
IB368	,00	1,00	-2,00	-,33	41,50
CW932	2,00	1,00	-1,00	,67	42,00
AS895	1,00	-1,00	,00	,00	42,00
CK747	1,00	,00	,00	,33	42,00
SE869	1,00	1,00	,00	,67	42,00
MK447	1,00	,00	,00	,33	42,00
MM789	1,00	,00	-1,00	,00	42,00
EK180	1,00	1,00	,00	,67	42,50
AF731	1,00	,00	-1,00	,00	42,50
DS530	,00	,00	,00	,00	42,50
HS571	2,00	,00	-1,00	,33	42,50
RL892	1,00	,00	,00	,33	42,50
SH415	1,00	,00	-1,00	,00	42,50
sr998	1,00	-1,00	,00	,00	43,00
BO440	1,00	,00	,00	,33	43,00
CL316	,00	,00	-2,00	-,67	43,00
IW182	2,00	1,00	-1,00	,67	43,50
KH181	2,00	,00	-1,00	,33	43,50
AG690	,00	-1,00	,00	-,33	43,50
ES052	,00	,00	2,00	,67	43,50
BH114	2,00	1,00	-1,00	,67	44,00
BE135	1,00	-1,00	-1,00	-,33	44,00
KR990	1,00	,00	,00	,33	44,00
pm002	1,00	,00	-2,00	-,33	44,00
NN3	,00	,00	-1,00	-,33	44,00
UG716	1,00	,00	,00	,33	44,00

MH352	-1,00	1,00	,00	,00	44,50
bs955	1,00	1,00	,00	,67	44,50
SW697	,00	,00	,00	,00	44,50
RB858	2,00	-1,00	-1,00	,00	44,50
SW660	1,00	,00	,00	,33	45,00
AH098	2,00	,00	,00	,67	45,00
SP845	2,00	,00	-1,00	,33	45,00
BaKo721	2,00	,00	-1,00	,33	45,00
CS598	2,00	,00	,00	,67	45,00
IF988	1,00	,00	,00	,33	45,50
MA124	1,00	,00	,00	,33	45,50
BS870	2,00	,00	,00	,67	45,50
CW89	,00	,00	,00	,00	45,50
KT703	1,00	1,00	1,00	1,00	45,50
gb953	2,00	1,00	-1,00	,67	45,50
BS177	1,00	,00	-1,00	,00	46,00
NN2	2,00	1,00	-1,00	,67	46,00
MU567	1,00	,00	,00	,33	48,00
CK875	,00	,00	,00	,00	53,00
CW832	1,00	,00	,00	,33	56,50

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich keine Unterstützungsleistungen erhalten.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt.

Angaben zum Verfasser

Anschrift

Tina König
Universität Erfurt
Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft
Postfach 90 02 22
99105 Erfurt

Curriculum vitae

02/2013	Promotion im Fachbereich Sprachwissenschaft an der Universität Erfurt
seit 10/2012	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am sprachtypologischen Projekt „Referentiality“ der Volkswagenstiftung im Rahmen des Programmes zur Dokumentation bedrohter Sprachen (DOBES)
seit 10/2010	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft der Universität Erfurt
seit 10/2009	Christoph-Martin-Wieland-Stipendiatin an der Universität Erfurt ; Umsetzung des Promotionsvorhabens zur sprachlichen Variation im Rahmen des Erfurter Promotions- und Postdoktoranden-Programms der Forschungsgruppe „Sprachbeherrschung“
10/2007 – 09/2009	Studium der Sprachwissenschaft im Magisterstudiengang an der Universität Erfurt, Abschluss: Master of Arts
10/2003 – 09/2007	Studium der Sprach- und Kommunikationswissenschaft im BA-Studiengang an der Universität Erfurt, Abschluss: Bachelor of Arts
10/2000 – 03/2002	Grundstudium der Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Erfurt
06/2000	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)