

Materialien  
und Studien  
Deutsch als Fremd-  
und Zweitsprache

Band 110

**fadaf**

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.

Hülya Yildirim

Ermittlung niveaustufen-  
spezifischer Indikatoren  
zur Bewertung von  
Textproduktionen im  
Rahmen der Deutschen  
Sprachprüfung für den  
Hochschulzugang (DSH)

Eine Lernaltersanalyse

Universitätsverlag Göttingen



Hülya Yildirim  
Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von  
Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den  
Hochschulzugang (DSH)

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons](#)  
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)  
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 110 in der Reihe „Materialien und Studien Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache“ im Universitätsverlag Göttingen 2022

---

Hülya Yildirim

Ermittlung  
niveaustufenspezifischer  
Indikatoren zur Bewertung  
von Textproduktionen im  
Rahmen der Deutschen  
Sprachprüfung für den  
Hochschulzugang (DSH)

Eine Lernaltersprachenanalyse

Materialien und Studien  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Band 110

Universitätsverlag Göttingen  
2022

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> > abrufbar.

Die „Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/)



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke  
Schriftleitung: Annett Eichstaedt M.A., Dr. Paul Voerkel  
Wissenschaftlicher Beirat: Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,  
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.  
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Alice von Berg  
Titelabbildung: Thomas M. Kania  
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



© 2022 Universitätsverlag Göttingen  
<https://univerlag.uni-goettingen.de>  
ISBN: 978-3-86395-542-7  
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2022-2035>  
ISSN: 2751-580X  
eISSN: 2751-5818

## Danksagung

*Der Weg ist das Ziel.* Dieses Sprichwort hat mich mein ganzes Leben begleitet. Daher sollte es nicht abwegig sein, dass ich bisher einen langen und bereichernden Weg hatte. Auf diesem Weg sind mir viele außergewöhnliche Menschen begegnet, die mir teils den Weg gewiesen oder ihn mir geebnet haben. All diesen Menschen bin ich zu Dank verpflichtet, da sie meinen Weg bereicherten oder ihn gar ermöglichten.

Ganz besonders danken möchte ich meinen beiden Betreuern Prof. Dr. Heike Roll und Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber, dass sie mir diese Möglichkeit gaben und mich betreuten. Ihnen gilt auch mein Dank für Anregungen und für die Zeit, die sie mir widmeten. Prof. Dr. Heike Roll danke ich für die fachliche Betreuung, ihre hilfreichen Ratschläge und moralische Unterstützung. Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber danke ich ebenfalls für die fachliche Betreuung sowie für seine konstruktiven Kritiken und wertvollen Hinweise.

Auch möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Dissertation unterstützt und motiviert haben.

Dankbar bin ich darüber hinaus Dr. Rosemarie Neumann, die mir auf dem Weg hin zu meinem ersten akademischen Grad zur Seite stand und mich dabei fachlich und persönlich unterstützte. Dr. Werner Schöneck danke ich für die Ermutigungen bei aufkommenden Selbstzweifeln während meiner Schreibphase sowie für die hilfreichen Kommentare und ausführlichen Rückmeldungen zu mei-

ner Forschungsarbeit. Ksenia Masalon danke ich für ihre Hilfe, sie stand mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite. Ebenso wurde die Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt durch direkte und indirekte Entlastungen anderer Kolleginnen und Kollegen meines Arbeitsbereichs an der Universität Duisburg-Essen, dafür danke ich.

Ferner gilt mein Dank meiner Schwester Filiz Yildirim-Mbalisike, die immer ein offenes Ohr für mich hatte, ihr gelang es auch immer wieder, mich aus den Tiefen meiner Gedanken zu befreien.

Mein größter Dank gilt meinen beiden Söhnen Satukbuğra Işıklar und Berke Tuan Işıklar, die mich in allen Lebenslagen und bei der Bewältigung aller Schwierigkeiten tatkräftig unterstützt haben. Sie können jetzt ihre Wege freier gehen als in den letzten Jahren.

Essen, im Februar 2022

Hülya Yildirim



# Inhaltsverzeichnis

<b>Theoretischer Teil.....</b>	<b>1</b>
1 Einleitung.....	3
1.1 Begründung der Fragestellung.....	6
1.2 Aufbau der Arbeit.....	7
2 Der Kontext: Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH).....	11
2.1 Institutioneller Rahmen.....	12
2.2 DSH: Eine <i>High-Stakes</i> -Prüfung.....	15
2.3 Gütekriterien.....	18
2.4 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER).....	22
3 Das Textprodukt: Schreibtheoretische Grundlagen.....	29
3.1 Der Text als <i>zerdehnte</i> Sprechhandlung.....	30
3.2 Textualitätskriterien zur Bewertung von Texten.....	33
3.2.1 Kohärenz und Kohäsion.....	34
3.2.2 Textsortenwissen.....	36

3.3 Textkompetenz in der Fremdsprache .....	38
3.4 Schreiben wissenschaftspropädeutischer Texte.....	41
3.5 Vorgabenorientierte Textproduktion .....	44
3.5.1 Aufgabenstellung .....	46
3.5.2 Aufbau des DSH-Textes .....	50
4 Das Messinstrument: Bewertung der Textproduktion.....	53
4.1 Gütekriterien im Kontext der Bewertung.....	54
4.2 Die kriteriale Bezugsnorm.....	56
4.2.1 Analytische und holistische Bewertung.....	58
4.2.2 Aufbau von Bewertungsbögen.....	58
4.3 Die sprachliche Bezugsnorm .....	62
4.4 Korrekturmerkmale.....	65
4.4.1 Angemessenheit .....	67
4.4.2 Korrektheit.....	70
4.5 Die Profilanalyse als ergänzendes Instrument zur Sprachstandsbestimmung .....	73
<b>Empirischer Teil .....</b>	<b>81</b>
5 Korpora und Zugänge.....	83
5.1 Mixed-Methods-Design als methodisches Vorgehen .....	86
5.2 Kontext der Datenerhebung und Beschreibung der Korpora .....	89
5.2.1 DSH-Texte.....	90
5.2.2 L 1-Texte.....	91
5.2.3 C 1-Lehrwerkstexte .....	92
5.3 Datenaufbereitung.....	93
5.3.1 Vorgehen bei der qualitativen Analyse.....	93
5.3.2 Vorgehen bei der quantitativen Analyse .....	94
6 Qualitative Analysen des Entdeckerkorpus .....	95
6.1 Allgemeine statistische Merkmale der Texte .....	95
6.1.1 Vorlage/Aufgabenstellung .....	98
6.1.2 Kriterien im Bewertungsbogen.....	99

---

6.2 Vergleichende Beschreibungen .....	100
6.2.1 Beschreibung eines DSH 2-Textes .....	100
6.2.2 Beschreibung eines DSH 0-Textes .....	114
6.2.3 Diskussion.....	119
6.3 Vergleichende Analyse zu Aspekten des Erwartungshorizonts/Themenbezugs.....	120
6.3.1 Analyse der Überschrift.....	120
6.3.2 Analyse der Einleitung.....	121
6.3.3 Analyse der 1. Aufgabe.....	122
6.3.4 Analyse der 2. Aufgabe.....	125
6.3.5 Analyse der 3. Aufgabe.....	127
6.3.6 Analyse des Schlussteils.....	129
6.3.7 Diskussion.....	130
6.4 Frequenzanalyse zu Aspekten der <i>Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion</i> .....	130
6.4.1 Theoretischer Zugang.....	131
6.4.2 Deskriptoren zu <i>Kohärenz und Kohäsion</i> im GER.....	133
6.4.3 Deskriptoren zu <i>Kohärenz und Kohäsion</i> im DSH-Bewertungsbogen.....	134
6.4.4 Relationale Kohäsion .....	136
6.4.5 Referentielle Kohäsion.....	137
6.4.6 Textstrukturierende Mittel .....	139
6.4.7 Zusammenfassende Darstellung der Analyse von Kohäsionsmitteln.....	140
6.4.8 Textuelle Einpassung eines Satzes („textual fit“) .....	142
6.4.9 Diskussion.....	143
6.5 Frequenzanalyse zu Aspekten der <i>Grammatik</i> .....	147
6.5.1 Theoretischer Zugang.....	148
6.5.2 Deskriptoren zu <i>Grammatik</i> im GER.....	149
6.5.3 Deskriptoren zu <i>Grammatik</i> im DSH-Bewertungsbogen.....	150
6.5.4 Kategorienbildung grammatischer Fehler .....	151
6.5.5 Frequenzanalyse der Fehlerkategorien.....	153
6.5.6 Musterbildung der Fehlerkategorien.....	171
6.5.7 Stark abweichende Strukturen (SAS).....	176
6.5.8 Wortanzahl und Fehlerquotient in Textabschnitten.....	181

6.5.9 Diskussion.....	184
6.6 Frequenzanalyse zu Aspekten der <i>Satzstruktur</i> .....	186
6.6.1 Theoretischer Zugang.....	187
6.6.2 Deskriptoren zu <i>Satzstruktur</i> im GER.....	187
6.6.3 Deskriptoren zu <i>Satzstruktur</i> im DSH-Bewertungsbogen.....	188
6.6.4 Frequenzanalyse syntaktischer Strukturen.....	189
6.6.5 Frequenzanalyse von Nominalgruppen (NGr).....	193
6.6.5.1 Hinweise zum Vorgehen.....	194
6.6.5.2 Frequenzanalyse aller NGr.....	195
6.6.5.3 Frequenzanalyse von Minimal Satzwertigen Einheiten (MSE) mit Anzahl der NGr.....	196
6.6.5.4 Frequenzanalyse substantivischer Attribute.....	199
6.6.6 Profilanalyse nach Griebhaber.....	203
6.6.7 Diskussion.....	204
6.7 Frequenzanalyse zu Aspekten des <i>Wortschatzes</i> .....	206
6.7.1 Theoretischer Zugang.....	207
6.7.2 Deskriptoren zur Wortschatzbewertung im GER.....	211
6.7.3 Deskriptoren zur Wortschatzbewertung im DSH-Bewertungsbogen.....	213
6.7.4 Ermittlung der Type-Token-Ratio (TTR).....	214
6.7.5 Frequenzanalyse semantischer Fehler.....	216
6.7.6 Frequenzanalyse von Nomen-Verb-Verbindungen (NVV).....	217
6.7.7 Frequenzanalyse von Chunks (formelhafte Texte).....	220
6.7.8 Diskussion.....	223
6.8 Frequenzanalyse zu Aspekten der <i>Orthographie und Interpunktion</i> .....	224
6.8.1 Bewertung der Orthographie- und Interpunktionsfehler.....	225
6.8.2 Deskriptoren zu Orthographie und Interpunktion im GER.....	226
6.8.3 Deskriptoren zu Orthographie und Interpunktion im DSH-Bewertungsbogen.....	227
6.8.4 Frequenzanalyse von Orthographiefehlern.....	228
6.8.5 Frequenzanalyse von Interpunktionsfehlern.....	229
6.8.6 Diskussion.....	230
6.9 Zwischenergebnis.....	232
6.10 Hypothesen.....	237

---

7	Quantitative Analyse .....	239
7.1	Analyse der DSH-Texte.....	241
7.1.1	Quantitative Analyse syntaktischer Fehler und <i>SAS</i> .....	241
7.1.2	Quantitative Analyse von <i>SAS</i> .....	244
7.1.3	Profilanalyse.....	245
7.1.4	Syntaktische Strukturen .....	245
7.1.5	Satzstrukturanalyse .....	252
7.1.6	Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr.....	254
7.2	Analyse der Lehrwerkstexte .....	256
7.2.1	Profilanalyse.....	256
7.2.2	Syntaktische Strukturen .....	258
7.2.3	Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr.....	260
7.3	Analyse der L 1-Texte.....	261
7.3.1	Profilanalyse.....	261
7.3.2	Syntaktische Strukturen .....	261
7.3.3	Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr.....	263
7.4	Vergleichende Analysen.....	264
7.4.1	Profilanalyse.....	264
7.4.2	Syntaktische Strukturen .....	265
7.4.3	Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr.....	267
7.5	Hypothesenüberprüfung .....	269
7.6	Ergebnisse.....	271
8	Zusammenfassung und abschließende Diskussion .....	273
	Literaturverzeichnis.....	281
	Abbildungsverzeichnis .....	307
	Tabellenverzeichnis.....	311



## **Theoretischer Teil**





# 1 Einleitung

*Viele Leute essen nicht so oft fleisch, sondern essen sie oft vegetarier.* (343: 3–4)<sup>1</sup>

*Essen viele Leute statt Fleisch (lieber) Vegetarier?* Diese Aussage ist zwar sicherlich nicht die Intention des Verfassers<sup>2</sup> gewesen, aber aufgrund der Abweichungen von den Regeln der deutschen Grammatik verändert sich in diesem Beispiel die Semantik der Proposition so sehr, dass sie dem Rezipienten zumindest einen Interpretationsspielraum eröffnen. Neben den Rechtschreibfehlern (*fleisch* statt *Fleisch* und *vegetarier* statt *Vegetarier*) finden sich ein Verbstellungsfehler (*sondern essen sie* statt *sondern sie essen*) und ein lexikalischer Fehler (*vegetarier* statt wahrscheinlich *vegetarisch* oder *essen* statt *sind*). Gemeint ist vermutlich die Proposition, dass viele Menschen nicht so häufig Fleisch essen, sondern sich häufig vegetarisch ernähren, oder dass viele Menschen kein Fleisch essen, sondern Vegetarier sind. Wie auch immer die intendierte Proposition sein mag, im Kontext einer Sprachprüfung gilt es, die Niederschrift nach bestimmten Kriterien zu bewerten und Aussagen über die Studierfähigkeit zu treffen.

---

<sup>1</sup> Sigel: Bei der anonymisierten Kennzeichnung der Texte wird mit der Zahl 300 begonnen und eine fortlaufende Nummerierung durchgeführt.

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit wird bei Personenbezeichnungen das generische Maskulinum verwendet.

Das obige Beispiel ist einem Text entnommen, der im Rahmen der *Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang* (DSH) von einem Prüfungsteilnehmer im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* erstellt wurde. Die DSH überprüft den Sprachstand von Bildungsausländern<sup>3</sup>, um festzustellen, ob diese sprachlich studierfähig sind, wobei mit dem Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* speziell die produktiv schriftsprachliche Fertigkeit kriterienorientiert überprüft wird. Die Frage stellt sich, welche der Kriterien, die dafür eingesetzt werden, bei der Bewertung der sprachlichen Studierfähigkeit aussagekräftiger sind als andere.

Die DSH stellt als High-Stakes-Sprachprüfung einen Meilenstein und zugleich eine Hürde im Leben der Prüfungsteilnehmer dar, da durch sie mit der Ermittlung der sprachlichen Studierfähigkeit zugleich eine Selektionsfunktion verbunden ist. Vor Aufnahme eines Studiums ist ein Sprachstand erforderlich, der dazu befähigt, Vorlesungen und Seminaren sprachlich folgen zu können, Hausarbeiten und andere schriftliche Arbeiten zu verfassen und in der Lage zu sein, aktiv am Geschehen teilzunehmen – Voraussetzung neben der kognitiven Befähigung ist die sprachliche Qualifikation. Bildungsinländer weisen ihre kognitive Befähigung für ein Studium durch das Abitur nach. Die sprachliche Qualifizierung ist damit auch nachgewiesen, da die Unterrichtssprache Deutsch ist. Bildungsausländer müssen bei einer Studienbewerbung ihre Hochschulzugangsbefähigung ebenfalls nachweisen: Wenn aber die Unterrichtssprache nicht Deutsch war, muss die sprachliche Qualifizierung gesondert festgestellt werden. Die DSH ist eine Prüfung, die gewährleisten soll, dass Bildungsausländer die sprachlichen Voraussetzungen zur Studienaufnahme erfüllen. Da die DSH zumeist die letzte Hürde vor einer Studienaufnahme in Deutschland darstellt, ist sie für die Teilnehmer eine relevante und zentrale Prüfung.

Bei der Überprüfung der produktiv schriftsprachlichen Fertigkeit wird ein kriterienorientiertes Messinstrument mit ausgewählten Textualitätsmerkmalen eingesetzt. Die Verwendung von Textualitätsmerkmalen ist insofern notwendig, als dass die Textkompetenz nicht unmittelbar messbar ist. Sie stellt als zu messende Fertigkeit ein latentes Merkmal dar. Die Messbarmachung erfolgt durch Operationalisierung<sup>4</sup> dieser Kompetenz, indem das latente Merkmal manifesten Merkmalen

---

<sup>3</sup> Bildungsausländer werden Studierende/Studienbewerber genannt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland beziehungsweise an einem Studienkolleg erworben haben. (Vgl.: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/index.html>).

<sup>4</sup> „Die Operationalisierung („operationalization“) eines theoretischen Konzepts bzw. einer latenten Variable legt fest, anhand welcher beobachtbaren Variablen (Indikatoren) die Ausprägung des theoretischen Konzepts bei den Untersuchungsobjekten festgestellt werden soll. Neben der Auswahl der Indikatoren gehört zur Operationalisierung auch die Festlegung der Messinstrumente, mittels derer den Ausprägungen der einzelnen Indikatoren jeweils entsprechende numerische Werte zugeordnet und zu einem Gesamtwert für das Konstrukt verrechnet werden. Komplexe theoretische Konstrukte werden selten mit einem einzigen Indikator (Einzelindikator als Messinstrument) operationalisiert, sondern meist über einen Satz von Indikatoren (d.h. über eine psychometrische Skala oder einen Index). Mit der Festlegung der Operationalisierung wird für ein theoretisches Konzept (darge-

zugeordnet wird. Dies erfolgt durch Festlegung von Kriterien, die als Indikatoren dienen. Somit lassen sie indirekt auf die Ausprägungen von Textkompetenz schließen (vgl. Schmitt, Knopp 2017: 239). Die Rahmenordnung der DSH gibt Bewertungskriterien vor, die sich auf die Textualitätsmerkmale zurückführen lassen:

„Die Bewertung der Leistung erfolgt nach der sachlich-inhaltlichen Angemessenheit (Vollständigkeit, Themenentwicklung, Textaufbau, Kohärenz) und nach sprachlichen Aspekten (Korrektheit, Wortwahl, Syntax, Kohäsion). Dabei sind die sprachlichen Aspekte stärker zu berücksichtigen.“ (DSH-MPO 2019: §3).

Welche dieser Kriterien charakteristisch für die jeweiligen DSH-Niveaustufen DSH 0, DSH 1, DSH 2 und DSH 3 sind, soll in der vorliegenden Arbeit anhand von Texten, die im Rahmen der DSH erstellt wurden, ermittelt werden. Durch die Ermittlung spezifischer Indikatoren kann die Bewertung der Texte optimiert werden, was wiederum die Bewertungsobjektivität steigert.

Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit lautet:

*Welche niveaustufenspezifischen Indikatoren lassen sich in DSH-Texten finden, deren Heranziehung einen Beitrag zur Optimierung der Bewertungsobjektivität leistet?*

Eine Untersuchung mit ähnlicher Fragestellung führen Hawkey und Barker (2004) durch, die anhand einer korpuslinguistischen Analyse unterschiedlicher Niveaustufen generalisierbare Bewertungskriterien formulieren. Dies ermitteln sie, indem sie charakteristische sprachliche Mittel (key features) der unterschiedlichen Niveaustufen herausfinden: In ihrem Artikel *Developing a common scale for the assessment of writing* beschreiben sie die Untersuchung eines Textkorpus, das aus drei Niveaustufen der Prüfung Cambridge ESOL (*English for Speakers of Other Languages*)<sup>5</sup> zusammengestellt ist. Ziel der Analysen ist es, differenzierende sprachliche Merkmale (key language features) in vorab bewerteten Texten vier unterschiedlicher Niveaustufen<sup>6</sup> herauszufinden und diese als allgemeingültige Deskriptoren im Bewertungsbogen (Common Scale for writing) zu übernehmen. Die Texte werden auf Grundlage der gleichen Aufgabenstellung erstellt. Als Ergebnis stellen Hawkey und Barker fest, dass die Werte der drei Kriterien *Wortschatzbeherrschung* (sophistication of language), *Sprachrichtigkeit* (accuracy) sowie *Textstruktur* und *Kohäsionsmittel* (organisation and links/cohesion) mit zunehmender Niveaustufe ansteigen. Die vorliegende Studie knüpft an diese einschlägige Studie von Hawkey und Barker an, indem sie DSH-Texte nach differenzierenden sprachlichen Merkmalen untersucht,

---

legt über seine Nominaldefinition) eine konkretisierende operationale Definition („operational definition“) vorgenommen.“ (Bortz, Döring 2016: 228).

<sup>5</sup> heute: *Cambridge English Language Assessment* (CELA).

<sup>6</sup> Die vier unterschiedlichen Niveaustufen setzten sich aus den zuvor genannten drei Niveaustufen der Prüfung Cambridge ESOL und der darunter liegenden Stufe (*nicht-bestanden*) zusammen.

wodurch niveaustufenspezifische Indikatoren festgestellt werden sollen. Der Unterschied zwischen den Arbeiten liegt im sprachlichen Handlungsfeld: In obiger Arbeit bezieht es sich auf die allgemeine schriftsprachliche Kompetenz und in der vorliegenden Arbeit auf die sprachliche Studierfähigkeit im Feld der propädeutischen Wissenschaftssprache, die die allgemeine Schriftsprache einschließt.

## 1.1 Begründung der Fragestellung

Maßgeblich für die Bewertung von Texten ist die Bestimmung des sprachlichen Handlungsfeldes, vor allem zur Bestimmung von Kriterien und deren Spezifizierung durch Deskriptoren. Da die Kriterien bei der DSH durch die Rahmenordnung festgelegt sind, gilt es sie zu spezifizieren. Dazu wird der *Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprachen* (GER) herangezogen, der in sogenannten Kann-Beschreibungen die erwartete sprachliche Kompetenz von Lernern eingeteilt nach Niveaustufen beschreibt. Diese Kann-Beschreibungen bieten einen Ansatz zur kriterienorientierten Bewertung von Texten, die zur Formulierung der Bewertungskriterien für die Bestimmung des allgemeinen sprachlichen Handlungsfeldes der jeweiligen DSH-Niveaustufen herangezogen werden. Dabei ist die Zuordnung der GER-Kann-Beschreibungen zu den DSH-Niveaustufen nicht eindeutig festgelegt. Als Orientierung dienen die beiden wissenschaftlichen Arbeit von Casper-Hehne (2004) und Koreik (2005), die in ihren Untersuchungen eine Zuordnung der DSH-Stufen zu den GER-Deskriptoren vornehmen und dadurch das sprachliche Handlungsfeld der DSH näher beschreiben. Allerdings sind diese Bestimmungen auf das alte Kategoriensystem der DSH *bestanden – nicht-bestanden* ausgerichtet.<sup>7</sup> In der vorliegenden Arbeit wird für den Bereich der produktiv schriftlichen Fertigkeit ermittelt, inwieweit die Beschreibungen der GER-Niveaustufen auf das derzeitige Kategoriensystem der DSH mit den Niveaustufen DSH 1, DSH 2 und DSH 3 zutreffen.

Einen zentralen Anhaltspunkt bei der Bestimmung des sprachlichen Handlungsfeldes stellt die Funktion dar, die bei der DSH als universitäre Zulassungsprüfung dem Bereich des wissenschaftspropädeutischen Schreibens zugeordnet werden kann, da die Zulassung durch Feststellung der sprachlichen Studierfähigkeit erteilt wird. Für das Konstrukt *sprachliche Studierfähigkeit* sind bislang kaum Beschreibungen vorhanden. Da es kein klares Modell dafür gibt, sollte die Fragestellung, was sprachliche Studierfähigkeit genau bedeutet, zunächst geklärt werden. Einen Ansatz dazu bietet das Konstrukt *Alltägliche Wissenschaftssprache* (AWS) von Ehlich (1999), das als Zusammenspiel von Wissenschaftssprache und Alltagssprache definiert ist, bei dem sich Elemente aus der Alltagssprache mit Fachtermini zu einem Konstrukt verbinden und als Merkmale von AWS gelten (vgl. Ehlich

---

<sup>7</sup> Nähere Beschreibung der Studien siehe Abschnitt 2.4.

2007: 105).<sup>8</sup> Eine Studie, die die AWS als sprachliches Handlungsfeld der DSH annimmt, ist die von Demmig (2012). Demmig untersucht die Konstruktvalidität der DSH über das sprachliche Handlungsfeld „Deutsch im Studium“ und nimmt dabei Bezug auf die „Wissenschaftssprache Deutsch“, die sie als „angrenzendes bzw. überschneidendes Gebiet“ dazu bezeichnet (ebd.: 7) und sich dabei auf die AWS bezieht.<sup>9</sup> Merkmale der AWS können somit einen Hinweis auf das Konstrukt sprachliche Studierfähigkeit bieten. In der vorliegenden Arbeit wird ermittelt, ob sich ausgewählte Merkmale der AWS als Indikatoren für die DSH-Niveaustufen feststellen lassen.

Im Kontext einer Sprachprüfung steht die Bewertung der Sprache im Vordergrund, weshalb neben der Verwendung von Textualitätsmerkmalen ihre korrekte Umsetzung nicht unwesentlich ist. Die elementare Sprachverwendung muss gegeben sein, d. h. der Verfasser muss in einem Text wohlgeformte deutsche Sätze und Satzkonstruktionen bilden können, die dem Thema entsprechen und semantisch schlüssig sind. Daher werden in der vorliegenden Arbeit ausgewählte sprachliche Merkmale hinsichtlich ihrer Sprachrichtigkeit überprüft. Untersucht werden also sowohl sprachliche Mittel als auch Normabweichungen<sup>10</sup>:

„Only a few corpora (if any) provide forms of annotation that would be particularly helpful for testing and assessment purposes, namely error tagging, parsing and positive tagging, i.e. mark-up that identifies the successful use of complex structures or native-like collocations, etc.“ (Kreyer 2015: 14).

Um also den Text als Ausdruck oder Kennzeichen der sprachlich produktiven Fertigkeit bewerten zu können, werden textkonstituierende Merkmale, die in Form von Bewertungskriterien im Bewertungsbogen abgebildet sind, zur Ermittlung der Textqualität sowie deren korrekte Umsetzung herangezogen. Durch das Feststellen von sprachlichen Merkmalen, die in den einzelnen DSH-Niveaustufen vorzufinden sind, sollen niveaustufenspezifische Indikatoren ermittelt werden.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Nach einer einleitenden Darstellung des Themenfeldes sowie der Begründung der Fragestellung und des Aufbaus der Arbeit folgt der theoretische Teil, der aus folgenden drei Hauptabschnitten besteht: (1) der DSH, aus der das Datenkorpus stammt, (2) dem Konstrukt Text als Datenbasis und (3) dem Messinstrument, das zur Bewertung der Texte herangezogen wird. Daran anschließend wird der empirische Teil beschrieben, der aus zwei Abschnitten mit unterschiedlichen Funktio-

---

<sup>8</sup> Näheres dazu findet sich in Abschnitt 3.1.

<sup>9</sup> Nähere Beschreibung der Studie siehe Abschnitt 2.3.

<sup>10</sup> Laut Klemm (2017) dienen sprachliche Abweichungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts „als Instrument zur Bewertung schriftlicher Texte“ (ebd.: 11).

nen besteht: Der erste Abschnitt dient der Hypothesengenerierung, die an einer Stichprobe anhand einer qualitativen Analyse durch Ermittlung niveauspezifischer Textmerkmale erfolgt. Im zweiten Abschnitt werden die Hypothesen mit einer quantitativen Analyse überprüft. Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung und einer abschließenden Diskussion.

Im folgenden Kapitel werden wesentliche Merkmale der DSH behandelt, um so einen Überblick über den kontextuellen Rahmen zu schaffen, in dem das Datenkorpus entstanden ist. Das Kapitel dient dazu, den Leser in die Thematik einzuführen und ihm dadurch die Basis der Arbeit näher zu bringen: Zu Beginn wird der institutionelle Rahmen der DSH vorgestellt, worin die Regularien zu ihrem Aufbau und den Durchführungsbestimmungen enthalten sind. Zudem wird auf testtheoretische Gütekriterien eingegangen, die die DSH als eine High-Stakes-Prüfung einhalten muss. Der *Gemeinsame Europäische Rahmen für Sprachen* (GER) stellt einen weiteren Abschnitt des Kapitels dar, da durch die Anlehnung der DSH an den GER eine Kriterienorientierung entsteht, die im Standardisierungsprozess einer Prüfung notwendig ist.

Das dritte Kapitel fokussiert das Textprodukt selbst, weshalb in diesem Kapitel schreibtheoretische Grundlagen behandelt werden. In diesem Abschnitt wird auf das Konstrukt Text eingegangen, indem die Beschaffenheit eines Textes und charakteristische sprachliche Merkmale, die im wissenschaftspropädeutischen Bereich auftreten, besprochen werden. Dadurch sollen Merkmale des Untersuchungsgegenstandes eingehend erschlossen werden. Zu Beginn geht es um die Klärung des Textbegriffes als zerdehnte Sprechhandlung und um die Merkmale, die beim Schreiben wissenschaftspropädeutischer Texte relevant sind. Anhand von Textualitätskriterien, über die die Textqualität gemessen wird, wird dann die Textbeschaffenheit besprochen. Anschließend wird die Textkompetenz von Fremdsprachenlernern durch Hinzuziehung des Schreibkompetenzmodells von Hayes und Flower (1980) und ihrem erweiterten Modell nach Griebhaber (2010) thematisiert, um den im Schreibprozess relevanten Bereich für Fremdsprachenlerner herauszuarbeiten, wodurch sich der Fokus der vorliegenden Arbeit erklären lässt. Abschließend wird der Teil *Vorgabenorientierte Textproduktion* der DSH zur Konkretisierung vorgestellt und die Aufgabenstellung sowie der Aufbau eines DSH-Textes als zentrale Bestandteile herausgearbeitet.

Hauptbestandteil des vierten Kapitels ist das Messinstrument, das zur Bewertung der Texte herangezogen wird. Merkmale eines Bewertungsbogens wie sein Aufbau, die Bewertungskriterien und die diese explizierenden Deskriptoren werden ausgeführt, da der Bewertungsbogen als Messinstrument zur Beurteilung des Datenkorpus herangezogen wurde und in der vorliegenden Arbeit nicht nur als Grundlage für die Analysen dient, sondern auch mithilfe der Analyseergebnisse beurteilt wird. Zu Beginn werden die Gütekriterien und Bezugsnormen dargestellt, die für ein Messinstrument wesentlich sind. Die Gütekriterien werden herangezogen, um notwendig einzuhaltende Bedingungen darzulegen, wodurch die Qualität

der Prüfung gewährleistet werden soll. Anschließend werden die Bezugsnormen, die in kriteriale und sprachliche Aspekte aufgeteilt sind, erörtert. Bei der kriterialen Bezugsnorm dienen zuvor festgelegte Kriterien als Bewertungsmaßstab, wodurch die Objektivität möglichst gesichert werden soll. Im Zusammenhang mit der kriterialen Bezugsnorm werden analytische und holistische Bewertungen sowie der Aufbau von Bewertungsbögen näher betrachtet. Da bei der DSH als Sprachprüfung der sprachliche Aspekt im Vordergrund steht, wird in diesem Kapitel außerdem die sprachliche Bezugsnorm thematisiert. Daran anknüpfend werden die bei der Bewertung nicht unwesentlichen Bezugsgrößen Angemessenheit und Korrektheit als Korrekturmerkmale diskutiert. Abschließend wird in diesem Kapitel ergänzend ein weiteres Diagnoseverfahren vorgestellt, das in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet. Dieses Analyseinstrument basiert auf der Annahme eines systematischen in geordneten Schritten erfolgenden Spracherwerbs, die sich auf die kognitionslinguistische Erwerbstheorie zurückführen lässt. Bei dieser Sprachstandsermittlung werden den Äußerungen von Lernern Profilstufen zugeordnet. Der Einsatz eines zusätzlichen Messverfahrens bietet die Möglichkeit, (weitere) niveaustufenspezifische Indikatoren herauszufinden. Das verwendete Analyseinstrument – die Profilanalyse nach Griebhaber – ist in seiner Funktionalität als Selektions- bzw. Zuweisungsinstrument für die vorliegende Arbeit nützlich, da sich ihre Fokussierung auf die Wortstellungsregularitäten des Deutschen dazu eignet, durch spezifische Indikatoren den Sprachstand zu ermitteln.<sup>11</sup> Außerdem ermittelt Griebhaber in seinen Untersuchungen Erwerbsstufen über die Grundstufen hinaus, die er als weitere Zuweisungsstufen formuliert, um den Sprachstand fortgeschrittener Lerner – wie sie in der vorliegenden Arbeit erwartet werden – ermitteln zu können.<sup>12</sup>

In dem anschließenden empirischen Teil werden in Kapitel 5 vorab die Datenkorpora, die Probanden und das methodische Vorgehen vorgestellt. Die Analysen folgen dem Mixed-Methods-Design, das sich durch Hashemi (2012) seit einigen Jahren in der angewandten Linguistik durchgesetzt hat (vgl. auch Hashemi, Babaii 2013). Dabei werden eine qualitative Analyse zur Hypothesengenerierung und eine anschließende quantitative Analyse zur Hypothesenüberprüfung durchgeführt (vgl. auch Abbildung 5-1).

In Kapitel 6 werden die Analysen und die Auswertungen der qualitativen Analyse vorgestellt, in der an einer Stichprobe die Ermittlung niveauspezifischer Textmerkmale erfolgt. Als Datenkorpus werden Texte aus dem Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* der DSH verwendet. Als Bezugsgruppe werden Studierendentexte (L 1-Texte) herangezogen, wodurch ein Maß für die ermittelten DSH-Werte geschaffen wird. Die Werte werden außerdem in Relation zum GER

---

<sup>11</sup> Settinieri und Jeuk geben an, dass die Profilanalyse sowohl für Zwecke der Förder- als auch für die der Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik verwendet wird (vgl. 2019: 9f.).

<sup>12</sup> Die Stufen anderer Profilanalysen wie die von Pienemann (1986) (vgl. Abschnitt 4.5) erfassen lediglich die Grundstufen des Spracherwerbs.

gesetzt, um zu überprüfen, ob sich die Analyseergebnisse in den jeweiligen Kann-Beschreibungen des GER wiederfinden lassen. Anhand der Ergebnisse werden Hypothesen gebildet.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse werden dann in Kapitel 7 mit einer quantitativen Analyse überprüft. Als Datenkorpus werden in der quantitativen Analyse neben DSH-Texten und L 1-Texten – im Sinne der Datentriangulation – C 1-Lehrwerkstexte als weitere Bezugsgruppe untersucht. Durch die Einbeziehung der Bezugsgruppen wird eine vergleichende Analyse durchgeführt, die den Ist- und Soll-Zustand der DSH-Texte aufzeigt. Die Kriterien *Grammatik* und *Satzstruktur* stellen sich in der qualitativen Analyse als die Bereiche dar, die eine hohe Aussagekraft bezüglich der elementaren Sprachbeherrschung haben. Daher werden diese Bereiche in der quantitativen Analyse besonders fokussiert. Die Analysen sind zusätzlich durch die Profilanalyse nach Griebhaber (2006) ergänzt.<sup>13</sup>

Den Abschluss dieser Arbeit bildet Kapitel 8 mit einer Zusammenfassung, in der die sprachlichen Merkmale mit niveaustufentypischem Vorkommen zusammenfassend dargestellt sowie mit den Beschreibungen der GER-Deskriptoren verglichen werden. In der abschließenden Diskussion werden in den Analysen vorgefundene Auffälligkeiten mit ihren Implikationen thematisiert.

---

<sup>13</sup> Griebhaber hat zur Profilanalyse mannigfaltige Veröffentlichungen, vgl. dazu beispielsweise Griebhaber (2005; 2006; 2010; 2012; 2017).



## 2 Der Kontext: Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)

Dieser Abschnitt dient zur Orientierung im Themenfeld DSH und als Einstieg in das übergeordnete Themenfeld Testen und Prüfen, das den kontextuellen Rahmen dieser Arbeit bildet. Das Datenkorpus dieser Arbeit resultiert aus dem Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* der DSH, daher sollen zu Beginn die DSH und wesentliche Merkmale der DSH als Sprachprüfung behandelt werden. Folgende Merkmale sind charakteristisch für diese Prüfung: Die DSH ist eine in einem institutionellen Rahmen durchgeführte High-Stakes-Prüfung, die Gütekriterien erfüllen muss und durch die Anlehnung an den GER kriterienorientiert aufgebaut ist.

Einleitend erfolgt eine Darstellung der DSH als institutionelle Prüfung (Abschnitt 2.1), da sie die Grundlage dieser Arbeit bildet. Sodann wird zur Verdeutlichung der Relevanz der DSH die Prüfungsart näher betrachtet (Abschnitt 2.2), wofür auch die Diskussion der Gütekriterien als testtheoretische Grundlage erforderlich ist (Abschnitt 2.3). Da sich die DSH am GER orientiert, wird abschließend der GER vorgestellt und sein Bezug zur DSH hergestellt (Abschnitt 2.4).

## 2.1 Institutioneller Rahmen

Die DSH ist eine sprachliche Zulassungsprüfung, die von Hochschulen und Studienkollegs durchgeführt wird und von Studienbewerbern, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einer deutschen Einrichtung erworben haben, abgelegt werden muss. Sie bescheinigt bei Bestehen die sprachliche Studierfähigkeit, die eine Voraussetzung für die Einschreibung an einer deutschen Hochschule darstellt. Die jeweiligen Prüfungsordnungen werden bei der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK)<sup>14</sup> registriert. Der *Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (FaDaF)<sup>15</sup> ist für die Qualitätssicherung zuständig.<sup>16</sup> Um die DSH abnehmen zu dürfen, müssen die Hochschulen und staatlichen Studienkollegs einen Registrierungsprozess durchlaufen und bestimmte Auflagen erfüllen. Die Prüfung wird nach der *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen* (RO-DT) ausgerichtet, die von der *Kultusministerkonferenz* (KMK)<sup>17</sup> und der HRK beschlossen wird. Nach Landesrecht ist der Nachweis der Sprachkenntnisse eine Voraussetzung für die Zulassung oder Einschreibung zum Studium (vgl. RO-DT 2015: 2). Die derzeitige aktuelle Fassung ist von 2015 mit einer novellierten *DSH-Musterprüfungsordnung* (DSH-MPO) von 2019.<sup>18</sup> „Die DSH ist damit keine zentrale Prüfung, sondern eine Rahmenprüfung, die örtlich innerhalb der gemachten Vorgaben jeweils unterschiedlich ausgestaltet sein kann.“ (Casper-Hehne; Koreik 2004: 6f.). Die Rahmenordnung legt allgemeine und besondere Prüfungsbestimmungen fest, in denen grundlegende Bedingungen der Prüfung enthalten sind, die durch DSH-Prüfungen unterschiedlicher Institutionen gleiche Erstellungsbedingungen aufweisen sollen.

Um die DSH als Hochschule oder Studienkolleg anerkannt durchführen zu dürfen, muss ein Registrierungsverfahren durchlaufen werden. Die Registrierung eines Standortes führen die HRK und der FaDaF durch. Bei der Registrierung wird u. a. die Übereinstimmung der örtlichen DSH-Prüfungsordnung mit den Bestimmungen der RO-DT überprüft. Mithilfe der Rahmenordnung und des Re-

<sup>14</sup> „Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland. Die Mitgliedshochschulen werden in der HRK durch ihre Präsidien und Rektorate vertreten. Die HRK hat gegenwärtig 268 Mitgliedshochschulen, in denen mehr als 92 Prozent aller Studierenden in Deutschland immatrikuliert sind.“ (<https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>, zuletzt abgerufen am 12.01.2021).

<sup>15</sup> „Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) ist eine Interessenvertretung aller in Forschung und Lehre in den Bereichen DaF und DaZ Tätigen.“ ([https://www.fadaf.de/wir\\_ber\\_uns/der\\_fadaf/](https://www.fadaf.de/wir_ber_uns/der_fadaf/), zuletzt abgerufen am 12.01.2021).

<sup>16</sup> vgl. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisse-fuer-den-hochschulzugang.html> (zuletzt abgerufen am 10.09.2020).

<sup>17</sup> „In der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: Kultusministerkonferenz) arbeiten die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Ministerinnen und Minister bzw. Senatorinnen und Senatoren der Länder zusammen.“ (<https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>, zuletzt abgerufen am 02.02.2021).

<sup>18</sup> [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/ro-dt/](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/ro-dt/) (zuletzt abgerufen am 10.09.2020).

gistrierungsverfahrens soll die Qualitätssicherung der DSH und ihres Verfahrens garantiert sowie die Vergleichbarkeit und Anerkennung der DSH durch andere Hochschulen gewährleistet werden (vgl. Demmig 2012: 38). Das Registrierungsverfahren umfasst einige Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, beispielsweise, dass die Hochschule über ein Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache oder eine entsprechende Einheit für Sprachlehrangebote mit einer angemessenen Anzahl hauptamtlich tätiger Sprachlehrkräfte für Prüfungszwecke verfügt (vgl. Ordnung zur Qualitätssicherung der DSH 2012)<sup>19</sup>.

Eine Hilfestellung zur Gewährleistung von gleichen Bedingungen gibt das DSH-Handbuch, das durch eine vom FaDaF beauftragte Arbeitsgruppe erstellt wurde (vgl. Krekeler 2002: 23). Das DSH-Handbuch aus dem Jahre 2006<sup>20</sup> enthält drei kommentierte Beispielprüfungen mit Lösungen zu den einzelnen Prüfungsteilen. Für die *Vorgabenorientierte Textproduktion* werden zudem Beispiele für die unterschiedliche Ausgestaltung von Bewertungsbögen gegeben (vgl. Arbeitsgruppe FaDaF 2006/2012).

Die geforderten Sprachfertigkeiten sind im wissenschaftspropädeutischen Rahmen auf der Niveaustufe C 1 des GER verortet (vgl. Demmig 2015: 297; Casper-Hehne 2004; Koreik 2005). Diese werden in den Fertigungsbereichen Hörverstehen, Leseverstehen und Textproduktion überprüft. Die DSH besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil und gliedert sich im schriftlichen Bereich in die drei Prüfungsteile *Hörverstehen*, *Leseverstehen* mit *Wissenschaftssprachlichen Strukturen* und *Vorgabenorientierte Textproduktion*.

Im Prüfungsteil *Hörverstehen* wird das Verstehen und Bearbeiten eines Hörtextes gefordert. Im Prüfungsteil *Leseverstehen* mit *Wissenschaftssprachlichen Strukturen* wird zum einen das Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes gefordert und zum anderen werden Aufgaben zu wissenschaftssprachlichen Strukturen gestellt. Dieser Teil wird auch als Grammatikteil bezeichnet, da sprachliche Umformungen geleistet und sprachliche Bezüge hergestellt werden müssen. Bei der Bewertung ist dabei die sprachliche Richtigkeit entscheidend. Im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* wird der schriftliche Ausdruck durch Verfassen eines Textes überprüft.

Bei der DSH wird ein Gesamtergebnis festgestellt, das in drei Niveaustufen gegliedert ist (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 19):

---

<sup>19</sup> [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/ordnung\\_zur\\_qualitaets\\_sicherung\\_/ordnung\\_zur\\_qualitaets\\_sicherung\\_der\\_dsh.pdf](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/ordnung_zur_qualitaets_sicherung_/ordnung_zur_qualitaets_sicherung_der_dsh.pdf) (zuletzt abgerufen am 10.09.2020).

<sup>20</sup> Eine Folgeversion des DSH-Handbuchs mit geringen Modifikationen ist 2012 erschienen. In dieser Arbeit wird mit der Version aus dem Jahre 2006 gearbeitet, da der Bewertungsbogen, mit dem die Analysen durchgeführt wurden, aus dieser Version stammt und in der Folgeversion nicht mehr enthalten ist. In der neueren Ausgabe haben die Verfasser des DSH-Handbuchs nur zwei Bewertungsbögen mit einem tabellarischen Aufbau abgebildet und von der Darstellung des Bewertungsbogens als Raster abgesehen, ohne dies zu begründen. Da sich jedoch bei der DSH der Universität Duisburg-Essen (UDE) gerade diese Version bewährt hat, wird in der vorliegenden Arbeit auch auf diese Version Bezug genommen.

DSH 1 (mindestens 57% des Gesamtergebnisses)

DSH 2 (mindestens 67% des Gesamtergebnisses)

DSH 3 (mindestens 82% des Gesamtergebnisses)

Werden im Gesamtergebnis mindestens 57% der Gesamtpunktzahl erreicht, so gilt dies als Nachweis grundlegender schriftlicher und mündlicher Fähigkeiten, die mit dem Ergebnis DSH 1 testiert werden. Mit diesem Ergebnis wird eine bedingte sprachliche Studierfähigkeit festgestellt. Die Festlegungen der erforderlichen Niveaustufen zur Aufnahme eines (Fach-)Hochschulstudiums können nach Studienfach bzw. Studienzweck variieren; sie liegen im Ermessen der Hochschule bzw. des Fachbereiches. Mit der Niveaustufe DSH 1 ist an wenigen Hochschulen die Einschreibung in einige Studiengänge wie *Physik* oder *Agrarwissenschaften* an der *Universität Rostock*<sup>21</sup> oder *Bildende Kunst – Künstlerische Konzeptionen* im Masterstudiengang an der *Philipps-Universität Marburg*<sup>22</sup> möglich.

Für die meisten Studienfächer wird zur Einschreibung die Niveaustufe DSH 2 verlangt, die mit mindestens 67% der Gesamtpunktzahl erreicht wird und differenzierte schriftliche und mündliche Fähigkeiten belegt. Mit dieser Niveaustufe wird eine uneingeschränkte sprachliche Studierfähigkeit bescheinigt. Werden mindestens 82% der Gesamtpunktzahl erreicht, so werden mit dem Erreichen der Niveaustufe DSH 3 besonders hohe schriftliche und mündliche Fähigkeiten nachgewiesen. Das Ergebnis DSH 3 wird an einigen Hochschulen für Fächer wie *Jura* oder *Medizin* verlangt. Unterhalb eines Gesamtergebnisses von 57% wird die Leistung nicht differenziert und gilt als „nicht bestanden“<sup>23</sup> (vgl. Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 13).

In der Regel wird von den Prüfungsteilnehmern das Erreichen der Niveaustufe DSH 2 angestrebt, da diese Stufe als allgemeine Berechtigung zum Studium gilt. Das Erreichen der Niveaustufe DSH 1 gilt im Bewusstsein vieler Prüfungsteilnehmer als ein *Nicht-Bestehen*. Ein Großteil der Teilnehmer nimmt an den mündlichen Prüfungen nicht mehr teil, wenn sie im schriftlichen Teil der DSH die Niveaustufe DSH 1 erreicht haben. Da in der Praxis von den meisten Prüfungsteilnehmern die Niveaustufe DSH 1 als *nicht bestanden* aufgefasst wird, wird sie von ihnen der Niveaustufe DSH 0 gleichgesetzt. Angestrebt werden somit in den meisten Fällen die Niveaustufen DSH 2 und DSH 3, wobei die Niveaustufe DSH 3 nur für einen geringen Teil der Studieninteressierten für die Studienaufnahme tatsächlich notwendig ist. Hieraus ergibt sich in der Praxis für die meisten Teilnehmer eine dichotome Gruppierung der Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und der Niveaustufen DSH 2/DSH 3, da mit einem Zeugnis der Niveaustufe DSH 1 nur sehr wenige Studiengänge zugänglich sind.

---

<sup>21</sup> <https://www.yumpu.com/de/document/read/6631428/studiengang-dsh-1-dsh-2-dsh-3-zmp-uni-versitat-rostock> (zuletzt abgerufen am 27.10.2020).

<sup>22</sup> <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/master> (zuletzt abgerufen am 27.10.2020).

<sup>23</sup> In dieser Arbeit im Weiteren als DSH 0 bezeichnet.

Neben der DSH bieten weitere von der HRK zugelassene Sprachtestformate wie das *Deutsche Sprachdiplom* (DSD) oder der *Test Deutsch als Fremdsprache* (TestDaF) Studieninteressierten die Möglichkeit ihre sprachliche Studierfähigkeit nachzuweisen. Fast die Hälfte aller Teilnehmer wählt dabei die DSH als Testformat (vgl. Middendorff et al. 2013: 9).<sup>24</sup>

Dadurch, dass die DSH institutionellen Vorgaben unterliegt, ergeben sich bei der Umsetzung der Prüfung Besonderheiten. Eine relevante Besonderheit zeigt sich für die DSH bei der Zuordnung von Prüfungsarten, in denen gewisse Standards unterschieden werden sowie bestimmte Kriterien gelten. Diese sollen im Weiteren ausgeführt werden.

## 2.2 DSH: Eine *High-Stakes*-Prüfung

Bei der Zuordnung der Prüfungsklassifikation ist zunächst eine begriffliche Unschärfe zu klären. Im Kontext von Evaluationen sind die Begriffe Testen und Prüfen in ihrem Gebrauch nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt. So werden diese Begriffe zuweilen synonym verwendet, zuweilen aber auch unterschiedlichen Zusammenhängen zugeordnet (vgl. Grotjahn, Kleppin 2017: 41). Bei genauerer Betrachtung kann die besagte Unschärfe jedoch relativiert werden. Die unterschiedliche Zuordnung erfolgt zumeist über das Kriterium der Konsequenz, indem die Begriffe mit den Eigenschaften formell und informell belegt werden (Erläuterung siehe weiter unten in diesem Abschnitt). Dabei wird die Prüfung vornehmlich als formell und der Test als informell bezeichnet. Testen und Prüfen als abstrakte Begriffe hingegen werden oftmals synonym verwendet. Dłaska und Krekeler (2009: 14) wiederum sprechen über eine Doppelnutzung des Begriffes Test, der sowohl für formelle als auch für informelle Testverfahren genutzt werde. Die Bezeichnung Prüfung hingegen werde nur im Kontext formeller Testverfahren verwendet. Dieser Begriffsbestimmung wird in dieser Arbeit gefolgt: Da die DSH ein formelles Testverfahren konstituiert, werden folglich die Begriffe (Sprach)Test und (Sprach)Prüfung synonym verwendet.

Die Prüfungsklassifikation wird in vielen Fällen über die Begriffe *formell* und *informell* vorgenommen. Der Grad der Formalität wird dabei hauptsächlich über die Relevanz des Prüfungsergebnisses bzw. dessen Konsequenz für den Prüfungsteilnehmer bestimmt. Je formeller die Evaluation ist, desto ausschlaggebender ist in der Regel das Ergebnis der Evaluation für den Lebensweg des Teilnehmers. Als Endpunkte im Grad der Formalität von Evaluationsformen, die als formell einge-

---

<sup>24</sup> Viele Teilnehmer der DSH geben als Grund für die Teilnahme an der DSH und der Bevorzugung gegenüber anderen Prüfungsformaten die mündliche Prüfung an. Die mündliche Prüfung der DSH zeichnet sich dadurch aus, dass ein wirkliches Gespräch stattfindet, in dem Rede und Gegenrede, Frage und Rückfrage vorgesehen sind. Dies unterscheidet sie z.B. vom TestDaF-Format, bei dem die Antworten innerhalb einer kurzen Zeitspanne in einen Computer einzusprechen sind, ohne die Möglichkeit zur Nachfrage.

stufen werden, gelten *High-Stakes*-Prüfungen (vgl. Glaboniat 2010: 1291). Das Ergebnis einer *High-Stakes*-Prüfung ist mit erheblichen Auswirkungen für den Prüfungsteilnehmer verbunden. Die DSH als spezifizierte Evaluationsform, und zwar in Form einer Sprachprüfung, nimmt im Leben der Prüfungsteilnehmer eine relevante Stellung ein, da sie zumeist die letzte Hürde vor dem Studium in Deutschland darstellt, sie gilt daher als eine *High-Stakes*-Prüfung (vgl. Arras 2007: 16; Demmig 2012: 14; Kecker 2011: 16). In Abgrenzung dazu wird der Begriff *Low-Stakes*-Prüfung verwendet, bei der das Ergebnis keine vergleichbar relevante Konsequenz nach sich zieht; sie wird vermehrt der Kategorie informell zugeordnet. *High-Stakes*-Prüfungen sind – neben der DSH – beispielsweise die Abiturprüfungen und Abschlussprüfungen des Bachelor- oder Master-Studiums. *Low-Stakes*-Prüfungen spielen vor allem für den Teilnehmer persönlich eine Rolle wie beispielsweise Vokalbeltests oder andere Lernerfolgskontrollen (vgl. Porsch, Wendt 2019: 222ff.).

Der Grad der Formalität ist durch die Bestimmung formell und informell über das Kriterium der Konsequenz nur eine Form der Unterscheidung. Ein weiteres Kriterium zur Beschreibung von Evaluationen wird über die Zielsetzung hergestellt. Der Einsatz einer Evaluationsform erfolgt hauptsächlich mit dem Ziel der Feststellung von Lernfortschritten oder des Leistungsstandes. In Lernfortschritttests wird zuvor Gelerntes abgeprüft, dies kann zum Beispiel eine Zwischenprüfung sein oder eine Klassenarbeit. Leistungstests überprüfen die Beherrschung einer zuvor definierten Leistung. Bei der Umsetzung wird dabei nach verschiedenen Bezugsstandards unterschieden, und zwar nach normorientierter und kriterienorientierter Leistungsmessung (vgl. Arras 2007: 70f.). Durch die Anlehnung an den GER handelt es sich bei der DSH um eine kriterienorientierte Prüfung, die den Leistungsstand bzw. Sprachstand misst. Kriterienorientierte Tests sind auf inhaltlich-qualitative Kriterien ausgerichtet, die bestimmte Standards erfüllen. Sie lassen sich abgrenzen von normorientierten Tests. Diese sind auf eine Bezugsgruppe ausgerichtet und dienen beispielsweise der Lernerfolgskontrolle (vgl. Harsch 2016: 206). Die Bewertung erfolgt also relativ zur Bezugsgruppe.

Die Funktion von Prüfungen ist eine weitere Form der gängigen Klassifikationen: Grotjahn (2005) unterscheidet hier die drei Kategorien *Selektions-, Diagnose- und Zertifizierungsfunktion*. Im Zusammenhang mit *High-Stakes*-Sprachprüfungen für den Hochschulzugang nimmt er folgende Einteilung vor: (1) Die Selektion erfolgt im Hochschulkontext dadurch, dass nur Prüfungsteilnehmer mit einem bestimmten prozentualen Ergebnis die sprachliche Zugangsberechtigung erhalten. Somit weisen sie den für ein Studium erforderlichen sprachlichen Leistungsstand nach. (2) Die Diagnosefunktion<sup>25</sup> bezieht sich auf Prüfungsvorbereitungen in

---

<sup>25</sup> Die Diagnosefunktion wird hier als Förderdiagnostik verstanden, die den prozesshaften Spracherwerb von Lernern fokussiert, um sie zu fördern. Die oben erwähnte begriffliche Unschärfe setzt sich bei der Bezeichnung Diagnose fort. Settineri und Jeuk (2019) verstehen Sprachdiagnose in einem weiter gefassten Sinne als Grotjahn und definieren sie als „die Analyse vorhandener sprachli-

Sprachkursen, erfüllt aber auch ebenfalls eine abgestufte Form der Feststellung des Leistungsstandes. (3) Die Zertifizierungsfunktion erfolgt durch die anerkannte Zertifizierung der Sprachkenntnisse (vgl. ebd.: 55). Ob sich die Diagnosefunktion nur auf die Prüfungsvorbereitungen in Sprachkursen reduzieren lässt, ist fraglich, denn mit dem prozentual abgestuften Ergebnis der Sprachprüfung wird ein Leistungsstand ermittelt, der durch die graduelle Bewertung (indirekt) auch zu Diagnosezwecken genutzt werden könnte.<sup>26</sup> Außerdem wird eine Unterscheidung zwischen summativer Evaluation, die punktuell am Produkt bzw. Ergebnis orientiert ist, und formativer Evaluation, die kontinuierlich und prozessorientiert ausgerichtet ist, getroffen (vgl. Walzik 2012: 16). Letztere dient der Steuerung des Unterrichts und ist diagnoseorientiert (vgl. Grotjahn, Kleppin 2017: 29). Dlaska und Krekeler (2009: 15) bezeichnen summative Tests als „Tests zur Zertifizierung“ und formative Tests als „Tests zum Lernen“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die DSH eine (formelle) *High-Stakes*-Prüfung ist, die eine kriterienorientierte Sprachstandmessung zum Ziel hat und eine Selektions- und Zertifizierungsfunktion erfüllt. Aufgrund dieser Eigenschaften muss die DSH in besonderem Maße hohe Standards erfüllen und testtheoretische Gütekriterien einhalten.

Im nächsten Abschnitt sollen zunächst die Gütekriterien in einer eher allgemeinen Darstellung referiert werden. In Abschnitt 4.1 (Gütekriterien im Kontext der Bewertung) erfolgt dann eine detaillierte Diskussion der Gütekriterien in Bezug auf die Bewertung von Texten.

---

cher Kompetenzen auf Basis ausgewählter mündlicher oder schriftlicher Performanzdaten“ (ebd.: 3) (so auch in der vorliegenden Arbeit). Die Autoren setzen in ihrem Artikel die Begriffe Sprachstandsdiagnose und Sprachstandsmessung gleich und definieren diese nach Maak (2010: 309) als „jegliche[n] Versuch der Erfassung des Sprachstands eines Lernenden mit Hilfe eines Verfahrens, das im Hinblick auf diese Zielsetzung entwickelt worden ist“ (zitiert in Settineri, Jeuk 2019: 3). Außerdem werden nach Settineri und Jeuk weitere Begriffe synonym verwendet, die eine Beurteilung der Sprachkompetenz vornehmen: „Neben dem Begriff Sprachdiagnostik werden – häufig synonym – auch Sprachstandsdiagnostik, Sprachdiagnose, Sprachstandsdiagnose, Sprachstandsmessung, Sprachstandserhebung oder auch Sprachstandsbeobachtung verwendet. Sie alle beziehen sich gleichermaßen auf eine evidenzbasierte Einschätzung der Sprachkompetenz von Lernerinnen und Lernern.“ (ebd.: 3). Des Weiteren merken sie an, dass sich einige Begriffe eher auf „zuweisungsdiagnostische Instrumente beziehen (insbesondere, wenn {stand}, {mess} oder {erheb} Bestandteile des Kompositums sind.“ (ebd.: 3). In diesem Zusammenhang erörtern sie, dass bei der Sprachdiagnostik zwei Ausrichtungen unterschieden werden: die Förder- und die Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik (vgl. ebd.: 4). Die Förderdiagnostik fokussiert den prozesshaften Spracherwerb von Lernern, um sie zu fördern. Die Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik ermittelt die Sprachkompetenz anhand normativer bzw. kriterienorientierter Maßstäbe.

<sup>26</sup> Hierzu wäre für die Lehrkräfte eine ausführlichere sprachliche Beschreibung der DSH-Niveaustufen sicherlich hilfreich. Auf diese Weise würden sie eine Hilfestellung erhalten, an der sie in der Förderung von Prüfungsteilnehmern ansetzen könnten, die beispielsweise nicht das erwünschte Ergebnis erreicht haben und einen erneuten Versuch starten müssen.

## 2.3 Gütekriterien

Mithilfe von Gütekriterien werden Standards gesetzt, die ein Maß für die Qualität von Prüfungen darstellen. Ihre Einhaltung ist zur Sicherstellung der Qualität bei der Prüfungsentwicklung, -durchführung und -auswertung erforderlich. Die Orientierung an den Gütekriterien gewährleistet, dass die DSH als Sprachprüfung im Ganzen ein gültiges und vergleichbares Ergebnis sichert.

Unterschieden werden Haupt- und Nebengütekriterien. Als klassische Hauptgütekriterien gelten: (1) *Validität*, (2) *Reliabilität* und (3) *Objektivität*.

(1) Die *Validität* ist das Maß dafür, ob das gemessen wird, was gemessen werden soll. In diesem Zusammenhang wird die Konstruktvalidität besonders betont: „Die Testaufgaben müssen genau auf die Sprachhandlungen, die in dem betreffenden sprachlichen Handlungsfeld zu erwarten sind, abgestimmt werden.“ (Demmig 2012: 18). Die DSH misst den Sprachstand. Die Trennung von Sprachkompetenzbereichen – Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben – ist dabei ein Beitrag zur Validitätserhöhung. Durch die Abgrenzung der Bereiche ist eine gezieltere Testung möglich; sie bringt jedoch auch Schwierigkeiten mit sich. Beispielsweise ist bei der Überprüfung von produktiv schriftlichen Fertigkeiten darauf zu achten, dass nicht stattdessen die Überprüfung der Leseleistung oder Wissensleistung erfolgt. Dies kann dadurch eintreten, dass in der Vorlage der Aufgabenstellung (vgl. Abschnitt 3.5.1) der Inputtext zu lang bzw. (sprachstrukturell) zu komplex ist (Überprüfung der Leseleistung) oder zu spezifisches Wissen abgefragt wird (Überprüfung der Wissensleistung), das über das erwartbare Allgemeinwissen hinausgeht und das nicht im Inputtext zu finden ist. Überschneidungen der Kompetenzbereiche sind nicht zu vermeiden, sie sollten jedoch auf ein Minimum reduziert werden. Ob bei einer Prüfung die Validität eingehalten ist, sollte empirisch abgesichert sein. Ein gängiges Verfahren der empirischen Überprüfung der Validität eines Sprachstandsmessverfahrens erfolgt beispielsweise durch Überprüfung der Höhe seiner Korrelation mit einem anderen Sprachstandsmessverfahren. Konvergente Validität ist gegeben, „wenn verschiedene Operationalisierungen desselben Konstrukts auch zu ähnlichen Ergebnissen führen“ (Bortz, Lienert 2008: 203). Hier kann die Unsicherheit auftreten, dass zwei „nicht-valide“ Messverfahren miteinander verglichen werden, so dass das Ergebnis eventuell nicht valide ist. Ein weiteres Verfahren findet sich in der Untersuchung von Demmig (2012), in der die Konstruktvalidität<sup>27</sup> der DSH untersucht wird. Dazu definiert Demmig zuerst „auf der Grundlage der neuesten Ergebnisse der Fremdsprachlehr-Lernforschung und Zweitspracherwerbsforschung für das sprachliche Handlungsfeld Deutsch im Studium ein Konstrukt für alle vier Fertigkeiten“ Hören,

---

<sup>27</sup> „Die Testergebnisse selbst sind Produkt eines Konstrukts, insofern wird die grundlegende Kategorie, die diese Gültigkeit von Testergebnissen sichert, als Konstruktvalidität bezeichnet.“ (Demmig 2012: 6). Die Konstruktvalidität beschreibt die Frage, ob der Test geeignet ist, den Zweck zu erfüllen, für den er entwickelt wurde (vgl. ebd.: 5).



Lesen, Schreiben und Sprechen (ebd.: 62). Sie führt eine longitudinal angelegte Interviewstudie durch, um die sprachlichen Anforderungen festzustellen, die an ausländische Studierende an deutschen Hochschulen gestellt werden (vgl. ebd.: 120). Dazu begleitet sie fünf ausländische Studierende über die ersten vier Semester ihres Hochschulstudiums. Anhand der theoretischen und empirischen Erfassung des sprachlichen Handlungsfeldes systematisiert Demmig ihre Ergebnisse und stellt in Bezug auf die vier Fertigungsbereiche Schwachstellen der Konstruktvalidität bei der DSH fest, die es zu untersuchen und zu beheben gelte. Beispielsweise schreibt sie zum Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion*: „Die Nützlichkeit und Relevanz dieses Testteils sollte dringend in einer Studie überprüft werden“, da die Prüfung nicht den Prozesscharakter des Schreibens einbeziehe (ebd.: 272). Zudem wird von einigen Interviewten die Relevanz des Prüfungsteils angezweifelt, da diese „konstruierte Textsorte“ mit dem „Schreiben von wissenschaftlichen Texten wenig zu tun“ habe (ebd.: 215). Andere Interviewte hingegen betrachten diesen Teil eher positiv als hilfreiche Vorbereitung auf das sprachliche Feld des Studiums (ebd.: 216). Demmig resümiert hinsichtlich beider Kritikpunkte, dass die Aufgabenform, wie sie in kritischer Form aufzufinden ist, einen Kompromiss darstellt (vgl. ebd.: 70): Ihrer Ansicht nach sollte die DSH nicht so sehr die Schreibkompetenz überprüfen – die den Schreibprozess einschließt –, sondern

„lediglich ein Sprachniveau feststellen, das als Ausgangspunkt für die Aufnahme und somit das Weiterlernen ausreichend ist. Die ausländischen Studierenden müssen ein Niveau in der Schriftsprache Deutsch erreicht haben, das sie befähigt, sich genauso wie ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen weiter zu entwickeln.“ (ebd.: 271).

Bezüglich des zweiten Kritikpunktes, die der „konstruierten“ Textsorte, schreibt sie, dass

„mit der relativ offen beschriebenen Textform, die bei der ‚vorgabenorientierte Textproduktion‘ gefordert wird, in der DSH-Prüfung eine Lösung gefunden worden [ist], die bereits die für den schriftlichen deutschen Wissenschaftsdiskurs wichtigen Stilmerkmale der Diskursivität und Strukturiertheit in Ansätzen fordert.“ (ebd.: 271).

Demmigs Ansatz entsprechend wird auch in der vorliegenden Arbeit eine Ermittlung textsortenübergreifender Indikatoren vorgenommen, die das Sprachniveau der DSH-Teilnehmer kennzeichnen.

(2) Die *Reliabilität* gibt die Zuverlässigkeit der Messung an. Sichtbar wird die Realisierung der Reliabilität, wenn bei mehrfacher Messung das gleiche Resultat erreicht wird. Der Nachweis der Reliabilität kann beispielsweise durch Tests bei einer Parallelgruppe erfolgen (Paralleltest-Methode), bei denen vergleichbare Ergebnisse erzielt werden sollten, oder mit Hilfe einer Test-Wiederholung (Re-Test-

Methode), in der bei Wiederholung der Prüfung ein vergleichbares Ergebnis erzielt wird (vgl. Ingenkamp, Lissmann 2008: 55f.).

(3) Die *Objektivität* gewährleistet die Unabhängigkeit des Prüfungsergebnisses von den beteiligten Personen und den äußeren Bedingungen. Das Ergebnis wird über die Leistung des Prüfungsteilnehmers ermittelt, ohne dass die Persönlichkeit des Teilnehmers oder des Bewerbers in das Ergebnis einfließen. Zudem ist die Durchführungsobjektivität z. B. durch einheitliche Prüfungsbedingungen wie Prüfungsdauer oder zugelassene Hilfsmittel wesentlich (vgl. Ingenkamp; Lissmann 2008: 52f.).

Ingenkamp und Lissmann (2008) resümieren in ihrem Lehrbuch aus dem Bereich der pädagogischen Beurteilung, dass Validität gegeben sein muss, damit Reliabilität und Objektivität gültig sein können. Denn, wenn nicht gemessen wird, was gemessen werden soll, können die Aufgaben noch so zuverlässig oder das Ergebnis unabhängig sein, das Prüfungsziel wird dennoch nicht erreicht (vgl. ebd.: 62).

In der Forschungsliteratur ist ein Kritikpunkt an der DSH die fehlende Einhaltung und das partielle Nicht-Erreichen der Gütekriterien. Die Kritik äußert sich in Bezug auf die fehlende Standardisierung und auf die fehlende Anwendung testtheoretischer Grundlagen (vgl. u. a. Krekeler 2002; Arras 2007; Demmig 2012). Eine weitgehende Standardisierung wird im Registrierungsverfahren durch den Einsatz von Gutachtern erreicht, die die Einhaltung der in der Rahmenordnung festgelegten Aspekte überprüfen.<sup>28</sup> Beispielsweise findet sich in Demmig (2012) folgende Kritik:

„Die DSH wird ohne eine zusätzliche Pretestphase erstellt, in der die Itemschwierigkeit gemessen wird und mögliche Inkonsistenz in Bezug auf die Streuung der Aufgaben korrigiert werden kann. Hier zeigt sich, dass eine aufwändige Testerstellung, wie sie für ein standardisiertes Testverfahren erforderlich ist, bei der DSH kaum durchzusetzen ist. Einige wenige Standorte führen eine Art Pretest der Prüfung durch, indem sie die Prüfung von nicht-muttersprachlichen Vertrauenspersonen detailliert ausprobieren und beurteilen lassen. Diese Verfahren kann jedoch keine statistische Analyse ersetzen“ (ebd.: 17).

Diese Aussage kann am Beispiel des DSH-Standortes Duisburg-Essen widerlegt werden, da hier alle Klausurteile vor ihrer Verwendung in einer DSH-Prüfung in einer den DSH-Teilnehmern äquivalenten Sprachlernergruppe erprobt und mit testtheoretisch basierten statistischen Verfahren ausgewertet werden. Einzuräumen ist, dass Demmigs Kritik auf nicht wenige DSH-Standorte zutrifft und vielerorts noch Bedarf an Verbesserung besteht. Grundsätzlich kann gesagt wer-

---

<sup>28</sup> Als Mitglied des des FaDaF-Qualitätszirkels (seit 2020) kann ich bestätigen: Im Verfahren der (Re-)Registrierung der DSH-Standorte wird neben dem Einreichen eines Prüfungssatzes eine akribisch genaue Aufstellung der Durchführung und Auswertung der Prüfung verlangt. Im Falle von Abweichungen von der Rahmenordnung wird eine Überarbeitung empfohlen.

den, dass die Einhaltung der Gütekriterien – wie es sich in den bisherigen Ausführungen auch zeigt – wesentlich für die Testerstellung ist und von Testerstellern im Allgemeinen eingehalten werden sollte.

Weitere Kriterien wie *Ökonomie*, *Authentizität*, *Fairness*, *Nützlichkeit* und *Transparenz* gelten als Nebenkriterien, deren Einhaltung nicht weniger wichtige Qualitätsmarker einer Prüfung darstellt. Die Zuordnung der Kriterien zu Haupt- oder Nebengütekriterien ist in der Literatur nicht ganz einheitlich. Beispielsweise wird die hier als Nebengütekriterium vorgestellte *Nützlichkeit* in Bachman und Palmer (1996) als wichtigstes Hauptgütekriterium benannt. Dieses Gütekriterium beinhaltet bei ihnen die folgenden sechs Qualitätsmerkmale (*test qualities*): *Reliabilität*, *Konstruktvalidität*, *Authentizität*, *Interaktivität*, *Effekt* und *Praktikabilität* (vgl. ebd.: 17). Nichtsdestotrotz gelten alle aufgeführten Nebenkriterien als wichtige Merkmale von Prüfungsqualität, die im Folgenden der Vollständigkeit halber angeführt werden sollen. Ein wichtiges Nebengütekriterium, das sich auf Kosten und Dauer der Prüfung bezieht, stellt z. B. die (*Prüfungs*)*Ökonomie* dar. Eine Prüfung sollte möglichst geringe finanzielle und zeitliche Ressourcen in der Erstellung, Durchführung und Auswertung der Prüfung beanspruchen. Die *Authentizität* umfasst sowohl das Einsetzen möglichst lebensnaher, authentischer Texte und Aufgaben als auch die Überprüfung von Fähigkeiten in Realsituationen. Die Einhaltung der (*Prüfungs*)*Fairness* soll gewährleisten, dass durch die Aufgabenstellung oder Bedingungen der Prüfungsdurchführung kein Prüfling benachteiligt wird. Die *Nützlichkeit* betrifft die praktische Relevanz der Prüfung. Das Ergebnis der Prüfung soll die Beantwortung der untersuchten Fragestellung widerspiegeln und dem Teilnehmer der Prüfung nützlich sein. Die *Transparenz* fordert eine verständliche Aufgabenstellung und die Nachvollziehbarkeit des Prüfungsergebnisses (vgl. Bachman, Palmer 1996).

Die Anforderungen einer standardisierten Prüfung bedingen vor allem die Einhaltung der Hauptgütekriterien, aber auch die Einhaltung der Nebengütekriterien ist ein wichtiger Bestandteil einer (formellen) Prüfung. Aus den oben dargestellten Ausführungen ist ersichtlich, dass vor allem letztere zusätzlich auch als Hilfestellungen für die Testentwicklung, -durchführung und -auswertung genutzt werden können. Sie dienen quasi als Leitfaden, um einen guten Test zu erstellen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gütekriterien von einer High-Stakes-Prüfung wie der DSH einzuhalten sind. Die DSH muss aber nicht nur Kriterien erfüllen, sie nutzt auch Kriterien. Diese finden sich im GER und bilden die Grundlage für die Zuordnung sprachlicher Kompetenzen in Niveaustufen.

## 2.4 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Mithilfe des GER lässt sich eine prüfungsübergreifende Kriterienorientierung schaffen, durch die die zu erfüllenden sprachlichen Kompetenzen in den einzelnen Teilfertigkeiten erfasst werden können, wobei Kompetenzen festgelegt werden als „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ (Quetz et al. 2013: 21). Der GER beschreibt kommunikative Kompetenzen durch Deskriptoren, die skaliert nach Lernstufe wiedergegeben sind. Der Begriff *kommunikative Kompetenz* wird als Fähigkeit definiert, sprachliche Handlung mit dem Wissen um das grammatische Regelsystem „kontextspezifisch und sozial angemessen zu produzieren und zu rezipieren“ (Studer 2010: 1265). Die Anlehnung der DSH an den GER hilft – neben der Schaffung einer Kriterienorientierung – zum einen die Grenzen der DSH-Niveaustufen festzulegen, zum anderen sie inhaltlich auszufüllen.

Der in der deutschen Erstausgabe im Jahre 2001 erschienene *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen* ist vom Europarat mit dem Ziel zusammengestellt, eine gemeinsame Plattform im Umgang mit Sprachen zu schaffen. Der GER stellt eine Empfehlung dar, ist also nicht verpflichtend angelegt. Im GER werden Kompetenzniveaustufen des Sprachstandes in einem Skalierungssystem beschrieben, in dem die jeweiligen Sprachstandserwartungen in Form von Deskriptoren aufgeführt sind (vgl. Quetz et al. 2013: 8ff.).

Die Deskriptoren sind als Makrodeskriptoren ausgearbeitet und können je nach Verwendungszweck weiter in Mikrodeskriptoren differenziert werden. Der Ansatz der Beschreibungen ist kommunikativ und somit handlungsorientiert ausgerichtet. Die Deskriptoren sind als Kann-Beschreibungen formuliert, d.h. sie stellen eine Positiv-Formulierung der Kompetenz dar. Innerhalb der Kompetenzniveaustufen wird zudem u. a. die Unterscheidung von sprachlichen Teilfertigkeiten vorgenommen. Im Bereich der kommunikativen Sprachaktivitäten werden rezeptive und produktive Teilfertigkeiten unterteilt, die wiederum hinsichtlich der rezeptiven Fertigkeiten in Hören und Lesen und hinsichtlich der produktiven Fertigkeiten in Sprechen und Schreiben untergliedert sind. Innerhalb dieser Gruppen werden die erwarteten Kompetenzen in den jeweiligen Niveaustufen in differenzierter Form anhand von Deskriptoren beschrieben (vgl. Quetz et al. 2013: 25).

Die Kompetenzniveaustufen des GER werden unterteilt in:

- A: Elementare Sprachverwendung,
- B: Selbstständige Sprachverwendung,
- C: Kompetente Sprachverwendung.

Diese Einteilung wird in sich weiter unterteilt, wodurch sechs Niveaustufen konstruiert werden, die Beschreibungen der erwarteten sprachlichen Kompetenzniveaus enthalten. Die sprachlichen Kompetenzen sind somit auf einer sechsstufigen Skala verortet, die von elementarer bis kompetenter Sprachverwendung reicht. Die Skala enthält die Stufen A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2.<sup>29</sup> Die Kompetenzen werden in den Stufen durch Deskriptoren beschrieben. Erfahrungsgemäß nehmen Sprachtests Bezug auf die skalierten Beschreibungen von Sprachkompetenzen des GER.

Die unten aufgeführte *Globalskala* enthält exemplarisch die Darstellung der Deskriptoren für die Niveaustufen B 2 und C 1, die die zu erwarteten Fertigkeiten innerhalb der Niveaustufen holistisch abbilden. Diese beiden Niveaustufen umfassen das Spektrum, das dem DSH 2-Niveau zugeordnet wird (vgl. Casper-Hehne 2004; Koreik 2005).

Tabelle 2-1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Auszug) (Quelle: [www.europaescher-referenzrahmen.de/](http://www.europaescher-referenzrahmen.de/))

### **B2 – Selbständige Sprachverwendung**

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

### **C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse**

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Die Deskriptoren der Globalskala für die Niveaustufen B 2 und C 1 zeigen eine sehr allgemein gehaltene Beschreibung der erwarteten Sprachkompetenzen, die operationalisiert werden muss, um sie für die Anwendung in Lehrwerken, im Sprachunterricht oder für Testzwecke nutzbar zu machen. So wirft beispielsweise die Beschreibung *ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten* zu führen (B 2) vor allem die Frage auf, wie der Begriff *normal* zu definieren ist. Auch stellt sich die Frage, wie *breit* und *anspruchsvoll* in der Phrase *ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen* (C 1) gefasst werden sollen.

<sup>29</sup> In der Umsetzung von Lehrwerken oder Sprachkursen werden diese Stufen teilweise nochmals unterteilt, so dass die Stufen A 1.1, A 1.2, A 2.1, A 2.2, B 1.1, B 1.2, B 2.1, B 2.2, C 1.1, C 1.2, C 2.1, C 2.2 gebildet werden.

Diese und andere vagen und mehrdeutigen Beschreibungen werden in vielen Forschungsarbeiten thematisiert (vgl. u. a. Barkowski 2003; Casper-Hehne 2004; Wisniewski 2014).

Explizite Deskriptoren zu Kenntnissen, die die sprachliche Studierfähigkeit beschreiben, lassen sich im GER nicht finden. Jedoch sind Deskriptoren der sprachlichen Teilfertigkeiten vorhanden, die eine weitaus detailliertere Beschreibung vornehmen als die oben aufgeführten Beispiele in der Globalskala. Diese Deskriptoren für beispielsweise *Schriftliche Produktion allgemein* oder *Grammatische Korrektheit* werden in entsprechenden Abschnitten näher betrachtet (vgl. Abschnitte 3.4 und 6.1.2).

Eine Zuordnung der DSH-Niveaustufen zu den GER-Niveaustufen findet sich auf der Homepage des FaDaF, als Quellen sind die Untersuchungen von Casper-Hehne (2004) und Koreik (2005) angegeben.<sup>30</sup> Hiernach werden folgende Entsprechungen angenommen:

- DSH 3 entspricht C 1.2
- DSH 2 entspricht B 2.2–C 1.1<sup>31</sup>
- DSH 1 entspricht B 2.1

Im DSH-Handbuch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 31f.; 2012: 34f.) findet sich eine leicht abweichende Zuordnung, bei der die DSH 3 der Stufe C 1.2 (als *Deskriptor C 1* bezeichnet), die DSH 2 der Stufe C 1.1 (als *abgeschwächter Deskriptor C 1* bezeichnet), die DSH 1 der Stufe B 2 (als *Deskriptor B 2* bezeichnet) und die DSH 0 der Stufe B 1 (als *Deskriptor B 1* bezeichnet) entspricht. Die Abweichung betrifft vor allem die Niveaustufe DSH 2, bei der die Entsprechung B 2.2 nicht vorhanden ist. Diese Abweichung lässt sich durch die Betrachtung der Studien (Casper-Hehne 2004; Koreik 2005) erklären, die die Zuordnung nicht auf Grundlage der drei DSH-Niveaustufen (DSH 1, DSH 2 und DSH 3) vorgenommen haben, sondern auf Basis der Kategorien *bestanden* und *nicht bestanden*: Casper-Hehne (2004)<sup>32</sup> versucht in ihrem Artikel eine Zuordnung der DSH zu den GER-Niveaustufen. Ihr Ziel ist es, „aus der Zuordnung eine weitere, differenzierte Beschreibung der Leistungsniveaus der DSH zu entwickeln.“ (Casper-Hehne, Koreik 2004: 16). Casper-Hehne (2004) ordnet die in der DSH-Rahmenordnung enthaltenen Beschreibungen der einzelnen Fertigkeiten den Anforderungen der Niveaustufen des GER-Referenzrahmens zu (vgl. ebd.: 53). Ihr Vorgehen soll am Beispiel des Prü-

<sup>30</sup> Diese Zuordnung lässt sich unter folgendem Link der FaDaF-Homepage finden: [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/faq\\_-\\_haeufig\\_gestellte\\_fragen/](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/faq_-_haeufig_gestellte_fragen/) (zuletzt abgerufen am 13.01.2021).

<sup>31</sup> Die Prüfungsteilnehmer müssen im Vorfeld an den meisten DSH-Standorten ein C 1-Zeugnis einreichen, obwohl die Niveaustufe DSH 2 nur den Stufen B 2.2–C 1.1 entspricht. Dies resultiert daraus, dass die Sprachschulen keinem (staatlichen) Akkreditierungsverfahren unterliegen, weshalb ein C 1-Zeugnis nicht in jedem Fall auch die tatsächliche Sprachkompetenz wiedergibt.

<sup>32</sup> Casper-Hehne (2004) befasst sich in einem theoretischen Rahmen mit der Materie und nimmt einen Vergleich zwischen den Kann-Beschreibungen des GER und den Beschreibungen im DSH-Referenzrahmen vor.

fungsteils *Vorgabenorientierte Textproduktion* aufgezeigt werden. Sie betrachtet als Erstes die Beschreibung zu diesem Teil der DSH-Rahmenordnung, die sie wie folgt paraphrasiert:

„Bei der schriftlichen Textproduktion soll der Kandidat in der DSH zeigen, dass er/sie in der Lage ist, sich selbständig schriftlich zu äußern. Dabei kann der Text erklärender, vergleichender oder kommentierender Art sein.“  
(ebd.: 54).

In der Folge vergleicht sie die GER-Kann-Beschreibungen mit dieser Beschreibung und stellt fest, dass die Stufe B 2 das *Erstellen von Texten aus den Interessensgebieten des Lerners* voraussetzt, die Stufe C 1 *klare und gut strukturierte Texte, in denen detailliert komplexe Sachverhalte in Aufsatz, Brief oder Bericht dargelegt werden*, erfordert und die Stufe C 2 *klar, flüssig und angemessene Auseinandersetzung auf komplexer Fachtextebene* verlangt. Anhand eines Ausschlussverfahrens, in dem die Stufen B 2 und C 2 ausgeschlossen werden, folgert Casper-Hehne, dass die Stufe C 1 am ehesten zuzutreffen scheint (vgl. ebd.: 54). Aus diesem Vergleich leitet sie ab, dass eine bestandene DSH auf Stufe C 1.1 anzusiedeln sei (vgl. ebd.: 56).<sup>33</sup> Da die Zuordnungen an den damaligen DSH-Kategorien *bestanden* und *nicht-bestanden* vorgenommen wurden, wäre eine bestandene DSH heute äquivalent zur DSH 2.

Die GER-Stufen werden in einer weiteren Analyse den *TestDaF-Niveaustufen* (TDN) zugewiesen, die im Ergebnis eine ähnliche Zuordnung wie die äquivalenten DSH-Niveaustufen erhalten.<sup>34</sup> Die Vergleichbarkeit der DSH und des TestDaF sowie die der jeweiligen Niveaustufen wird in der Studie von Koreik (2005) nachgewiesen.<sup>35</sup> In dieser Studie wird die TDN 4 des TestDaF den Stufen B 2/C 1 zugewiesen, wodurch die Gleichsetzung der DSH 2 auf B 2.2–C 1.1 zu erklären ist.<sup>36</sup> Es zeigt sich hier eine Ungenauigkeit, die durch die damals bestehenden Kategoriensysteme verursacht ist. In der vorliegenden Arbeit wird an diese Studien angeknüpft. Dabei wird der Versuch unternommen, für den Teil *Vorgabenorientierte Textproduktion* eine differenzierte Zuordnung der GER-Kann-Beschreibungen zu den DSH-Deskriptoren vorzunehmen.

---

<sup>33</sup> Die Tatsache, dass sehr viele DSH-Standorte in den letzten Jahren ihre Teilnahmevoraussetzung von der Niveaustufe B 2 auf C 1 hochgesetzt haben, zeigt eine Tendenz in der Berücksichtigung dieser Folgerung.

<sup>34</sup> vgl. hierzu auch das DSH-Handbuch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 30f.).

<sup>35</sup> TestDaF weist drei Niveaustufen aus: TDN 3, TDN 4 und TDN 5. Unterhalb von TDN 3 erfolgt keine Differenzierung. „TDN 3 bewegt sich [...] zwischen B2.1 und B2.2, TDN 4 zwischen B2.2 und C1.1 und TDN 5 zwischen C1.1 und C1.2.“ (Casper-Hehne 2004: 57).

<sup>36</sup> Koreik (2005) veröffentlicht eine Vergleichsstudie zwischen der DSH und dem TestDaF, in der er die Prüfungsergebnisse von 205 Probanden auswertet, die zuvor zeitnah an beiden Prüfungsformaten teilnahmen. Aus den Prüfungsergebnissen wird in einem direkten Vergleich eine Zuordnung des TestDaF-Summenwertes, berechnet aus den TDN-Werten der vier Teilbereiche, zu den damaligen DSH-Kategorien *bestanden* und *nicht-bestanden* vorgenommen (DSH-Niveaustufen wurden 2004 eingeführt, vgl. Koreik 2005: 39f.). Das Ergebnis zeigt, dass ein TestDaF-Ergebnis mit einem Summenwert von 16 TDN mit einer bestandenen DSH gleichgesetzt werden kann.

Grundsätzlich gesehen besteht eine Problematik nicht nur bei der Zuordnung von DSH-Niveaustufen zu den GER-Niveaustufen im Speziellen, sondern auch eine allgemeine Unzufriedenheit der Nutzer des GER vor allem aufgrund seiner Vagheit. In der Literatur werden verschiedene Bereiche des GER kritisiert. Wisniewski (2014) beispielsweise untersucht die Validität der GER-Skalen der Niveaustufen A 2 bis B 2, die das Wortschatzspektrum und die Flüssigkeit in der Fremdsprache beschreiben, nach dem Drei-Säulen-Ansatz: *Theoriebasierte Deskriptoren, Nachweis der Passung von Skala und Lernersprache* und *Praktikabilität der Deskriptoren*. Sie betrachtet „die theoretische Ankoppelung an gängige Modelle der Sprachkompetenz“ und kommt zu dem Schluss, dass „die Methode der Skalierung nicht zu Unrecht als untheoretisch bezeichnet“ wird (ebd.: 54). Zur Passung von Skala und Lernersprache (2) erklärt sie:

„Insgesamt liegen bei allen untersuchten Skalen schwerwiegende Einschränkungen der empirischen Robustheit vor. Bei keiner konnte nachgewiesen werden, dass sie aufgabenunabhängig wichtige Charakteristika von Lernersprache zuverlässig erfassen kann.“ (Wisniewski 2014: 411).

Die Deskriptoren erweisen sich laut Wisniewskis Ergebnissen als konstruktirrelevante und widersprüchliche Variablen, außerdem enthielten sie spekulative Elemente und subjektive Formulierungen. Die Ergebnisse zur Praktikabilität der Deskriptoren würden über Bewerterurteile gewonnen und zeigten unterschiedliche Auslegungen der Deskriptoren durch die jeweiligen Bewerter. Überdies seien keine wesentlichen Übereinstimmungen der Urteile mit den Niveaubeschreibungen erkennbar. Wisniewski kommt in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass die untersuchten Deskriptoren mangelnde Validität aufweisen (vgl. ebd.: 413).

In einer weiteren Untersuchung befassen sich Grotjahn und Kleppin (2017) mit den Rahmenbedingungen für das Evaluieren von Schreibkompetenzen und kritisieren den Interpretationsspielraum, den der GER zulässt (vgl. ebd.: 19). Die Problematik in den Beschreibungen liege dabei in der Trennschärfe und Unschärfe der Stufen und von Begrifflichkeiten. Begriffe wie „anspruchsvoll“ oder „breites Spektrum“ seien nicht eindeutig abgrenzbar. Präzisere und qualitativ fassbare Begriffe seien erforderlich, um die Gütekriterien einhalten zu können (vgl. auch Casper-Hehne 2004: 51f.; Barkowski 2003: 26). Auch Bausch, Christ und Krumm (2007) kritisieren den GER und merken an, dass das Konzept einer gründlichen Verbesserung bedürfe, da die Dimensionen Lehren, Lernen und Beurteilen nicht gleichgewichtig und ausgeglichen dargestellt seien. Es bedürfe der empirischen Absicherung der Dimension Beurteilen, die nur ansatzweise geleistet sei (ebd.: 10).

An der englischsprachigen Ausgabe (*Common European Framework of Reference for Languages* = CEFR) wird ebenfalls Kritik geübt. Lenko-Szymanska (2015) nimmt an Lernerkorpora eine Zuweisung von Niveaustufen über die Lexik vor. Diese Stufen werden an den CEFR-Niveaustufen angelehnt. Lenko-Szymanska stellt fest: „[...] the descriptors used in the scales are holistic, context-free and language-



independent“ (ebd.: 120). Weiterhin schreibt sie: „However, the descriptions of linguistic traits of a learner’s performance are vague as they are not linked to language-specific microfunctions, grammatical forms or vocabulary [...]“ (ebd.: 120).

Eine weitere Kritik führt Thielmann (2018) an, der in einer Untersuchung feststellt, dass die Deskriptoren für das Deutsche (GER), die aus dem Englischen übersetzt sind, nicht immer die korrekte Entsprechung enthalten, es also Unschärfen in der Übersetzung gibt. Am Beispiel des A 1-Niveaus zeigt Thielmann, wie aus den im Englischen vorhandenen Deskriptoren *familiar everyday expressions and very basic phrases* (CEFR 2011: 24) in der Übersetzung *alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze* werden. Aus den empfohlenen Chunks werden in der Übersetzung „analyisierte Strukturen (Sätze)“ (vgl. ebd.: 5).

Die aufgeführten Untersuchungen zeigen, dass das GER-Skalensystem verbessert werden kann. Hauptkritikpunkte sind die Vagheit der Deskriptoren und die ungenaue Übersetzung aus dem Englischen. Aus der Perspektive der DSH ergibt sich als ein weiterer Kritikpunkt, dass nicht auf das sprachliche Handlungsfeld im Rahmen der sprachlichen Studierfähigkeit eingegangen wird. Grundsätzlich gilt, dass der GER eine Hilfestellung gibt, die zweifelsohne modifiziert werden muss. Die vorliegende Arbeit soll durch die Feststellung von niveaustufenspezifischen Indikatoren einen Beitrag dazu leisten, spezifische(re) Deskriptoren für den Bereich des wissenschaftspropädeutischen Schreibens zu ermitteln.



### 3 Das Textprodukt: Schreibtheoretische Grundlagen

In diesem Kapitel geht es um schreibtheoretische Grundlagen, die die Bedingungen und Voraussetzungen für das Verfassen eines Textes konzeptualisieren. Um die besonderen Merkmale von Schriftlichkeit herauszuarbeiten, werden gängige Schreibkompetenzmodelle vorgestellt, die systematisch Verfasser und Text in den Blick nehmen. Besonders relevant hierfür ist das Konzept von Ehlich, der bereits 1983 den Text als zerdehnte Sprechhandlung beschreibt (Abschnitt 3.1). Aufgrund der Prüfungssituation, in der die Texte zum Zwecke der Sprachstandermittlung entstanden sind, ist deren Bewertung erforderlich, die über Textualitätskriterien erfolgt, weshalb sie im Anschluss diskutiert werden (Abschnitt 3.2). In der vorliegenden Arbeit wird auf die Textualitätskriterien zurückgegriffen, wie sie in der pragmatisch orientierten Textlinguistik ermittelt werden, da sie ein geeignetes Instrumentarium zur Bewertung von Texten im bildungsinstitutionellen Kontext bieten (vgl. das *Zürcher Analyseraster* von Nussbaumer 1991). Die adäquate Anwendung dieser Aspekte stellt die wissenschaftssprachliche Textkompetenz dar (Abschnitt 3.3). Ferner werden sprachliche Mittel betrachtet, die beim Schreiben wissenschaftspropädeutischer Texte relevant sind (Abschnitt 3.4). Abschließend erfolgt zur Konkretisierung eine nähere Betrachtung der Aufgabenstellung und des Textaufbaus im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* der DSH (Abschnitt 3.5).

### 3.1 Der Text als *zerdehnte* Sprechhandlung

Der Zugang zur Bewertung der schriftlichen Studierfähigkeit kann über Faktoren, die einen Text näher bestimmen, und über Schriftlichkeitsmerkmale geschaffen werden. Die Klärung von Schriftlichkeitsmerkmalen ist ein erster Schritt zur Beschreibung eines adäquat erstellten Textes. Im Folgenden werden daher Schriftlichkeitsmerkmale über die grundlegende Unterscheidung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit durch das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1985) und das Konzept von Ehlich (1983) durch die Unterscheidung von *Text* und *Diskurs* dargestellt, gleichzeitig werden wichtige Merkmale schriftlicher Kompetenzen vorgestellt; denn spätestens seit Wygotski (1969) ist bekannt: „Die schriftliche Sprache ist eine besondere sprachliche Funktion, die sich in Aufbau und Funktion von der mündlichen Sprache [...] unterscheidet [...]“ (ebd.: 224).

Die Differenz von Schriftlichkeit und Mündlichkeit ist im Wesentlichen an unterschiedlichen sprachlichen Mitteln erkennbar. Diese Unterschiede werden oft als Kriterium für die Abgrenzung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit verwendet. Koch und Oesterreicher (1985) entwickeln das Konzept der Mündlichkeit und Schriftlichkeit und darauf basierend das Modell der Nähe und Distanz, indem sie den Grundgedanken der unterschiedlichen Nutzung von sprachlichen Mitteln in gesprochener und geschriebener Sprache aufgreifen. Koch und Oesterreicher gehen in ihrem Konzept von einer Doppelbedeutung der Begriffe Schriftlichkeit und Mündlichkeit aus: Sie sprechen von medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit und medialer und konzeptioneller Mündlichkeit. Bei der medialen Schriftlichkeit und Mündlichkeit beziehen sie sich auf die Realisierungsform. Die Medialität ist dichotom aufgebaut, d.h. Sprache wird entweder in mündlicher Form oder in schriftlicher Form realisiert. Bei der konzeptionellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit betrachten sie die Modalität und beziehen sich dabei auf die Konzeption von Sprache. Die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit basiert auf der Grundannahme, dass spezifische oder prototypische sprachliche Merkmale dieser Formen bestehen. Die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit differenzieren die Autoren als Sprache der Nähe und Distanz (vgl. ebd. 1994: 588). Elemente, die die Sprache der Nähe charakterisieren, sind: *Dialog, freier Sprecherwechsel, Vertrautheit der Partner, face-to-face-Interaktion, freie Themenentwicklung, keine Öffentlichkeit, Spontaneität, starkes Beteiligtsein, Situationsverschränkung*. Die Sprache der Distanz hingegen charakterisieren folgende Elemente: *Monolog, kein Sprecherwechsel, Fremdheit der Partner, räumliche und zeitliche Trennung, festes Thema, völlige Öffentlichkeit, Reflektiertheit, geringes Beteiligtsein, Situationsentbindung* (vgl. ebd. 1985: 21). Die Sprache der Nähe ist an die Mündlichkeit gekoppelt, die bedingt durch die Kommunikationsbedingungen auf non- und paraverbale Mittel zurückgreifen kann. Der Sprache der Distanz fehlen diese Arten unterschiedlicher Zugänge, die jedoch durch andere Mittel erfüllt werden. „Im Distanzbereich, wo die Last der Information in stärkstem Maße auf dem sprachlichen Anteil ruht, müssen syntaktische Wohlgeformtheit und das explizite, aber zugleich kompakte Satzformat respektiert und

ausgebaut werden“ (ebd. 1994: 591). Zu den sprachlichen Mitteln, die laut Koch und Oesterreicher den Distanzbereich kennzeichnen, gehören beispielsweise:

- indirekte Rede
- Differenzierung von Präpositionen
- hypotaktische Konjunktionen
- Intensivierung der Möglichkeit von Subordinationen
- Hypotaxen
- Partizipialkonstruktionen
- Nominalstil (vgl. ebd.: 590f.)

Am Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher wird insbesondere angesichts moderner medialer Kommunikation Kritik geübt: Das Modell erfasse zwar die konzeptionelle, aber nicht mediale Dimension von Sprache. Diese Kritik wird oft am Beispiel schriftlich basierter Chat-Kommunikationen wie z.B. über *WhatsApp* oder *Messenger* erläutert, in denen die Kommunikation in Distanz durchgeführt wird, der Sprachgebrauch aber konzeptionell mündlich ist. Das bedeutet, dass diese Formen der Kommunikation im Modell nicht verortet werden können (vgl. Hennig, Feilke 2016: 1ff.).

In einem anderen Konzept, u. z. in dem Konzept der *zerdehnten* Sprechhandlung von Ehlich (1983), wird ein anderer Fokus auf die Kommunikationsformen gelegt. Darin steht der Überlieferungsaspekt im Vordergrund, unabhängig von der medialen Ebene der Sprache (vgl. Feilke 2016: 116). Die Bezeichnung *zerdehnte* Sprechhandlung ergibt sich aus der Abgrenzung von *Text* und *Diskurs*, die jeweils als sprachliche Handlungen gelten, sich aber durch gewisse Bedingungen unterscheiden. *Diskurs* zeichnet sich vorrangig durch die Unmittelbarkeit der Sprechsituation aus. Sprecher und Hörer befinden sich in der gleichen zeitlichen und räumlichen Situation. Dem *Text* fehlt dieser situative Kontext (vgl. Ehlich 2007: 18f.). Bei der zerdehnten Sprechhandlung ist also nicht die unmittelbare *Sprecher-Hörer-Referenz* gegeben, sondern es besteht sowohl eine zeitliche als auch räumliche Distanz zwischen den Aktanten. Diese kann in einer schriftlichen wie in einer mündlichen Sprechsituation vorhanden sein, so dass eine räumliche Distanz zwischen Schreiber bzw. Sprecher und Leser bzw. Hörer besteht. Ehlich zieht für die mündliche Sprechsituation das Beispiel eines Boten heran, der die Nachricht eines Senders übermittelt. Die Übermittlung findet zwar mündlich statt, der Bote muss sie aber „sprachlich konzeptionell entsprechend der zerdehnten Kommunikationssituation, z. B. zeit-, raum- und personaleiktisch transformieren, eben so, als ob der ursprüngliche Verfasser die Nachricht geschrieben hätte.“ (Feilke 2016: 116). Die übermittelte Nachricht ist also konzeptionell schriftlich. Aufgrund der zeitlichen und räumlichen Distanz wird eine Kompensation durch sprachliche Mittel notwendig, die sich von sprachlichen Mitteln der unmittelbaren Situation unterscheiden. Die Realisation der sprachlichen Mittel wird abhängig vom Handlungszusammenhang jeweils unterschiedlich ausgeführt. Durch die Kompensation

erfolgt eine Strukturveränderung der sprachlichen Oberfläche, die sich dadurch ergibt, dass die „Flüchtigkeit der unmittelbaren, situativ eingebundenen Sprechhandlung“ (Ehlich 1994: 18) bei der Überlieferung überwunden werden muss. Beispielsweise wird eine Umstrukturierung und Erweiterung von sprachlichen Phänomenen vorgenommen, wodurch eine Komplexitätserweiterung von Texten erfolgt. Komplexere Strukturzusammenhänge wie Temporalität oder Kausalität werden im *Text* durch andere sprachliche Mittel umgesetzt als im *Diskurs* (vgl. Ehlich 1994). Ehlich gibt zwei Beispiele für diese Umgestaltung:

„Die Entfaltung des Ausdrucksmittels Hypotaxe zum Periodenbau. Hypotaxe ist ein Verfahren der Desententialisierung von Sätzen: Ein Satz wird zur Konstituente eines anderen Satzes. Dieses [...] wird [...] durch eigene operative Prozeduren kenntlich gemacht, um so die Verarbeitung des Rezipienten zu vereinfachen. Die Existenz komplexer Hypotaxenmarkierungen erleichtert die Mehrfachanwendung des Verfahrens innerhalb des Einzelsatzes. So entstehen komplexe Perioden. Die Verarbeitungskomplexität [...] erreicht auf Grund der Verarbeitungsrekursion beim schriftlichen Text eine qualitativ neue Stufe.“ (Ehlich 1999: 23).

Demzufolge erfolgt bei der Vertextung (Herstellung eines Textes) der Ausbau von Haupt- und Nebensätzen bzw. von hypotaktischen Strukturen, um Zusammenhänge darzustellen und Redundanzen zu verringern. Die vermehrte Nutzung von Hypotaxen schlägt sich in der Komplexität von Sätzen nieder, die eine Erweiterung erfahren. So wird aus zwei voneinander unabhängigen Hauptsätzen ein Haupt- und Nebensatzgefüge, um eine Relation der Propositionen aufzubauen. Das zweite Beispiel betrifft die Subjunktionen und hängt mit dem Ausbau der Hypotaxen zusammen:

„Während in frühen Sprachstufen zum Teil eine vergleichsweise kleine und funktional undifferenzierte Zahl von Subjunktionen für die Zwecke der Kommunikation ausreichend war [...], so wächst parallel zur Entfaltung der Schriftlichkeit dieses operative Teilfeld zu einer immer detaillierteren Bezeichnung einzelner Relationen.“ (Ehlich 1999: 24).

Die Komplexitätserweiterung von Sprache in Texten durch den Ausbau von Hypotaxen bringt die vermehrte Nutzung von Subjunktionen mit sich, die wiederum zu einem Schriftlichkeitsindikator werden.

Aus Ehlichs Überlegungen lässt sich schließen, dass der Komplexitätsgrad von Satzgefügen und der Entfaltungsgrad des Textes zusammenhängen. Vergleichbares trifft auf Subjunktionen zu, deren Differenziertheit mit dem Entfaltungsgrad des Textes korreliert. Übertragen auf die Analyse von Texten würde demnach der Grad an hypotaktischen Konstruktionen und deren Varianz die Qualität der Texte wiedergeben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Text als zerdehnte Sprechhandlung sich unterschiedlicher sprachlicher Mittel in Abgrenzung zum Diskurs bedient. Neben sprachlichen Mitteln stellt z. B. die Satzkomplexität durch hypotaktische Konstruktionen ein Merkmal des Textes dar. Auf konzeptioneller Ebene betrachtet wird mit zunehmendem Grad von Schriftlichkeit<sup>37</sup> der Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel wahrscheinlicher.

## 3.2 Textualitätskriterien zur Bewertung von Texten

Ein schriftlich niedergelegtes Textprodukt weist neben dem Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel einer zerdehnten Sprechhandlung weitere Merkmale auf, die kennzeichnend sind:

„Ein Text ist eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht.“ (Linke et al. 1991: 245).

Die Schaffung einer thematisch und konzeptuell zusammenhängenden Einheit mit einer kommunikativen Absicht lässt sich über Textualitätsmerkmale aufzeigen. Einen Zugang dazu bieten de Beaugrande und Dressler (1981), die Texte als „kommunikative Okkurrenz“ mit folgenden Merkmalen definieren (vgl. ebd.: 3)<sup>38</sup>: (1) Kohäsion, (2) Kohärenz, (3) Intentionalität, (4) Akzeptabilität, (5) Informativität, (6) Situationalität, (7) Intertextualität (vgl. ebd.: 3ff.).

Kohäsion äußert sich durch die Verbindung sprachlicher Einheiten auf der Textoberfläche. Mithilfe sprachlicher Einheiten und grammatischer Formen wie Kohäsionsmitteln und syntaktischen Anordnungen werden Zusammenhänge geschaffen. Der Zusammenhang von Konzepten oder Propositionen hingegen, also des „zugrunde liegenden Inhalts“ (ebd.: 5), wird über den Begriff der Kohärenz transportiert. Kohäsion und Kohärenz gelten als „text-zentrierte Begriffe, deren Operationen direkt das Textmaterial betreffen.“ (ebd.: 8). Als ein „verwender-zentrierter Begriff“ (ebd.: 8) gilt die Intentionalität, die die Absicht bzw. das Ziel des Textes oder des Verfassers wiedergibt. Auf die Erfüllung der Erwartungen des Lesers bezieht sich die Akzeptabilität und ist *rezipienten*-zentriert. Außerdem müssen zu einem gewissen Grad der Neuigkeitswert eines Textes (Informativität) und

<sup>37</sup> Hier und im Folgenden wird der Begriff Schriftlichkeit in der Bedeutung von Ehlich (1983) Textbegriffs verwendet.

<sup>38</sup> Nach de Beaugrande und Dressler (1981) müssen alle sieben Kriterien erfüllt sein, sonst „gilt der Text nicht als kommunikativ.“ (ebd.: 3). Die Autoren formulieren dazu: „Unsere Begriffe der ‚Kohäsion‘ und ‚Kohärenz‘ können beim Textstudium nur dann nützlich sein, wenn sie unter dem Gesichtspunkt erforscht werden, wie Verbindungen und Relationen tatsächlich zwischen kommunikativen Geschehnissen hergestellt werden.“ (ebd.: 32). Sie fassen den Text als *prozesshaftes Gebilde* auf, bei dem „alle Ebenen der Sprache in Bezug auf ihre Verwendung“ beschrieben werden (ebd.: 32).

die Relevanz für die Kommunikationssituation (Situationalität)<sup>39</sup> gegeben sein. Schließlich ist die Intertextualität in einem Text erforderlich, die sich auf das Wissen über andere Texte bezieht. De Beaugrande und Dressler (1981) weisen darauf hin, dass Intertextualität „für die Entwicklung von Textsorten als Klassen von Texten mit typischen Mustern von Eigenschaften verantwortlich“ (ebd.: 13) ist, da auf Texte mit typischen Musterstrukturen über einen längeren Zeitraum hinweg einfacher Bezug genommen werden kann (vgl. ebd.: 188).

Diese „konstitutiven Prinzipien“ (ebd.: 14) gelten auch für Prüfungstexte, da für die Ermittlung von Textqualität die *text*-zentrierten Aspekte Kohärenz und Kohäsion eine zentrale Rolle spielen. Die Kenntnis von Musterstrukturen ist ebenfalls relevant. Diese wird im weiteren Sinne bei de Beaugrande und Dressler (1981) in Verbindung mit dem Aspekt *Intertextualität* als Textsortenwissen behandelt. Im Folgenden werden die Aspekte *Kohärenz und Kohäsion* sowie *Textsortenwissen* näher betrachtet.

### 3.2.1 Kohärenz und Kohäsion

Bei der Bewertung von Texten gehören Kohärenz und Kohäsion zu den Textualitätskriterien, die Vertextung konstituieren. De Beaugrande und Dressler (1981) beschreiben Kohäsion als grammatischen Zusammenhang sprachlicher Einheiten und Kohärenz als Sinnzusammenhang sprachlicher Äußerungen auf inhaltlicher Ebene (vgl. ebd.: 3ff.).

Einen anderen als diesen eher strukturellen Zugang bietet die pragmatisch orientierte Textlinguistik. Bevor jedoch die Textualitätsmerkmale aus der Perspektive der Textlinguistik dargestellt werden, soll ein kurzer Exkurs über den Paradigmenwechsel in der Textlinguistik erfolgen: Der in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts in der Sprachwissenschaft vollzogene Paradigmenwechsel der Textlinguistik von der strukturell-grammatischen Textauffassung hin zum neuen Beschreibungsansatz der Textgrammatik als pragmatische Grammatik (vgl. Janich 2019) erlaubt eine Perspektive auf den Text, die den Text als Gesamtkonstrukt wahrnimmt:

„Spätestens in der zweiten Hälfte der 60er Jahre setzte in der Linguistik ein neues Interesse an Phänomenen ein, die über die Grenze des (einfachen und zusammengesetzten) Satzes hinausgingen. Dabei ging es allerdings im Grunde noch kaum um Texte, aber der Weg führte zu ihnen. Hauptanliegen war vielmehr, gewisse ‚Anomalien‘ zu überwinden, die ein Grammatikmodell bewusst werden ließ, das sich auf den Satz als größte Einheit beschränkte. Der nächste Schritt war die Ausweitung der bislang vornehmlich

<sup>39</sup> So wie in der funktionalen Pragmatik bei der „Analyse des sprachlichen Handelns [...] die Kategorie der ‚Sprechsituation‘ wichtig“ ist. (Ehlich 2007b: 17).



zeichenorientierten Perspektive auf sprachliche Einheiten zu einer (auch) funktionsorientierten.“ (Hartung 2000: 83).<sup>40</sup>

Die Textlinguistik hat sich von einer strukturalistisch ausgerichteten Perspektive, in der hauptsächlich grammatische Elemente als textkonstitutiv angesehen wurden, hin zu einer pragmatischen Perspektive entwickelt, in der kommunikativ-pragmatische Aspekte komplementär zum grammatischen Modell als textkonstitutiv gelten (vgl. Brinker 1994).

„Ein Text wird nun nicht mehr als systematisch verbundene Menge von Sätzen betrachtet, die vom Einzelsatz ausgehend analysiert werden kann, sondern als eigenständige Grösse, die ihren eigenen Organisationsprinzipien verpflichtet ist und von der ausgehend man sich dann mit dem Satz als einem ‚Textbaustein‘ beschäftigen kann. [...] [D]ie Texthaftigkeit eines sprachlichen Gebildes [lässt sich] nicht mehr rein aus dem Vorhandensein von Kohäsionsmitteln ableiten; die Kriterien zur Überprüfung bzw. zum Nachweis von ‚Texthaftigkeit‘ müssen (auch) inhaltlicher Natur sein und ausserdem aussersprachliche Gesichtspunkte mitberücksichtigen.“ (Linke, Nussbaumer, Portmann 2004: 253f.).

Die Herangehensweise an die Analyse von Texten erfolgt durch die Untersuchung sprachlicher Mittel im Einzelnen unter Einbeziehung der Funktionen dieser und Herstellung von Musterstrukturen, über die dann Aussagen zum Gesamttext getroffen werden:

„Zentral für den pragmatischen Zugriff zum Phänomen Sprache ist die funktionale Betrachtung von Sprache, welche die Bedeutung der einzelnen Teile für die Textproduktion in den Blick nimmt und den Einsatz sprachlicher Mittel und Muster in erster Linie als eine Mittel-Zweck-Beziehung analysiert.“ (Bachmann 2002: 79).<sup>41</sup>

Aus der Perspektive der pragmatisch orientierten Textlinguistik sind allgemeine Textualitätsmerkmale, d.h. den Text als Text ausweisende inhärent vorhandene Merkmale, auf grammatischer, thematischer und pragmatischer Ebene unterscheidbar. So kann die Kohärenz als ein wesentliches Textualitätsmerkmal auf grammatischer Ebene zwischen Sätzen (grammatische Kohärenz), auf thematischer Ebene zwischen Propositionen (thematische Kohärenz) und auf pragmatischer Ebene zwischen sprachlichen Handlungen (kommunikative Funktion) betrachtet werden (vgl. Brinker 1994: 1516). Brinker greift die von de Beaugrande und Dressler formulierten Beschreibungen für Kohärenz und Kohäsion auf und plädiert für einen Perspektivenwechsel, wodurch er *Kohärenz* und *Kohäsion* nicht als

---

<sup>40</sup> Für eine ausführlichere Beschreibung zur Entwicklung des textlinguistischen Ansatzes siehe Feilke (2000): *Die pragmatische Wende in der Textlinguistik*.

<sup>41</sup> Näheres zu Bachmanns Untersuchung (2002) findet sich in den Abschnitten 6.4.1 und 6.4.9.

„gleichgewichtig“ definiert, sie „systematisiert“ – dadurch eine Hierarchisierung schafft – und „in einen konsistenten sprachtheoretischen Bezugsrahmen“ (ebd.: 1516) einordnet. Der von ihm gewählte Rahmen ist handlungstheoretisch orientiert: Aus Perspektive der pragmatisch ausgerichteten Textlinguistik sind Kohärenz und Kohäsion Mittel der Vertextung. Nach Brinker gilt Kohärenz als „Basiskriterium der Textualität“ und bezeichnet den „spezifischen Zusammenhang zwischen den Textkonstituenten auf den verschiedenen sprachtheoretischen Ebenen.“ (ebd.: 1516). Die von de Beaugrande und Dressler (1981) zur Kohärenz separat formulierte Kohäsion wird bei Brinker als die grammatische Ebene von Kohärenz dargestellt, die die *syntaktisch-semantische Textkohärenz* im Wesentlichen durch das Rekurrenz- und Konnexionsprinzip herstellt (vgl. Brinker 1994: 1516). Rekurrenz ist dabei „die Wiederholung und Wiederaufnahme von sprachlichen Einheiten in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes. [...] Konnexion bezieht sich demgegenüber auf die Verknüpfung von Propositionen“ (ebd.: 1516). Neben der grammatischen Ebene unterscheidet Brinker die thematische und die pragmatische Ebene, in denen sich Textkohärenz durch Herstellung von Zusammenhängen konstituiert. Die thematische Textkonstitution umfasst den *semantisch-kognitiven Zusammenhang*, der zwischen den Propositionen hergestellt wird (vgl. ebd.: 1519). Ausgehend vom Textthema erfolgt die Themenentfaltung, also die „gedankliche Ausführung des Themas“ (ebd.: 1521). Bei der Entfaltung des Themas werden die „internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) ange[ge]ben (z.B. Spezifizierung, Begründung usw.).“ (ebd.: 1521). Die pragmatische Textkonstitution erfasst durch die *pragmatische Kohärenz* „den Text in seiner Handlungsqualität“ (ebd.: 1521). „Der textfunktionale Ansatz [...] basiert auf der Auffassung, daß die Kohärenz des Textes letztlich durch die kommunikative Funktion gestiftet wird“ (ebd.: 1522). Die Textfunktion zielt auf die Instruktion des Adressaten (vgl. ebd.: 1523), die dadurch erfolgt, dass sich der Textproduzent „auf bestimmte Regeln (Konventionen) sprachlicher und kommunikativer Art bezieht“ (ebd.: 1523). Die Textfunktion wird nach Brinker als übergeordnetes Konstitutionsprinzip betrachtet, „da sie – zusammen mit Faktoren der Kommunikationssituation – die Ausprägung der Textstruktur sowohl in grammatischer als auch in thematischer Hinsicht in hohem Maße beeinflusst.“ (ebd.: 1524).

### 3.2.2 Textsortenwissen

Die Textfunktion kann maßgeblich für die Klassifikation von Texten sein, bei der eine Gruppe von Texten mit gleichen Ausprägungen zu einer Textsorte zusammengefasst wird: Textsorten sind „Klassen von Texten, bei denen man bestimmte Eigenschaften für bestimmte Zwecke erwartet“ (de Beaugrande, Dressler 1981: 188). Die Kategorisierung erfolgt nach unterschiedlichen Kriterien; sie kann beispielsweise nach sprachlichen Merkmalen der kommunikativen Funktion defi-

niert sein (vgl. Knopp, Jost, Nachtwei, Becker-Mrotzek, Grabowski 2012: 50). So werden die sprachlichen Mittel nach der Funktion des Textes bestimmt. Daraus werden sprachliche Muster erstellt, wodurch die Zuordnung von Texten zu Textsorten vorgenommen wird. Textsorten werden als konventionalisierte Sprachhandlungen verstanden (vgl. ebd.: 50) und gelten als „routinehafte Lösungen wiederkehrender kommunikativer Probleme“ (Kesselheim 2011: 337). Indizien signalisieren die Zugehörigkeit eines Textes zu einer Textsorte (vgl. ebd.: 338). Bachmann und Becker-Mrotzek (2017: 29) schreiben dazu, dass Textsorten „sich dadurch auszeichnen, dass sie für unterschiedliche kommunikative Zwecke je spezifische sprachliche Mittel bereitstellen.“ (vgl. auch Adamzik 2004: 138). Durch diese spezifische Verwendung entstehen musterhafte Textstrukturen:

„Dazu gehört zum einen die Makrostruktur zur globalen Ordnung der einzelnen Textteile oder Teilhandlungen, in allgemeiner Form als Einleitung, Hauptteil und Schluss [...]. Zum anderen enthalten Textmuster prototypische Formulierungen etwa in Form von Textprozeduren, Kollokationen oder lexikalischen Ausdrücken.“ (Bachmann, Becker-Mrotzek 2017: 29).

Die Textmuster, die einen Teil des sprachlichen Wissens darstellen, beeinflussen das Schreiben (vgl. Bachmann, Becker-Mrotzek 2017: 25). Nach Feilke und Pohl (2014) sind sprachliche Muster wie z. B. die Satzeinleitung „Es war einmal...“ für Märchen „Werkzeuge des Schreibens“, durch die sich Texte über das Thema hinaus unterscheiden lassen (vgl. ebd.: 7). Diese Textmuster stellen für die wissenschaftliche Textkompetenz eine zentrale Rolle dar, und die Verwendung von Textmustern entwickelt sich mit zunehmender Schreiberfahrung (vgl. Rezat 2018: 125ff.). Textmuster bieten dem Lerner eine Hilfestellung bei der Vertextung:

„Die musterhafte Struktur der Textsorten steuert eine präzise und angemessene Darstellung fachlicher Inhalte und bietet zugleich durch den wiederkehrenden formalen Aufbau eine unterstützende Orientierung für Rezipienten, aber auch Produzenten.“ (Roll et al. 2019: 24).

Die in dieser Arbeit untersuchten Texte sind mindestens aus zwei (in der Regel aus drei) sprachlichen Handlungsbereichen (vgl. Abschnitt 3.5.1) zusammengesetzt. Somit bestehen sie aus mehreren Textsorten. Ein aus mehreren Textsorten zusammengesetzter Text wird als Texttyp bezeichnet (vgl. Stede 2007). Der Texttyp kann funktional aus folgenden fünf Kategorien bestehen: deskriptiv, narrativ, expositorisch, argumentativ und instruktiv (vgl. Wehrlich 1975; Brinker 2001; Stede 2007). Der Begriff Texttyp wird häufig als Großklasse von Textsorten bezeichnet. Beispielsweise besteht eine Kurzgeschichte größtenteils aus einem narrativen Teil, mitunter enthält sie aber auch – bei einer Personen- oder Ortsbeschreibung – deskriptive Abschnitte (vgl. Stede 2007: 47).

Kontextuell betrachtet sind die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Texte dem Texttyp Prüfungstext zuzuordnen, der sich aus unterschiedlichen Textsorten zusammensetzt. Genauer betrachtet, sind es Zusammenfügungen von Textsorten, woraus ein Fließtext mit sprachlichen Mustern entsteht. Die Zusammenfügung der einzelnen Strukturen wird durch Überleitungen hergestellt, die ebenfalls mit sprachlichen Mitteln umgesetzt sind. Durch die Nutzung verschiedener Textsorten kann ein weitgefächertes Spektrum von Textkompetenz erfasst werden. Denn in der empirischen Schreibforschung ist das Wissen um Textmuster ein wesentlicher Faktor für Textkompetenz.

### 3.3 Textkompetenz in der Fremdsprache

In der Fremdsprachendidaktik wird der reflektierte Umgang mit Texten oft vernachlässigt, obwohl er wesentlich für die Entwicklung von Textkompetenz ist (vgl. Feld-Knapp 2016: 293), denn

„Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“ (Portmann-Tselikas 2005: 1f.).

Nach Schmölder-Eibinger (2008: 52) ist eine wichtige Teilkomponente von Textkompetenz die Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz, die als eine sprachübergreifende Kompetenz gilt. Wird nun der Kontext der DSH als voruniversitäre Sprachprüfung einbezogen, so ist auch der Blick auf die wissenschaftliche Textkompetenz zu richten, die eine weitere Komponente von Sprache berücksichtigt:

„Die wissenschaftliche Textkompetenz kann [...] verstanden werden als eine Kompetenz zur Verwendung der in der Wissenschaftsdomäne gebräuchlichen, fachübergreifenden wie auch fachgebundenen Sprache im Medium der Schrift.“ (Steinhoff 2007: 79).

Folglich stellen im Kontext der DSH die Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz und die Verwendung von „in der Wissenschaftsdomäne gebräuchlichen“ sprachlichen Mitteln, die die zerdehnte Sprachhandlung kennzeichnen, zwei zentrale Mittel der Textkompetenz dar. Das Wissen um die zerdehnte Handlung und deren Umsetzung durch Einsatz der erforderlichen sprachlichen Mittel ist eins von meh-

ren Kriterien, um einen adäquaten Text zu verfassen. Die Umsetzung der Kriterien erfordert die sogenannte Text- bzw. Schreibkompetenz<sup>42</sup> des Schreibers:

„Schreibkompetenz meint dabei die Fähigkeit von Schreibern, schriftlich, dem kommunikativen Zweck angemessen und adressatengerecht, handeln zu können. Erwartet wird also die Fähigkeit, Texte herzustellen, die kohärent, zielführend und verständlich sind.“ (Knopp et al. 2012: 49).

Die Begriffe Textkompetenz und Schreibkompetenz liegen sehr eng beieinander: Textkompetenz beschreibt die Umsetzung von Textkonventionen, während Schreibkompetenz den Prozess des Schreibens in den Vordergrund rückt und somit Textkompetenz einschließt. Die Textkompetenz zeigt die Fähigkeit, die Herstellung von funktional angemessenen Texten unter Beteiligung sprachlicher, kognitiver und motivationaler Kompetenzen zu beherrschen (vgl. Knopp 2011: 296). Somit ist die Textkompetenz eher produktorientiert – der Prozess des Schreibens ist inbegriffen, jedoch nicht im Fokus – und die Schreibkompetenz im Wesentlichen prozessorientiert, schließt dabei die Betrachtung des Produktes mit ein.<sup>43</sup>

Bei der Schreibkompetenz spielt bei Fremdsprachenlernern insbesondere der sprachliche Bereich eine wichtige Rolle. Dies lässt sich gut an dem kognitionspsychologischen Schreibmodell Hayes und Flower (1980) aufzeigen: Das Modell zur Schreibkompetenz wurde zwar innerhalb der Schreibforschung im Kontext von Erstsprachlernern entwickelt, ermöglicht in seiner Weiterentwicklung durch Griebhaber (2006a) aber eine Anwendung auf Fremdsprachenlerner. Im Modell von Hayes und Flower (1980) wirken bei der Textproduktion mehrere Kriterien gleichzeitig, wodurch sich eine Schreibkompetenz ausdrückt. Diese Kriterien finden sich in drei Kategorien: dem Langzeitgedächtnis des Verfassers, dem Aufgabenumfeld und dem Schreibprozess. Der Schreibprozess an sich steht im Mittelpunkt des Modells, der die Teilprozesse Planung (planning), Verschriften (translating) und Überarbeitung (reviewing) enthält und von einem eigenen Monitor gesteuert wird. Beeinflusst wird der Schreibprozess durch das Langzeitgedächtnis (long term memory) zum einen und das Aufgabenumfeld (task environment) zum anderen. Dieses Modell wird von Griebhaber (2006a: 309) übernommen und im Bereich des Langzeitgedächtnisses und des Aufgabenumfeldes für Zweit- und Fremdsprachenlerner weiterentwickelt. Laut Griebhaber sind zwischen Erstsprachlernern und Zweit-/Fremdsprachenlernern Unterschiede beim Verschriften im sprachlichen Bereich (Wortschatz, Grammatik) besonders auffällig, weil Zweit-/Fremdsprachenlerner größere Probleme in diesen Bereichen haben als Erstsprachlerner (vgl. Griebhaber 2010: 220).

---

<sup>42</sup> „Schreiben wird hier verstanden als eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt.“ (Bachmann, Becker-Mrotzek 2017: 25).

<sup>43</sup> Die beiden Begriffe werden zumeist synonym verwendet, so auch in dieser Arbeit.

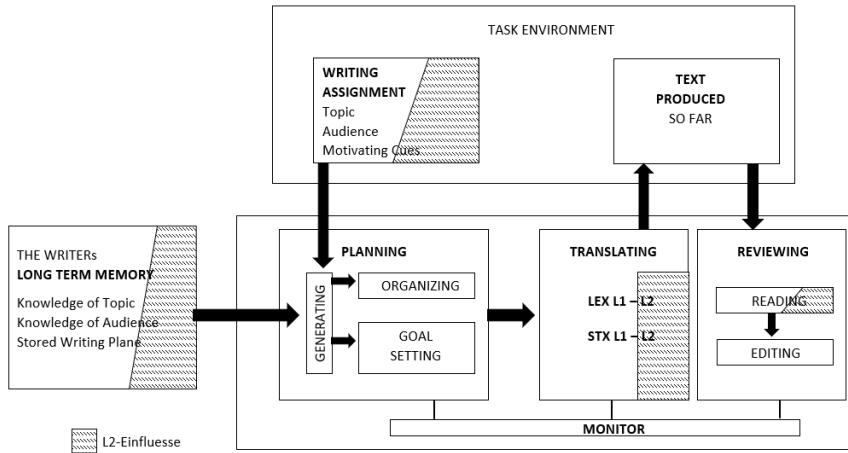


Abbildung 3-1: Erweitertes Modell von Hayes und Flower (1980) nach Griefshaber (vgl. Griefshaber 2018b: 20)

Dieser Unterschied wird auch von Barkowski (2007) im Kontext der Textkompetenz von Fremdsprachenlernern thematisiert: „Fremdsprachenlernende – und ich beschränke mich auf die Gruppe der Erwachsenen – bringen ihre Textkompetenz in den Unterricht als je individuelle Voraussetzung mit.“ (ebd.: 25). Erwachsene Fremdsprachenlerner weisen durch ihre schulische Sozialisation im Herkunftsland bereits Textkompetenzen auf, diese unterscheiden sich lediglich im Grad ihrer Entfaltung. Daraus ließe sich folgern, dass im Schreibprozess die Teilprozesse Planung (planning) und Überarbeitung (reviewing) eines Textes mehr oder minder gut beherrscht werden. Die sprachliche Umsetzung, also das auch von Griefshaber aufgeführte Verschriften (translating), rückt dadurch bei Fremdsprachenlernern in den Fokus der Betrachtung. Ein weiterer Aspekt, der für die zentrale Bedeutung des Verschriften (translating) spricht, ist folgender Umstand: In einer Prüfungssituation entstandene Texte (von Fremdsprachenlernern) weisen eine weitere Besonderheit durch Bedingungen ihrer Entstehung auf. Die Textverfasser befinden sich aufgrund des Prüfungskontextes in einem engen zeitlichen Rahmen. Dieser beträgt im Aufgabenteil der *Vorgabenorientierten Textproduktion* der DSH 70 Minuten, in der die Textverfasser die Aufgabenstellung sichten und den Text planen, verschriften und überarbeiten müssen. Aufgrund der Begrenztheit der Zeit liegt es nahe, dass ein Hauptteil der Zeit zum Verschriften des Textes aufgewandt wird.

Die Besonderheiten im Bereich des Verschriften lassen sich auch mit dem Modell, das Philipp (2018) im Kontext von Schreibfördermaßnahmen verwendet, veranschaulichen. In diesem Modell wird Schreiben als Prozess betrachtet, der in

Phasen abläuft. Dabei werden hierarchisch niedrige und hierarchisch hohe Fertigkeiten unterschieden. Hierarchieniedrige Prozesse werden als basale Prozesse bezeichnet, die das Verschriften enthalten. Hierarchiehohe Prozesse gelten als anspruchsvolle Prozesse, die das Planen und Revidieren der Textprodukte umfassen. Hierarchieniedrige Fertigkeiten müssen nach diesem Modell möglichst beherrscht werden, damit die Phase der Schreibbeherrschung ausgebaut werden kann. Die erste Phase, also die Phase des Verschriftens, beinhaltet die Schreibflüssigkeit, die das Verfassen von korrekten Texten in einer bestimmten Zeitspanne enthält; ausschlaggebend für die erste Phase ist die sprachformale Richtigkeit (vgl. Philipp 2018: 70ff.). So sollten zuerst die basalen Schreibfähigkeiten beherrscht werden, damit Ressourcen für die hierarchiehöheren Prozesse frei werden (vgl. Roll et al. 2019: 23).

Zur Verbesserung der Textkompetenzen plädiert Graefen (2002) dafür, das sprachlich-kommunikative Wissen wie die Kenntnis universitär gebräuchlicher Textarten zu fördern. Sie spricht sich auch für die Vermittlung wissenschaftstypischer Ausdrucksweisen des Deutschen aus. Diese Empfehlungen gelten sowohl für Erst- und Zweitsprachler als auch für Fremdsprachler.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird ersichtlich, dass über die Qualität des Textes die Textkompetenz gemessen wird, bei Fremdsprachenlernern spielt insbesondere der sprachliche Bereich eine wichtige Rolle. Dieser Sachverhalt spiegelt die Bewertungsgrundlage der DSH wider, in der die sprachlichen Merkmale im Vordergrund stehen.

### 3.4 Schreiben wissenschaftspropädeutischer Texte<sup>44</sup>

Die Betrachtung der in den DSH-Texten zu erwartender Sprache führt in den Bereich Wissenschaftspropädeutik, da sich die Teilnehmer am „Ausgangspunkt für die Aufnahme eines Studiums“ (Demmig 2012: 271) befinden. Im Feld vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums ist die sprachliche Wissenschaftspropädeutik angesiedelt (vgl. Steets 2007: 483; Schüler 2017). Die in dieser Arbeit untersuchten Texte lassen sich demzufolge im propädeutischen Bereich der Wissenschaftssprache verorten. Der Gebrauch propädeutischer Wissenschaftssprache befähigt, „im

---

<sup>44</sup> Der Begriff des wissenschaftspropädeutischen Textes wird in Anlehnung an Niederdorfer et al. (2018) verwendet, die die wissenschaftspropädeutische Abschlussarbeit diskutieren. Die Phase, auf die sich diese Begriffe beziehen, ist die Phase vor Studienbeginn. Niederdorfer et al. diskutieren den im österreichischen Schulunterrichtsgesetz verankerten Ausdruck „auf vorwissenschaftlichem Niveau“, der zwar so benannt, aber nicht näher definiert ist. Die Autoren konstatieren, dass „dieser Arbeit eine propädeutische, d.h. auf das Studium vorbereitende Funktion zugeschrieben“ wird und „das wissenschaftliche Schreiben im Studium anbahnen soll“. Dass dieser Bereich aktuell ist, zeigt beispielsweise eine neu angelegte Untersuchung der Ruhr-Universität Bochum, die seit 2000 in einem Deutsch-Projekt zum wissenschaftlichen Schreiben (Sek. II) den Bereich *Wissenschaftspropädeutisches Schreiben* am Beispiel linguistischer Landschaftsforschung erforscht (vgl. <https://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/aktuelles/2020/aks00213.html>, zuletzt abgerufen am 27.01.2021).

institutionellen Gefüge“ (Ehlich 1995: 341) des hochschulischen Kontextes zurechtzukommen. Mit dem Hilfsmittel Sprache wird in diesem Kontext Wissen geschaffen und erlangt (vgl. ebd.: 341), denn „Wissenschaftssprache ist Sediment und Form für [...] [die] gesellschaftlich-institutionellen Wissensgewinnungen.“ (ebd.: 341). Mittels Sprache wird also Wissen konstruiert (vgl. Redder 2016). Somit stellt Sprache ein notwendiges Werkzeug in Bereichen wie z. B. Seminaren des Hochschulkontextes dar. Die verwendete Sprache ist dabei ein „gesellschaftlich hergestelltes und akzeptiertes Arbeitsresultat.“ (Ehlich 1995: 341). Das heißt, dass bestimmte Sprachkonventionen bestehen, die möglichst beherrscht werden sollten. Im Bereich der Lexik beispielsweise werden diese als „domänentypische Ausdrucksmuster“ bezeichnet, sogenannte „Prozedurausdrücke“ wie beispielsweise „laut x“ (Niederdorfer, Ebner, Schmölzer-Eibinger 2018: 127). „Wissenschaftliche Textprozeduren indizieren daher domänentypische Sprachgebrauchspraktiken auf der Oberfläche eines Textes“ (ebd.: 127).<sup>45</sup>

Im Hinblick auf die Analyse von Studierendentexten sei in diesem Zusammenhang noch erwähnt, dass das sprachliche Feld vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums im Kontext Schule ebenfalls ein wichtiges Thema darstellt. Mit dem „Schreiben zwischen Schule und Hochschule“ befasst sich Steets (2007: 483); sie untersucht Texte von Abiturienten. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass Wissenschaftspropädeutik im Schulkontext der Entwicklung bedarf und ein zentrales Anliegen von Schulen sein sollte.

Ein Begriff, der das sprachliche Feld vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums erfasst – und sogar weiterreichend mindestens das Studium miteinschließt – ist *Alltägliche Wissenschaftssprache* (AWS). Dieser Begriff geht auf Ehlich (1999) zurück, der AWS als Zusammenspiel von Wissenschaftssprache und Alltagssprache definiert. Ehlich begründet diese Verknüpfung damit, dass wissenschaftliches Arbeiten an alltägliche Sprache gebunden ist (vgl. ebd.: 7). Dabei verbinden sich Elemente aus der Alltagssprache mit Fachtermini, die einen wesentlichen Teil der Wissenschaftssprache ausmachen, zu einem Konstrukt, woraus sich die wissenschaftliche Kommunikation zusammensetzt (vgl. Ehlich 2007: 105). Dass sich Charakteristika der AWS sowohl in lexikalischen als auch in syntaktischen Formen finden lassen, schreibt Steinhoff (2007): „Mit dem Begriff [der Alltäglichen Wissenschaftssprache, HY] wird ein Spektrum von Sprachmitteln benannt, mit dem sich Lerner vertraut machen müssen, wenn sie in adäquater Weise schriftlich wissenschaftlich kommunizieren wollen.“ (ebd.: 79). Diese sprachlichen Einheiten sind Konstruktionen, die sowohl in der Wissenschaftssprache als auch in der Alltagssprache gebräuchlich und für die wissenschaftliche Verständigung unentbehrlich sind, da sie die Zusammenhänge zwischen den Fachtermini bzw. die Relatio-

---

<sup>45</sup> „Textprozeduren sind textkonstituierende sprachgebundene Einheiten, die den Schreib- und Leseprozess strukturieren und unterstützen, indem sie für wiederkehrende kommunikative Aufgaben innerhalb von Texten sprachgebundene Mittel bereitstellen.“ (vgl. Bachmann, Becker-Mrotzek 2017: 30).



nen der Fachtermini zueinander zum Ausdruck bringen (vgl. Ehlich 1999: 10). Beispiele für solche Konstruktionen sind laut Ehlich feste Verbindungen wie *ausgehend von* oder Nominalphrasen wie *nähere Umgebung* oder trennbare Verben wie *etwas darstellen*. Er geht darauf ein, dass Fachterminologie in der Regel innerhalb der Studienzeit erworben wird. Als problematisch erachtet er die Ausdrücke und Ausdruckskombinationen der AWS besonders für Nicht-Muttersprachler, da sie im Studium zumeist vorausgesetzt werden. Dazu formuliert Steinhoff (2007: 85): „Es ist unbestreitbar, dass Nichtmuttersprachler größere Probleme beim Erwerb der AWS haben als Muttersprachler.“ Steinhoff spricht in diesem Zusammenhang von *Ausdruckskompetenz*, in dem Ausdruck als „eine sprachliche Einheit, die ein Wort aber auch mehrere Wörter umfassen kann, z. B. Kollokationen oder grammatische Konstruktionen“, beschrieben ist. Die Kompetenz bestehe darin, den Ausdruck innerhalb eines *Gebrauchsschemas* zu nutzen. Als Beispiel zeigt Steinhoff die Kollokation des Ausdrucks *der Frage nachgehen* als ein „typisches wissenschaftliches Gebrauchsschema“ (Steinhoff 2007: 79). Dabei weist er darauf hin, dass der Ausdruck als sprachliche Form „kein bloß ‚oberflächlicher‘, sondern ein zentraler Gesichtspunkt des Gebrauchswissens“ sei (ebd.: 80), denn für die Bedeutung sei nicht nur die Form des Ausdrucks, sondern auch seine Funktion ausschlaggebend. Typische Ausdrücke der Wissenschaftssprache seien eine „sozial verbindliche und selektive Form“, die in der Wissenschaftskommunikation die adäquate Verwendung dieser voraussetze (vgl. ebd.: 80f.).<sup>46</sup>

Die Nutzung der AWS im Medium der Schrift wird als wissenschaftliche Textkompetenz bezeichnet (vgl. Abschnitt 3.3): Diese zeigt die „Fähigkeit zum Gebrauch einer in der Wissenschaftsdomäne üblichen, fachübergreifenden wie fachgebundenen Sprache zu verstehen, der *Alltäglichen Wissenschaftssprache*“ (Hervorhebung im Original; Steinhoff 2007: 107). In der AWS geht es also um einen veränderten Gebrauch von alltäglichen Kommunikationsmitteln für bildungsinstitutionelle Zwecke. Die Bedeutungserweiterung der Begriffe im wissenschaftsprachlichen Kontext gilt es somit zu thematisieren und im Lehr-Lern-Kontext zu vermitteln, denn „[j]enseits der Fachbegriffe wurden und werden sprachliche Mittel aus den Reservoirs der Gemeinsprache für wiederkehrende mentale und kommunikative Tätigkeiten verwendet.“ (Graefen 2009: 114). Solche Arten sprachlicher Mittel haben sich für spezifische Zwecke bewährt und zu Stilmitteln entwickelt. Im Kontext der wissenschaftlichen Textkompetenz sind dabei sowohl Form als auch Funktion von wissenschaftsprachlichen Mitteln ausschlaggebend, da sie an der Textoberfläche eine erkennbare Wissenschaftlichkeit anzeigen, die aufgrund von Konventionen innerhalb der Wissenschaft bestehen (vgl. dazu z. B. Steinhoff 2007: 107).

---

<sup>46</sup> Ehlich (1995) schreibt in diesem Kontext: „Die Verwendungsmöglichkeit von Ausdrücken wie ‚einen Grundsatz ableiten‘ oder ‚eine Erkenntnis setzt sich durch‘ macht den Wissenschaftler mindestens ebenso aus wie die genaue Kenntnis seiner eigenen Fachterminologie“ (ebd.: 340).

Im Folgenden sollen die Aufgabenstellung und der Aufbau des Textes im taxonomischen Rahmen der *Vorgabenorientierten Textproduktion* der DSH erörtert werden, womit zugleich die analysierten Daten ins Zentrum der Betrachtung rücken.

### 3.5 Vorgabenorientierte Textproduktion

Gemäß der Vorgabe durch die RO-DT im Abschnitt DSH-MPO<sup>47</sup> unter dem Oberpunkt *Besondere Prüfungsbestimmungen* soll im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* mit der Textproduktion

„[...] die Fähigkeit aufgezeigt werden, sich selbständig und zusammenhängend zu einem studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Thema schriftlich zu äußern.“ (RO-DT 2015: 14).

Diese relativ allgemein gefasste Beschreibung gibt die erwartete Textkompetenz an, die durch die Textproduktion nachgewiesen werden soll. Die Vorgabe, einen *zusammenhängenden* Text zu erstellen, berührt die Aspekte Kohäsion und Kohärenz der Textualitätskriterien von de Beaugrande und Dressler (1981). Die Aspekte *studienbezogen* und *wissenschaftsorientiert* weisen auf das sprachliche Feld hin, das dem wissenschaftspropädeutischen Kontext der DSH geschuldet ist.

In der novellierten DSH-Musterprüfungsordnung (DSH-MPO) von 2019 findet sich folgende Ergänzung:

„[...] und einen argumentativen Sachtext zu verfassen.“ (DSH-MPO 2019: §3).

Durch die Ergänzung *argumentativer Sachtext* wird auf den erwarteten Texttyp verwiesen.

Vergleichend zu den Vorgaben der RO-DT werden die in den *Bildungsstandards der Bildungsministerkonferenz im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (2012) formulierten Ziele für den Bereich Schreiben herangezogen, da sich DSH-Teilnehmer (sprachlich) – wie auch bildungsinländische Abiturienten – für ein Studium in Deutschland qualifizieren möchten:

„Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen.“ (KMK 2012: 16).

---

<sup>47</sup> Die analysierten Daten wurden Jahrgängen entnommen, in denen die RO-DT und DSH-MPO von 2015 galt. Daher werden diese als Referenz zitiert. Der Vollständigkeit halber werden Formulierungen, die sich in der novellierten DSH-MPO von 2019 geändert haben oder ergänzt wurden, ebenfalls aufgeführt.

Der Vergleich zeigt, dass die Beschreibung der KMK einen allgemeinen Textaufbau fokussiert und die Beschreibung der RO-DT auf die Funktion des Textes eingeht.

Neben den allgemeinen Vorgaben der RO-DT und DSH-MPO stellt der GER eine weitere Referenz für die DSH dar. Die im GER vorhandenen Kann-Beschreibungen sind niveaustufenspezifisch formuliert. Für die *Schriftliche Produktion allgemein* der Niveaustufen B 1 bis C 1 ist Folgendes formuliert:

Tabelle 3-1: GER-Deskriptoren: Schriftliche Produktion allgemein für B1–C1 (Quetz et al. 2013: 67)

	<i>Schriftliche Produktion allgemein</i>
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei entscheidende Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.

Die allgemeinen Deskriptoren der schriftlichen Produktion<sup>48</sup> sind praxisorientiert und fokussieren vor allem die Vertrautheit des Themas, die sich am Interessensgebiet des Lerners ausrichtet und mit Anstieg der Niveaustufe abnimmt. Zudem wird die dabei erreichte Komplexität von bearbeiteten Aspekten oder Argumenten bzw. die Art der Umsetzung thematisiert. So ist beispielsweise für B 1 der Aspekt Kohärenz prägend, für B 2 ist die Fähigkeit zur Argumentation notwendig und für C 1 wird diese Fähigkeit um die Aspekte der Strukturiertheit des Textes, der Darstellung von Standpunkten und eines Fazits erweitert. Während in B 1 noch das Erbringen des allgemeinen Textualitätskriteriums der Kohärenz ausreicht, wird in B 2 und C 1 bereits die textsortenspezifische sprachliche Handlung der Argumentation erwartet.

In den für die DSH relevanten Referenzen lassen sich in den bisher dargestellten Abschnitten der RO-DT sowie der DSH-MPO und des GER nur allgemeine Formulierungen finden.

<sup>48</sup> Im GER sind im Kontext von produktiv schriftlichen Fertigkeiten zudem Deskriptoren für *Kreatives Schreiben* und für *Berichte und Aufsätze schreiben* vorhanden; diese weichen nicht wesentlich von den dargestellten Deskriptoren ab.

### 3.5.1 Aufgabenstellung

„The general technique to test production consists of eliciting from the student certain key structures which we wish to test.“ (Lado 1991: 165).

Die Vorlage der *Vorgabenorientierten Textproduktion* dient der Elizitierung des Textes. Die Vorlage setzt sich aus drei Teilabschnitten zusammen: (1) die Instruktion mit Aufgabenstellung (Leitfragen), (2) ein Stimulus, z.B. in Form eines Schaubildes und (3) ein Input-Text oder Stichpunkte zum Thema.<sup>49</sup> Die offene Aufgabenstellung wird durch die Leitfragen hinsichtlich Inhalt und Struktur eingeschränkt, muss aber dem Prüfungsteilnehmer die Möglichkeit geben, „sich selbständig und zusammenhängend zu einem studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Thema schriftlich zu äußern“ (vgl. RO-DT 2015: 14). Durch die Aufgabenstellung soll einerseits gewährleistet werden, dass „nicht der Charakter eines freien Aufsatzes angenommen werden kann“ (vgl. RO-DT 2015: 14), und andererseits soll *durch die Aufgaben ausgeschlossen werden, dass für den Text vorformulierte Passagen bzw. schematische Textbausteine verwendet werden können* (vgl. ebd.: 14). „Insofern ist mit der relativ offen beschriebenen Textform, die bei der ‚vorgabenorientierten Textproduktion‘ gefordert wird, in der DSH-Prüfung eine Lösung gefunden worden, die bereits die für den schriftlichen deutschen Wissenschaftsdiskurs wichtigen Stilmerkmale der Diskursivität und Strukturiertheit in Ansätzen fordert.“ (Demmig 2012: 271).

Zudem soll die Aufgabenstellung so konstruiert sein, dass die Vorgabe von rund 250 Wörtern erreicht werden kann. Der Stimulus kann aus Grafiken, Schaubildern, Diagrammen, Stichwortlisten und Zitaten u. Ä. bestehen. Der Input-Text oder die Stichpunkte gewährleisten, dass eine thematische Entlastung durch Informationen erfolgt. Tabellen und Grafiken als nonverbale Elemente, die als Input bzw. als Stimulus vorgesehen sind, werden eingesetzt, da sie oft im Studium auftreten (Tinnefeld 2013: 386). Der Input (ob in Form eines Textes oder von Stichwörtern) soll verhindern, dass der Text aus Gründen eines Wissensdefizites nicht produziert werden kann, d.h. es erfolgt somit eine Validitätserhöhung des Prüfungsteils.

Konkret kann die Vorlage folgendermaßen aussehen: Nennung des Themas und der Aufgaben, die das Beschreiben des Schaubildes oder Vergleichen der Schaubilder, Benennung und Ausführung von bestimmten thematisch vorgegebenen Gründen, Folgen, Vor- und/oder Nachteilen, Maßnahmen und einer Argumentation/Argumentationen für oder gegen eine Sachlage fordern können. Außerdem sind in der Vorlage das zu beschreibende Schaubild oder die zu beschreibenden Schaubilder abgebildet. Je nach Thema kann ein kurzer Input-Text (evtl.

---

<sup>49</sup> Die Bestandteile der Vorlage können je nach DSH-Standort leicht abweichen. Die im Folgenden aufgeführten Beschreibungen gelten für die DSH der Universität Duisburg-Essen, da die Daten hier gewonnen wurden.

in Form von Stichpunkten) vorhanden sein, der Informationen zu dem bearbeitenden Thema bietet.

Einen wesentlichen Anteil an der Elizitierung des Textes haben die Handlungsanweisungen in Form von Operatoren. Die Aufgaben der *Vorgabenorientierten Textproduktion* sollen laut RO-DT (2015: 14) mindestens eine sprachliche Handlung aus jeweils folgenden Bereichen beinhalten:

- Beschreiben, Vergleichen, Beispiele anführen
- Argumentieren, Kommentieren, Bewerten

In der novellierten DSH-Musterprüfungsordnung (DSH-MPO) von 2019 ist folgende Formulierung zu finden:

„Die Textproduktion hat einen Umfang von ca. 250 Wörtern. Durch die Aufgaben soll sprachliches Handeln wie z.B. Darstellen, Zusammenfassen, Vergleichen, Begründen, Bewerten, Stellung nehmen etc. elizitiert werden. Als Vorgaben können nicht-lineare diskontinuierliche Texte wie z.B. Diagramme, Stichwortlisten, Tabellen, Grafiken dienen und/oder Zitate, Statements oder Kurztexte.“ (DSH-MPO 2019: §3).

Eine wesentliche Änderung in der Formulierung bezieht sich auf die Aufgabenstellung, die nicht mehr mindestens eine sprachliche Handlung aus (den o. g.) zwei Bereichen fordern soll. Durch die Formulierung des Begriffes Aufgabe im Plural sind mindestens zwei Aufgaben impliziert. Das bedeutet theoretisch, dass ein „argumentativer Sachtext“ durch einen Operator wie beispielsweise *Darstellen* mit zwei Aufgaben elizitiert werden kann oder auch durch die Verwendung zweier unterschiedlicher Operatoren wie *Darstellen* und *Stellung nehmen*. Es muss der neuen Formulierung jedoch zugutegehalten werden, dass die Anwendung der älteren Version nicht ausgeschlossen ist. Dies wird jedoch implizit in die Verantwortung der Prüfungsersteller gegeben. Aus der Ergänzung *einen argumentativen Sachtext verfassen* zu lassen und der geänderten Operatorenvorgabe (vgl. DSH-MPO 2019), die nicht mehr explizit sprachliche Handlungen aus zwei vorgegeben Bereichen fordert, ist eine neue Form der Vorlagenkonzeption möglich. Inwieweit sich dadurch eine Änderung im Stil der Vorlagen ergibt, wird sich erst in Zukunft zeigen.

Grundsätzlich gesehen ist bereits durch die Anzahl der möglichen Operatoren (sowohl in der DSH-MPO 2015 als auch 2019), die eingesetzt werden können, eine Varianz der Vorlagen möglich. Im Vergleich dazu setzt beispielsweise das Sprachtestformat TestDaF in seinem Prüfungsteil *Schriftlicher Ausdruck* lediglich die beiden Operatoren *Beschreiben* und *Argumentieren* ein. Durch die Beschränkung auf zwei Operatoren verringert sich die Variationsmöglichkeit, wodurch eine größere Gefahr des schematischen Lösens der Aufgaben durch vorformulierte Passagen besteht.

Die genannten Operatoren der RO-DT finden sich in den Ergebnissen der Untersuchung von Eggers und Müller-Küppers (2000) wieder, die sich mit dem

Themenfeld der *Vorgabenorientierten Textproduktion* befasst. Sie beschreiben die Durchführung einer breit angelegten Umfrage an der Universität Mainz und punktuell an anderen Hochschulen, in der für ausländische Studierende zuständige Mitarbeiter einzelner Fachbereiche befragt werden, um herauszufinden, welche „standardisierte[n] Diskurs- und Kommunikationsverfahren, wie sie im akademischen Bereich üblich sind“, als *Erwartungen an die Sprachkompetenz ausländischer Studierender* bestehen. Als Ergebnis führen die Autoren folgende Operatoren auf: „Definieren; Klassifizieren; Vergleichen; Beurteilen; Beschreiben; Charakterisieren; kausale Verknüpfungen herstellen; Argumentieren“ (vgl. Eggers, Müller-Küppers 2000: 108f.). Hierdurch zeigt sich die Praxisnähe der getroffenen Auswahl der Operatoren in der RO-DT.

Vergleichend soll ein Blick auf die Bildungsstandards für das Abitur für das Fach Deutsch (KMK 2012: 22) geworfen werden, die eine Auflistung von Handlungsanweisungen in Form von Operatoren enthalten. Die Operatoren werden darin in drei Anforderungsbereiche (AFB) unterteilt:

- Reproduktionsleistung (AFB I)
- Reorganisations- und Transferleistung (AFB II)
- Reflexion und Problemlösung (AFB III)

Die Anforderungsbereiche steigen in ihrem Schwierigkeitsgrad an; mit Erfüllung eines höheren Bereiches sind die darunterliegenden Bereiche eingeschlossen.

Über die Operatorenvorgaben für das Schulfach Deutsch der Sekundarstufe II<sup>50</sup> wird im Folgenden eine Einordnung der Handlungsanweisungen der DSH-Vorgaben vorgenommen, um den Schwierigkeitsgrad der Handlungsfelder einschätzen zu können: Die sprachlichen Handlungsfelder *Beschreiben*, *Vergleichen* und *Bewerten* sind in diesen Operatorenvorgaben zu finden. Die übrigen sprachlichen Handlungen *Beispiele anführen*, *Kommentieren* und *Argumentieren* lassen sich partiell auch in Teilhandlungen von Operatoren oder sogar in Themeneinheiten wiederfinden. Damit lassen sich drei der sechs Handlungsvorgaben direkt und die übrigen drei indirekt in den Vorgaben der KMK finden.

Eine Übertragung der sprachlichen Handlungen der DSH-Anforderungen auf die Anforderungsbereiche der Vorgaben der KMK sieht wie folgt aus:

- Anforderungsbereich I: Beschreiben
- Anforderungsbereich II: Vergleichen, (Beispiele anführen)
- Anforderungsbereich III: Bewerten, (Kommentieren, Argumentieren)

Die in Klammern aufgeführten sprachlichen Handlungen werden in den Deskriptoren einzelner Operatoren aufgeführt. So verlangen beispielsweise die Operatoren *Erläutern* und *Erklären* (AFB II) folgende Ausführung: „Textaussagen, Sachverhalte auf Basis von Kenntnissen und Einsichten differenziert darstellen

<sup>50</sup> <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3832> (zuletzt abgerufen am 11.11.2020).

und durch zusätzliche Informationen und Beispiele veranschaulichen“, womit sich die Zuordnung der sprachlichen Handlung *Beispiele anführen* zum AFB II begründen lässt.

Das sprachliche Handlungsfeld *Kommentieren* wird als Teilhandlung des Operators *Stellung nehmen* (AFB III) erwähnt. Der Begriff *Argumentieren* findet sich in den Deskriptoren einiger Operatoren wie *Erörtern* (übergeordneter Operator, verlangt Leistungen in allen drei Anforderungen), *Begründen* (AFB III) oder *Sich auseinandersetzen mit* (AFB III). „[B]eim Argumentieren geht es um das Überzeugen des Anderen“ (Feilke 2013: 122), was durch eine Begründung und durch stützende Beispiele der These oder Meinung vollzogen wird. Damit würde mit dem Einsatz der sprachlichen Handlung *Argumentieren* mehr als ein Feld abgedeckt werden. Morek, Heller und Quasthoff (2017) beschäftigen sich unter anderem mit dem Begriff *Argumentieren* im Rahmen des schulischen Lernens und weisen diesem einen besonderen Stellenwert zur „Konstruktion von Wissen“ zu. Sie sind der Ansicht, dass die Umsetzung einer Argumentation „bildungssprachliche Praktiken par excellence“ darstelle (ebd.: 11).

Es zeigt sich, dass durch die vorgegebenen Operatoren in der RO-DT alle Anforderungsbereiche der KMK abgedeckt sind. Für die DSH-Standorte gilt es, diese einzusetzen und entsprechend gewichtet zu bewerten.

Durch die novellierte DSH-MPO (2019) wird das Verfassen eines argumentativen Sachtextes in den Vordergrund gerückt. Zudem können zum Elizitieren eines argumentativen Sachtextes die *Anforderungsbereiche* freier ausgewählt werden, da die Auswahl aus zwei festgesetzten Handlungsbereichen entfällt und stattdessen die Auswahl geeigneter Operatoren dem Prüfungsersteller obliegt: So können beispielsweise die Operatoren *Herausarbeiten*, *Beschreiben* und *Darstellen* aus dem AFB I, *Erläutern*, *Begründen* und *Vergleichen* aus dem AFB II sowie *Stellung nehmen*, *Erörtern* und *Diskutieren* aus dem AFB III verwendet werden. Beispielsweise wird im *Kernlehrplan von Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I* das *argumentierende Schreiben* durch das „begründete Stellung nehmen“ und das Verfassen einer „(textbasierten) Argumentation zu einem Sachverhalt“ (Kernlehrplan Deutsch NRW für Sek. I)<sup>51</sup> überprüft. Beim Argumentieren intendiert der Sprecher/Verfasser, den Hörer/Rezipienten von einem Sachverhalt zu überzeugen (vgl. Schlickau 2017: 179). Dabei ist die Struktur *Behaupten – Begründen – Beispiel angeben* eine in der Fachliteratur gängige Verfahrensweise des Argumentierens (vgl. Becker-Mrotzek, Böttcher 2014: 232). Wird eine Argumentation verfasst, so setzt sich das Textmuster beispielweise aus einer These – Gegenthese – Synthese bzw. Schlussfolgerung zusammen. Die einzelnen Bausteine des Textmusters werden wiederum aus einer Kombination von Argumenten erstellt, die aus dem Dreischritt *Behaupten – Begründen – Beispiel angeben* zusammengesetzt sind (vgl. Becker-Mrotzek, Böttcher 2014: 233). Um dann „nicht den Charakter eines freien Aufsatz-

<sup>51</sup> [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/10/gym8\\_deutsch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/10/gym8_deutsch.pdf) (zuletzt abgerufen am 16.03.2021).

zes“ (RO-DT 2015: 14) zu vermitteln, wird materialgestütztes Arbeiten<sup>52</sup> erforderlich, bei dem Quellen oder anderes Inputmaterial als „Bezugstexte herangezogen und integrierend verarbeitet“ (Niederdorfer et al. 2018: 127) werden.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2014: 90) fassen die wichtigsten Aspekte beim Argumentieren folgendermaßen zusammen:

- Gegenstand/Thema = abstrakter Sachverhalt (z.B. Problem, das im Text hergestellt wird);
- Schreibziel/Textzweck = eigene Stellungnahme/Perspektive begründen, Leser überzeugen;
- Modalität der Themenentfaltung = argumentativ, problemorientiert, adressatenbezogen, persuasiv;
- sprachliche Mittel = Präsens, Konnektoren, leserbezogen, Beispiele und Belege, Logik; Ankündigungen, Zusammenfassungen;
- Beispiele: Erörterung, Kontroverse, Textanalyse, wissenschaftlicher Aufsatz;
- Textstruktur = Einleitung mit Fragestellung, Standpunkte darstellen, Argumente, Gründe, Schlussfolgerungen.

Diese Aspekte von Becker-Mrotzek und Böttcher zeigen, dass mit dem *Schreibziel* einer *eigenen Stellungnahme* beispielsweise ein argumentativer Text mit der *Struktur Einleitung mit Fragestellung, Standpunkte darstellen, Argumente, Gründe, Schlussfolgerungen* erstellt werden kann.

Im Kontext von Textformen untersucht Graefen (2017) das „*Argumentieren in studentischen Texten: Umgang mit Konnektoren*“. Sie bezeichnet das Argumentieren als Handlungstyp wissenschaftlicher Kommunikation und vergleicht in ihrer Untersuchung argumentative Textpassagen aus Seminararbeiten von ausländischen und deutschen Studierenden, die sich überwiegend im Masterstudiengang befinden. Ihre Analyse zeigt keine großen Unterschiede zwischen den Gruppen; sie weisen ähnliche Probleme auf. Graefens Ergebnis deutet darauf hin, dass die ausgewählten Operatoren im Studium dienlich sein können, da sich Fremdsprachenlerner und Erstsprachenlerner in der Umsetzung von argumentativen Textpassagen auf vergleichbarem Niveau befinden.

### 3.5.2 Aufbau des DSH-Textes

Der Aufbau eines Textes weist bestimmte Merkmale auf, die als allgemeine Strukturmerkmale eines Textes gelten und dazu dienen, den Text für den Leser verständlich und nachvollziehbar zu machen. „So müssen die Inhalte in einer bestimmten Weise linearisiert und aufeinander bezogen werden; konkret gehören hierzu u. a. Layout, Überschriften, Absatzbildung, Kohärenz und Kohäsion. Wie

---

<sup>52</sup> „Beim materialgestützten Schreiben erhalten die ProbandInnen schriftliche Informationen, auf deren Basis sie dann Texte produzieren sollen“ (Grießhaber 2018b: 27).



das im Einzelnen erfolgt, hängt von der jeweiligen Schreibaufgabe und dem gewählten Textmuster ab.“ (Becker-Mrotzek, Schindler 2007: 13).

Nach Tinnefeld (2013: 511) sind folgende Merkmale für den Aufbau eines Textes relevant:

- das Vorhandensein einer Einleitung,
- das Vorhandensein von Absätzen und
- Überleitungen nach abgeschlossenen Gedankengängen,
- das Vorhandensein eines Schlussteils.

Ergänzt werden muss hier noch das Vorhandensein einer Überschrift, die ein literales Element markiert (vgl. Roll 2012: 136). Durch diese Merkmale entsteht eine strukturelle Gliedertheit, die mittels grammatischer und thematischer Kohärenz sowie dem Vorhandensein einer kommunikativen Funktion zum Gesamtstruktur Text verbunden wird (vgl. Brinker 2014: 133).

Um der Frage nachzugehen, wie der im Kontext der DSH entstandene Text strukturell beschaffen sein sollte, sind die besprochenen Merkmale unter Einbeziehung der Vorlage zu betrachten. Die Vorlage ist wichtig, da sie durch ihren Aufbau einen wesentlichen Teil der Struktur vorgibt. Werden der Aufbau, der über die Prüfungsvorlage gesteuert wird, und die o. g. Merkmale einbegriffen, sieht die Beschreibung der Merkmalsausprägungen, die die Typologie dieses speziellen Prüfungstextes abgrenzen, folgendermaßen aus:<sup>53</sup>

- das Vorhandensein einer Überschrift
- das Vorhandensein einer Einleitung
- die Bearbeitung des Schaubildes (Beschreiben, Vergleichen)<sup>54</sup>
- Überleitung zur zweiten Aufgabenstellung
- die Bearbeitung der zweiten Aufgabe (Kommentieren, Bewerten, Argumentieren, Beispiele geben)
- [Überleitung zur dritten Aufgabenstellung
- Die Bearbeitung der dritten Aufgabe (Kommentieren, Bewerten, Argumentieren, Beispiele geben)]<sup>55</sup>
- das Vorhandensein eines Schlussteils

---

<sup>53</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Vorlage nach der novellierten DSH-MPO (2019) so aufgebaut sein kann, jedoch nicht muss.

<sup>54</sup> Eine besondere Form stellt das Schaubild als diskontinuierliche Textsorte dar, in dem zentrale Fachbegriffe ohne Kontexteinbettung in Symbolen dargestellt werden. Diese werden in einer Schaubildbeschreibung entschlüsselt und in einen linearen Text umgewandelt. Lernende mit geringem Vorwissen und sprachlichen Schwierigkeiten weisen Probleme in diesem Bereich auf (vgl. Manzel, Nagel 2019: 154f).

<sup>55</sup> Die dritte Aufgabenstellung ist optional und kann eine Hilfestellung zur strukturellen Gliederung darstellen.

Es kann festgehalten werden, dass die analysierten Texte Erzeugnisse von Fremdsprachenlernern sind, die in einer Prüfungssituation mit einer zeitlichen Vorgabe von 70 Minuten erstellt wurden. Sie enthalten neben den allgemeinen Strukturmerkmalen, die zu einem Großteil über die Vorlage (vor)gegeben sind, sprachliche Textmuster. Diese bestehen aus sprachlichen Mitteln, die z. T. funktional der Gruppe der AWS zugeordnet werden. Der sprachliche Bereich, über den der Inhalt transportiert wird, ist dabei zentral.

## 4 Das Messinstrument: Bewertung der Textproduktion

„Messen ist die Bestimmung der Ausprägung einer Eigenschaft eines (Mess-)Objekts (Gegenstand, Ereignis, Person, Situation, Beurteilungssachverhalt) und erfolgt durch eine Zuordnung von Zahlen zu Messobjekten.“ (Orth 1995: 286; zitiert in Ingenkamp, Lissmann 2008: 44).

Im Kontext der DSH wird im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* die schriftsprachliche Fertigkeit festgestellt, indem die in der Prüfung erstellten Texte mit bestimmten Niveaustufen (DSH 0, DSH 1, DSH 2, DSH 3) bewertet werden. Diese Bewertung erfolgt durch die Operationalisierung der schriftsprachlichen Fertigkeiten: „Da Schreibkompetenz nicht unmittelbar messbar ist, wird die Textqualität als Indikator für die Kompetenz, Texte zu produzieren, herangezogen.“ (Grausam 2018: 182). Der Text stellt das latente Konstrukt dar, und es werden stabile Indikatoren benötigt, um eine Bewertbarkeit herzustellen. So wird die Textqualität über Textualitätskriterien gemessen. Latente Merkmale werden mithilfe von Messinstrumenten zugänglich gemacht, also operationalisiert (vgl. Köller 2008: 165), um Rückschlüsse auf die Schreibkompetenz zu ziehen. Auch Neumann (2017: 203) formuliert in diesem Zusammenhang: „Messen wird [...] als Transformation sprachlicher Phänomene in quantifizierbare und damit verrechenbare Zahlenmaße unter Beachtung sozialwissenschaftlicher Gütekriterien

verstanden.“ Das bedeutet, dass die Gütekriterien beim Messen beachtet werden sollten, weshalb dieses Thema im Folgenden als wichtigstes Qualitätskriterium diskutiert wird, bevor kriteriale und sprachliche Aspekte der Bezugsnorm besprochen werden. Zudem werden Korrekturmerkmale thematisiert, die im Zusammenhang mit der Bezugsnorm als grundlegend für die Bewertung gelten. Das Kapitel endet mit der Diskussion zur Profilanalyse als zusätzliches Instrument zur Sprachstandsbestimmung, das auf der Annahme eines systematischen, in geordneten Schritten erfolgenden Spracherwerbs basiert, bei der Äußerungen von Lernern Profilstufen zugeordnet werden. Der Einsatz eines zusätzlichen Verfahrens zur Sprachstandsermittlung dient dazu, (weitere) DSH-niveaustufenspezifische Indikatoren herauszufinden.

## 4.1 Gütekriterien im Kontext der Bewertung

Über die *Vorgabenorientierte Textproduktion* wird gemessen, ob die schriftsprachlichen Fertigkeiten des Prüfungsteilnehmers ein zuvor festgesetztes Niveau erreichen. Die Überprüfung erfolgt durch die Bewertung des erstellten Textes. Dabei ist die Einhaltung der Gütekriterien ein zentrales Qualitätskriterium formeller Sprachtests (vgl. Dłaska, Krekeler 2009: 36), damit neben der objektiven Erstellung und Durchführung einer Prüfung (vgl. Abschnitt 2.3) auch die Bewertung möglichst objektiv erfolgt und zudem so reliabel und valide wie möglich ist.

Um bei der Bewertung ein sicheres Ergebnis zu erhalten, ist zuerst die Validität der Bewertung zu überprüfen. Bei der Bewertung eines Textes, der im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* erstellt wurde, soll das Ergebnis der Bewertung die schriftsprachlichen Fertigkeiten des Prüfungsteilnehmers widerspiegeln. Fließen andere Faktoren wie z. B. Sympathie in die Bewertung ein, wird das eigentliche Ziel, die sprachliche Fertigkeit zu eruieren, beeinträchtigt und das Ergebnis ist nicht mehr valide.

Ist die Bedingung der Validität erfüllt, wird die Reliabilität der Bewertung überprüft. Reliabilität gibt den Grad der Verlässlichkeit des Ergebnisses an. Die Auswertungsreliabilität kann über die Genauigkeit der Übereinstimmung des Ergebnisses zwischen Bewertern durch die Berechnung der *Interrater-Reliabilität* festgestellt werden. Dabei wird der gleiche Text von verschiedenen Prüfern bewertet, und die jeweiligen Ergebnisse werden miteinander in Beziehung gesetzt, wodurch man einen Reliabilitätskoeffizienten erhält. Dieser liegt zwischen 0,00 und 1,00 und je näher der Wert an der 1,00 ist, umso reliabler ist die Bewertung. Der Wert zeigt, inwieweit die Ergebnisse von individuellen Eigenschaften der Bewerter – wie der *Prüfstreng* – unabhängig sind, was ein Indiz für die Höhe der Beurteilungsobjektivität darstellt. Auch die *Intrarater-Reliabilität*, die über die Konsistenz der Bewertungen eines Bewerbers Aussagen trifft, ist nicht unerheblich, denn Texte von gleicher Qualität sollen bei einem Bewerter auch zu gleichen Ergebnissen führen (vgl. Wisniewski 2014: 23).

Die Bewertungsobjektivität stellt ein Maß für die Unabhängigkeit der Auswertung der Ergebnisse von der auswertenden Person dar. Die Objektivität einer Bewertung ist gegeben, wenn das Ergebnis unabhängig von den Bewertern ist, ebenso wie von örtlichen Gegebenheiten. Die Einhaltung der Objektivität ist ein wichtiger Aspekt der Textbeurteilung. Vor allem für die Beurteilung der produktiven Fertigkeiten ist die Sicherstellung einer objektiven Bewertung wichtig (vgl. Nussbaumer 1991: 28), denn der Ermessenspielraum des Bewerbers ist hier wesentlich höher als beispielsweise bei halboffenen Aufgabentypen.

Die Einhaltung der Gütekriterien gestaltet sich erfahrungsgemäß bei der Bewertung offener Aufgabestellungen am schwierigsten (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 502). Geschlossene Aufgabenformate sind objektiv auswertbar. Je offener die Aufgaben sind, desto größer ist der Ermessenspielraum der Bewerter, wodurch die Gewährleistung der Bewertungsobjektivität schwieriger wird. „Leistungsbeurteilung bei offenen Aufgaben ist naturgemäß subjektiv, da die Antwortmöglichkeiten nicht genau vorgegeben werden können.“ (Kniffka 2007: 374f.). Aus dieser Argumentation könnte der Schluss gezogen werden, dass der Einsatz von geschlossenen Aufgabentypen grundsätzlich geeigneter ist als der von offenen Aufgabentypen. Zu beachten ist hier jedoch die Einhaltung der Validität, die über Aufgabenformate beeinflusst werden kann. So ist beispielsweise die Überprüfung einer produktiven sprachlichen Leistung mit dem ausschließlichen Einsatz geschlossener Aufgabentypen schwieriger zu evaluieren als mit dem Einsatz offener Aufgabentypen, da im ersten Fall durch die Beschaffenheit des Aufgabentyps ein eher rezeptiver Zugang besteht.

Zur Sicherstellung der Bewertungsobjektivität – vor allem bei Textbewertungen – können Prüferschulungen und die Bereitstellung detaillierter und klarer Anweisungen förderlich sein, denn

„Sprachbewertungen sind eng mit der Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen der bewertenden Person verknüpft. Diese Fähigkeit ist prinzipiell bildbar und aufgrund der individuellen kognitiven Entwicklung sowie aufgrund der individuellen Bildungsbiographie in den einzelnen Sprechern unterschiedlich stark ausgeprägt.“ (Peter 2011: 125).

Zudem lässt sich die Bewertungsobjektivität durch Zweitkorrekturen erhöhen. Durch den Einsatz mehrerer Bewerter verringert sich die Beurteilungsvarianz, da Unstimmigkeiten beispielsweise in der Diskussion geklärt werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die objektive Bewertung von Texten schwieriger ist als die Bewertung von Aufgabenstellungen mit geschlossenen Aufgabentypen. Die Konsistenz bzw. Stabilität in der Bewertung ist durch die Einhaltung der Gütekriterien – als Qualitätsmerkmal (formeller) Prüfungen – zu gewährleisten.

Neben den Gütekriterien findet sich ein weiteres Qualitätsmerkmal im Kontext des Bewertungsverfahrens, bei dem die Bezugsnorm eine wichtige Rolle spielt

(vgl. Abschnitt 2.2). Die Unterscheidung einer kriterienorientierten Bewertung – also einer Bewertung mit zuvor festgelegten Kriterien als Bewertungsmaßstab – von einer normorientierten Bewertung – bei der die Erstellung einer Rangordnung innerhalb einer Gruppe erfolgt – ist zentral im Zuge der Einheitlichkeit und Objektivität der Bewertung formeller Prüfungen, vor allem wenn sie gruppenübergreifend durchgeführt werden. Durch die kriterienorientierte Leistungsmessung entfällt der relative Vergleich zur Bezugsgruppe. Die Objektivität wird dadurch gewährleistet, dass eine festgelegte Leistungsnorm erwartet wird, die erfüllt werden muss (vgl. Tinnefeld 2013: 25).

Die normorientierte Bewertung enthält einen sozialen Faktor, da der Vergleich der Ergebnisse innerhalb einer Gruppe durch Rangzuordnung stattfindet, was auch als Realnorm bezeichnet wird. Die normorientierte Bewertung kann auch auf eine Person bezogen sein, bei der die Lernentwicklung dieser Person durch einen Vergleich der einzelnen Testergebnisse überprüft wird. Die kriteriale Bewertung gilt in der Theorie durch den Einsatz vordefinierter Kriterien als Bewertungsmaßstab als sachlicher als die normorientierte Bewertung; die kriteriale Bewertung wird auch Idealnorm genannt.

## 4.2 Die kriteriale Bezugsnorm

Die Bewertung einer Leistung der schriftlichen Sprachfertigkeit, die in Form eines gelenkten oder freien Aufsatzes erbracht ist, erfordert die Beachtung bestimmter Kriterien. „Dem Bewerten liegt [...] ein Wertemaßstab zugrunde, der sich in Form von Kriterien beschreiben lässt.“ (Becker-Mrotzek 2014: 502). Zu beachten ist der Zweck der Schreibleistung: Was soll die erbrachte Leistung nachweisen?

Im Teil der *Vorgabenorientierten Textproduktion* der DSH wird die Schreibkompetenz der produktiv-schriftlichen Fertigkeit über festgelegte Parameter als Bezugsnorm gemessen, durch die die „Schreibkompetenz als Ensemble zusammenwirkender Teilfertigkeiten“ (Schmitt, Knopp 2017: 239) dargestellt wird. In der MPO (2019: 13) der DSH lässt sich bezüglich der Bewertung der Teilprüfung *Vorgabenorientierte Textproduktion* folgende Vorgabe finden:

„Die Bewertung der Leistung erfolgt nach der sachlich-inhaltlichen Angemessenheit (Vollständigkeit, Themenentwicklung, Textaufbau, Kohärenz) und nach sprachlichen Aspekten (Korrektheit, Wortwahl, Syntax, Kohäsion). Dabei sind die sprachlichen Aspekte stärker zu berücksichtigen.“

In der MPO werden die sachlich-inhaltliche Angemessenheit und die sprachlichen Aspekte als zwei Hauptkriterien benannt, die wiederum in Unterpunkte unterteilt werden. Die sachlich-inhaltliche Bewertung wird mit den Aspekten Vollständigkeit, Themenentwicklung, Textaufbau, Kohärenz durchgeführt. Die sprachliche Bewertung soll über die Aspekte Korrektheit, Wortwahl, Syntax und Kohäsion

erfolgen. Das Ziel der Bewertung ist es, zu ermitteln, ob ein bestimmter Sprachstand erreicht ist.

Eine wesentlich detailliertere Auflistung von Kriterien für Bewertungen schriftsprachlicher Kompetenzen bietet das Zürcher Textanalyseraster, das aus dem Forschungsprojekt *Muttersprachliche Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfänger in der Deutschschweiz* entstanden ist. Das Zürcher Textanalyseraster resultiert aus dem Ziel, eine wissenschaftlich begründete Beurteilung und Beschreibung der muttersprachlichen Fähigkeiten im propädeutischen Bereich der Schriftlichkeit zu erreichen. Auf der Grundlage linguistischer Theorien wird ein Anforderungskatalog modelliert, in dem der Aufbau eines Textes und die Kriterien zur Beschreibung eines Textes dargestellt sind (vgl. Nussbaumer 1991).

Das Raster unterscheidet drei Teilbereiche:

0. Bezugsgröße/Korrelate,
- A. sprachsystematische und orthographische Richtigkeit und
- B. Funktionale Angemessenheit (Nussbaumer 1991: 303ff) (vgl. auch Abschnitt 4.4).

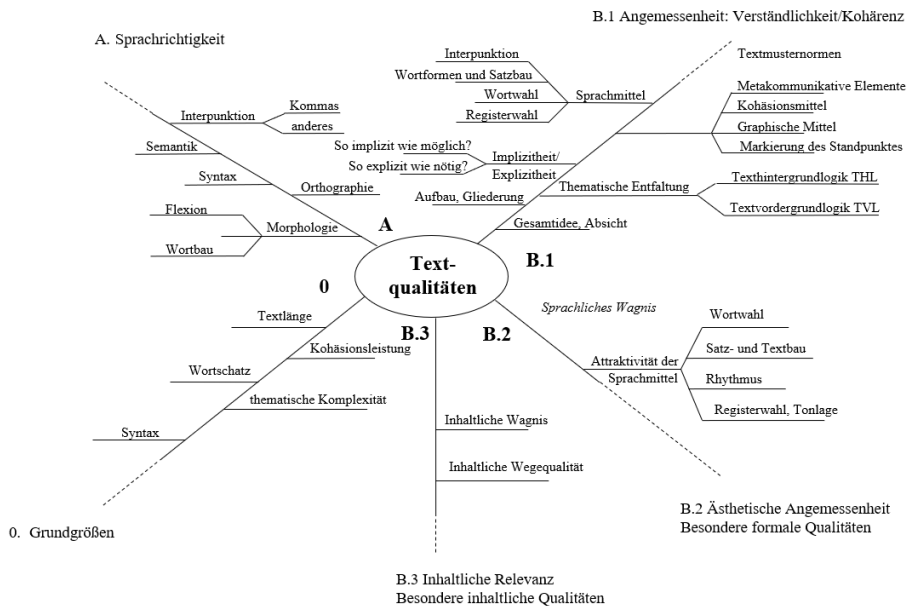


Abbildung 4-1: Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1996)

Die in der MPO (2019) angegebenen sachlich-inhaltlichen Aspekte (Vollständigkeit, Themenentwicklung, Textaufbau, Kohärenz) und die sprachlichen Aspekte (Korrektheit, Wortwahl, Syntax, Kohäsion) sind in den Kriterien des Zürcher Textanalyserasters 0. Bezugsgröße/Korrelate, A. sprachsystematische und orthographische Richtigkeit und B. Funktionale Angemessenheit wiederzufinden.

### 4.2.1 Analytische und holistische Bewertung

Um die Kriterien anzuwenden, ist es erforderlich, die Herangehensweise an die Bewertung zu bestimmen: Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen, den Bewertungsmaßstab anzuwenden. Eine Möglichkeit – wie das Zürcher Textanalyse-raster – ist der analytische Ansatz, der eine andere Betrachtungsrichtung als der holistische Ansatz hat. Beim analytischen Ansatz erfolgt die Konzentration auf einzelne Aspekte, die zunächst separat erfasst, bewertet und dann zu einem Ganzen zusammengesetzt werden. Die Zusammensetzung der Gesamtbewertung entsteht aus einzelnen festgelegten Merkmalen, wobei die Kriterienanzahl und -ausgestaltung unterschiedlich differenziert sein kann. Eine andere Möglichkeit ist die holistische Art der Bewertung, bei der die Bewertung über den Gesamteindruck erfolgt. Bei der holistischen Bewertung wird der Text als Ganzes erfasst.

Ein Vorteil der analytischen Bewertung ist, dass durch die detaillierte und ausdifferenzierte Anwendung von Kriterien der Interpretationsspielraum für Bewerter verringert wird, wodurch sich die Bewerterreliabilität erhöht. Außerdem bietet dieses Verfahren Prüfernovizen eine Hilfe, um eine sicherere Bewertung zu erstellen. Welche Vorgehensweise die bessere ist, ist umstritten. So führt Weber (2009) für den schulischen Kontext an: „Die Einzelheiten müssen immer in ihrer Relation zum Ganzen beurteilt werden, denn die Gesamtheit der Einzelaspekte ist mehr als lediglich deren Addition.“ (ebd.: 51). Weber ist der Auffassung, dass es bei der Aufsatzbeurteilung im schulischen Kontext eine holistische Betrachtung des Textes geben muss, obwohl in Bewertungsbögen einzelne Kriterien aufgeführt sind. Zumeist würden bei einer holistischen Bewertung inhaltliche, stilistische und sprachliche Bewältigung als Hauptkriterien gelten (vgl. ebd.: 51ff.).

### 4.2.2 Aufbau von Bewertungsbögen

Der Aufbau des Bewertungsmaßstabes in Form eines Messinstruments<sup>56</sup> kann unterschiedlich ausgestaltet sein. Die im Bildungskontext eingesetzten Bewertungsbögen sind zumeist skalar aufgebaut. Durch die Zuordnung von Wertungspunkten zu den Kriterien wird eine abgestufte Bewertung erreicht. Die zugeordneten Punktwerte können durch die unterschiedliche Verteilung einer zu vergebenden Gesamtpunktzahl unterschiedlich gewichtet sein. Die vorhandenen Abstufungen sind in der Regel durch Deskriptoren näher beschrieben. Im DSH-Handbuch aus dem Jahre 2006 finden sich drei Beispiele für analytisch aufgebaute Bewertungsbögen mit kriterialer Bezugsnorm. Diese sind ähnlich aufgebaut und enthalten entweder Deskriptoren in einem Raster und/oder in Tabellenform. Die Kriterien entsprechen den Vorgaben der RO-DT und die Leistungsabstufungen sind in Punktwerten ausgewiesen, die mittels kriterienorientierter Deskriptoren näher

---

<sup>56</sup> Im Folgenden als Bewertungsbogen bezeichnet.



bezeichnet werden. Die Deskriptoren sind dabei an den GER angelehnt (vgl. Abschnitt 2.4).

Im Folgenden soll der Abschnitt des Bewertungsbogens aus dem DSH-Handbuch exemplarisch vorgestellt werden, der die sprachlichen Aspekte *grammatische Korrektheit* und *syntaktische Beschaffenheit* im Raster abbildet:

Tabelle 4-1: Bewertungsbogenteil: Grammatik und Satzstruktur – Raster (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)<sup>57</sup>

3. Verbvalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax Morphologie u. a.				
	Beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit	Gute Beherr- schung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht- systematische Fehler, klei- nere Mängel im Satzbau	Störende Re- gelverstöße, Text bleibt aber verständ- lich	Systemati- sche, teils elementare Fehler, un- verständliche Textpassagen
Vielfältiger Satz- bau mit starker Strukturierung	50–41	40–38	33	
Komplexer strukturierender Satzbau	40–38	37–34	32	
Einfache Sätze und mit wenig Strukturierungen	33	32	31–29	28–15
Einfache Sätze, kaum strukturiert			28–15	14–0

<sup>57</sup> Die Bewertung der untersuchten DSH-Texte erfolgte mit einer leicht modifizierten Version des Bewertungsbogens aus dem DSH-Handbuch (2006).

Im Raster sind die sprachlichen Aspekte *grammatische Korrektheit und Komplexität der Satzstruktur* miteinander korrelierend abgebildet. Dabei steigt die zu vergebene Punktzahl mit der Komplexität der Satzstruktur und gleichzeitig auch mit dem Anstieg der grammatischen Korrektheit. Für bestimmte Bereiche sind keine Punkte vorgesehen; d. h. es wird nicht davon ausgegangen, dass Texte mit sehr wenigen Fehlern aus einfachen Sätzen bestehen, also kaum strukturiert sind. Es wird ebenso wenig davon ausgegangen, dass Texte mit vielfältigem Satzbau und mit starker Strukturierung und komplex strukturierendem Satzbau systematische und elementare grammatische Fehler aufweisen. Die Bewertung der Teilaspekte *grammatische Korrektheit und Komplexität der Satzstruktur* kann durch Zuordnung des jeweils passenden Deskriptors vorgenommen werden.

Vergleichend dazu sind die Deskriptoren der Aspekte grammatische Korrektheit und Komplexität der Satzstruktur im tabellarischen Aufbau als zusammengefasste Einheiten dargestellt:

Tabelle 4-2: Bewertungsbogenteil: Grammatik und Satzstruktur – tabellarisch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 111)

3. Verbvalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax, Morphologie u. a.	(max. 50 Punkte) Bewertung:
Beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit, Komplexe, variantenreiche Satzstrukturen	41–50
Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler, kleinere Mängel im Satzbau; relativ komplexe, variable Syntax	33–40
Störende Regelverstöße, Text bleibt aber weitgehend verständlich; einförmige Satzmuster	28–32
Systematische, teils elementare Fehler, unverständliche Textpassagen; sich ständig wiederholende Satzmuster	0–27

In dieser tabellarischen Darstellung der sprachlichen Aspekte werden die grammatische Korrektheit und die syntaktische Beschaffenheit gemeinsam durch Deskriptoren beschrieben und durch Punktezuweisungen bewertet. Im Vergleich zum Raster in Tabelle 4-1 ist hier eine wesentlich geringere Varianz in der Punktezuordnung gegeben. Zudem wird bei der gemeinsamen Bewertung von zwei Aspekten davon ausgegangen, dass diese Kriterien einander bedingen.

Außerdem findet sich im DSH-Handbuch (sowohl in der Version aus dem Jahre 2006: 109 als auch in der Version aus dem Jahre 2012: 88f.) eine hierarchische Fehlergewichtung als eine alternative Möglichkeit eines Bewertungsbogenbeispiels für den Aspekt der sprachlichen Korrektheit. Bestimmten Fehlertypen werden hierbei bestimmte Punktwerte zugeordnet. So werden folgende sechs Kategorien gebildet:

Tabelle 4-3: Fehlerarten mit hierarchisch gewichteter Punktezuordnung – 2006 (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 109)

Punktwert	Fehlertyp
3	unverständlicher Satz
2	die Verständlichkeit beeinträchtigende falsche Wendung
1	Rektion, Valenz, Kongruenz, Tempus, falsche Verbformen, Pronomen, falsches Wort (bei Verständlichkeit des Gemeinten)
1/2	fehlender Artikel, Wortstellungen, falscher Kasus nach Präpositionen, Komparation, Morphologisches (sofern nicht bei Verbformen)
1/4	Adjektivendungen, falscher Artikel, bestimmter statt unbestimmter Artikel und v v . (sic!)
1/8	Orthographie

Diese Kategorisierung weist eine unklare Zuordnung auf: Fehler bei Adjektivendungen erhalten einen Punktwert von 1/4, Fehler der Kategorie Rektion dagegen (wozu Adjektivendungen ebenfalls gehören) erhalten einen Punktwert von 1.

Im DSH-Handbuch der Version 2012 ist eine leicht modifizierte Form enthalten:

Tabelle 4-4: Fehlerarten mit hierarchisch gewichteter Punktezuordnung – 2012 (Arbeitsgruppe FaDaF 2012: 88f.)

Punktwert	Fehlertyp
3	unverständlicher Satz (Sinneinheit)
2	eine die Verständlichkeit beeinträchtigende Teilphrase
1	Verbformen, Kongruenz, Rektion, Pronomen, Bezug/fehlendes Korrelat, Attribution, Konstruktion, Tempus
1/2	Orthographie, Punkte, Satzzeichen bei Zahlen, falsche Fuge bei Kompositum, Flüchtigkeitsfehler (nach mehrfach richtigem Gebrauch einmal falsch), Artikel, Genus, Pluralform, Adjektivendung, falscher Kasus nach Präposition, Negation, Komparation, Morphologisches (sofern nicht Verbform), Wortstellung

In dieser wesentlich übersichtlicheren Version sind die drei Kategorien aus Tabelle 4-3, die einen Punktwert unter 1 erhalten, zusammengefasst. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Kategorien einer wissenschaftlich fundierten Zuordnung bedürfen, zu der die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten soll.

### 4.3 Die sprachliche Bezugsnorm

Um die sprachliche Studierfähigkeit nachzuweisen, ist es im Rahmen der Textproduktion erforderlich, möglichst wohlgeformte Sätze zielsprachlich konform zu produzieren. „Die Kompetenz sowohl des Verfassens als auch des Verstehens von Texten wird wesentlich durch die Kenntnis der grammatikalischen Mittel und deren Funktion bestimmt.“ (Habermann 2010: 7).

Die im Folgenden besprochene Wohlgeformtheit deutscher Sätze lässt sich an einer sprachlichen Bezugsnorm darlegen (vgl. auch Abschnitt 6.5.1). Hierzu sollen die wichtigsten Aspekte, die für die Analysen der Texte wesentlich sind, dargestellt werden, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Die Wohlgeformtheit eines Satzes in einem schriftlichen Text beruht vornehmlich auf der Einhaltung bestimmter Regeln. Diese Regeln werden in Form von Modellen abhängig vom linguistischen Ansatz unterschiedlich dargestellt. Ein Modell, das in vielen Ansätzen Verwendung findet, ist das Stellungsfeldermodell von Erich Drach (1937). In seinem Werk *Grundgedanken der deutschen Satzlehre* formuliert Drach (1937) ein grammatisches Modell, in dem typische Charakteristiken der deutschen Sprache beschrieben sind. In diesem Modell wird die Aufteilung des deutschen Satzes in Felder vorgenommen. Die Felder werden durch syntaktische Einheiten besetzt, dabei ist die Verbstellung Orientierungspunkt für das Modell, das auch topologisches Modell genannt wird, da hierin die Position der Einheiten beschrieben werden.

Drach (1937) arbeitet in seinem Modell mit drei Feldern. Er unterteilt den Satz in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld. Dem Mittelfeld ist das finite Verb zugeordnet, das durch Satzglieder im Vorfeld und im Nachfeld ergänzt sein kann. Das ursprünglich nur aus diesen drei Feldern bestehende Modell wird mit der Zeit erweitert; folgende Felder werden gegenwärtig in diesem Modell unterschieden (vgl. Hoffmann 2016; Agel 2017):

Tabelle 4-5: Stellungsfeldermodell

Vorfeld	Satzklammer 1	Mittelfeld	Satzklammer 2	Nachfeld
---------	---------------	------------	---------------	----------

Im Vorfeld können das Subjekt des Satzes, Adverbien oder das Objekt des Satzes stehen. Satzklammer 1 ist mit dem finiten Verb besetzt (mit Ausnahme des Nebensatzes). Ist das Verb trennbar oder besteht der Satz aus einem finiten und einem nicht finiten Verb, steht in Satzklammer 2 das infinite Verb oder das Präfix des trennbaren Verbs. Das zweiteilige Vorkommen des Verbs wird als Satzklammer bezeichnet. Zwischen den Satzklammern ist das Mittelfeld ausgeführt, das durch Satzglieder besetzt sein kann. Im Nachfeld können Auslagerungen von Satzgliedern oder Nebensätze stehen. Vor-, Mittel- und Nachfeld können durch ein Wort, eine Wortgruppe oder einen Nebensatz realisiert sein.

Die Verbstellungen variieren in unterschiedlichen Satzarten. Eine Einteilung findet sich in Hoffmann (2016):

Tabelle 4-6: Verbstellung und Äußerungsmodi/Satzarten im Deutschen (Quelle: Hoffmann 2016: 484)

Verbstellung	Äußerungsmodus/Satzart
Verberst-Satz	Entscheidungsfrage, Imperativ, Exklamativ, Wunsch; uneingeleiteter Nebensatz, besondere Fälle des Aussagesatzes
Verbzweit-Satz	Aussage, Ergänzungsfrage, Exklamativ, Wunsch
Verbletzt-Satz	Nebensatz, Exklamativ, Wunsch

Anhand dieser Einteilung sollen Möglichkeiten von Stellungsbesetzungen der Felder exemplarisch vorgenommen werden:

Tabelle 4-7: Beispiele für Verbzweitstellung

*Verbzweitstellung bzw. Verbzweit-Satz*

Vorfeld	Satzklammer 1	Mittelfeld	Satzklammer 2	Nachfeld
Peter	kauft	ein Buch,		das er lesen möchte.
Peter	kauft	im Supermarkt	ein.	
Gestern	kaufte	Peter ein Buch.		
Dass das Buch noch vorrätig war,	freute	Peter.		
Peter	freute	es,		dass das Buch noch vorrätig war.
Peter	braucht	keine Angst	zu haben.	
Peter	kaufte,	als er Zeit hatte,	ein.	

Diese Beispiele zeigen Sätze mit Verbzweitstellung. Ist das Vorfeld bei der Verbzweitstellung nicht durch das Subjekt besetzt, steht es nach dem finiten Verb im Mittelfeld. Die im Vor-, Mittel- und Nachfeld stehenden Nebensätze können ebenfalls nach dem Feldermodell zugeordnet werden, sie fallen in die Kategorie Verbletztstellung bzw. Verbletzt-Satz:

Tabelle 4-8: Beispiele für Verbletzstellung

Vorfeld	Satzklammer 1	Mittelfeld	Satzklammer 2	Nachfeld
Peter kauft ein Buch,	das	er	lesen möchte.	
	Dass	das Buch noch vorrätig	war,	freute Peter.
Peter freute es,	dass	das Buch noch vorrätig	war.	
Peter kaufte,	als	er Zeit	hatte,	ein.

Bei der Verbletzstellung ist das Feld Satzklammer 1 durch die Nebensatzeinleitende Konjunktion ausgefüllt, da diese die Verbletzstellung auslöst (vgl. Hoffmann 2016: 485). Zuweilen können Konjunktionen aber auch durch ein separates Feld markiert sein.

Abschließend soll die Felderbesetzung bei Verberststellung bzw. Verberst-Satz dargestellt werden:

Tabelle 4-9: Beispiele bei Verberststellung

Vorfeld	Satzklammer 1	Mittelfeld	Satzklammer 2	Nachfeld
-	Kauf	das Buch!		
-	Kauf	im Supermarkt	ein.	
-	Geht	Peter nach Hause?		
-	Geht	Peter im Supermarkt	einkaufen?	

Bei der Verberststellung ist das Vorfeld nicht besetzt; das finite Verb steht an erster Stelle.

Eine weitere grammatische Kategorie, die „scheinbar<sup>58</sup> eine objektive Grundlage für die kategoriale Zuordnung sprachlicher Ausdrücke“ (Fußnote HY; Hoffmann 2012: 169) bietet, sind Satzglieder. „Satzglieder sind die kleinsten in sich zusammengehörigen Elemente des Satzes (Wörter und Wortgruppen)“ (Dudengrammatik 1998: 627). Wörter fallen als Satzglieder in die gleiche Kategorie, wenn sie dieselbe Funktion erfüllen. „Eine Äußerungsposition kann nicht beliebig besetzt werden, sondern nur passend zur Struktur des Ganzen.“ (Hoffmann 2012: 176). In seinen Ausführungen zeigt Hoffmann, dass zur Wohlgeformtheit die passenden Satzglieder an richtiger Stelle stehen müssen. Er führt

<sup>58</sup> Hoffmann benutzt das Wort *scheinbar*, da er die Frage aufwirft, ob mit Satzgliedern die Form oder die Funktion gemeint ist. Diese Fragestellung kann an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden.

weiter aus: „Was kombinierbar ist, ist in der Regel unterschiedlich zu klassifizieren. Was koordinierbar ist (*heute und morgen*), ist meist von derselben Funktionsklasse.“ (Hoffmann 2012: 176; vgl. auch Helbig, Buscha 2001: 19). Damit werden allgemeine Unterscheidungsmerkmale von Satzgliedern betont.

Die Anzahl der obligatorischen Satzglieder in einem Satz wird vom Prädikat des Satzes bestimmt (vgl. Helbig, Buscha 2001: 446). Der Satz enthält also mindestens so viele Satzglieder – neben dem Prädikat –, wie die Wertigkeit des Verbs fordert. Das Verb eröffnet somit Leerstellen im Satz, „die von anderen besetzt werden müssen“ (Hoffmann 2016: 246). Die *Valenz* ist die

„Fähigkeit des Verbs (und mancher Substantive, Adjektive und Partikeln), um sich herum Stellen zu eröffnen, die im Satz durch bestimmte Ergänzungen zu besetzen sind.“ (Eisenberg 1998: 869).

Verben haben somit eine Valenz: „Ihre Valenz, ihre Wertigkeit bedarf der Sättigung.“ (Hoffmann 2016: 246). Die Verbvalenz bestimmt die obligatorischen Ergänzungen des Satzes. In der auf Tesnière (1959) zurückgehenden Valenztheorie (vgl. Eisenberg 2006b: 58) steht das Verb im Zentrum der Betrachtung, das obligatorische Ergänzungen fordern kann. „Die Summe der besetzbaren Stellen ergibt die Stelligkeit des Verbs.“ (Eisenberg 2006b: 58). Zusätzlich kann der Satz noch durch fakultative Angaben erweitert sein (vgl. Agel 2017: 45). So fordert das Verb *kaufen* neben dem Subjekt auch noch eine Ergänzung in Form eines Akkusativobjekts. Ein zusätzliches Dativobjekt kann als weitere Ergänzung realisiert werden, ist jedoch nicht obligatorisch, um die Wohlgeformtheit des Satzes zu wahren.

## 4.4 Korrekturmerkmale

Bei der Bewertung von Texten lassen sich die Bezugsgrößen im Kern nach zwei wesentlichen Merkmalen unterscheiden: nach der Korrektheitsnorm und nach der Angemessenheitsnorm. Hierzu führt Nussbaumer (1991) im Kontext der Sprachnormdiskussion die Betrachtung der Sprachnorm aus zwei unterschiedlichen Perspektiven aus. Zum einen benennt er die binären Oppositionen der (1) grammatischen oder sprachsystematischen Norm, in der der dichotomische Korrektheitsbegriff *Richtigkeit* und der Gegenbegriff *Fehler* gilt. Zum anderen kennzeichnet er die in einem Kontinuum genutzten Pole im Begriff der (2) sprachpragmatischen Norm bzw. Sprachgebrauchsnorm, in der der skalare Korrektheitsbegriff *Angemessenheit* zum Gegenbegriff *Unangemessenheit* verwendet wird. Somit ergänzt Nussbaumer die traditionelle Art der Fehlerkorrektur, also den Umgang mit dem Korrektheitsgrad eines Textes um die Betrachtung der positiven Qualitäten eines Textes, die in ihren Stärken oder Schwächen im Grad ihrer Angemessenheit beurteilt werden.

Die Einteilung des Zürcher Analyserasters ist dementsprechend: Der erste Teil 0. *Bezugsgröße/Korrelate* dient der allgemeinen Charakterisierung von Texten,

worin objektive Eigenschaften wie Textlänge, Textart, Umfang des Wortschatzes oder Charakterisierung der Syntax aufgeführt werden. Teil A (*sprachsystematische und orthographische Richtigkeit*) erfasst grammatisch-sprachsystematische und graphematische Korrektheit, und Teil B (*Funktionale Angemessenheit*) behandelt die Erfassung aller Auffälligkeiten des Textes, die dann in ihrem Angemessenheitsgrad bewertet werden. Für Teil A gilt die dichotomische Unterscheidung zwischen richtig oder falsch; für Teil B hingegen gilt die skalare Bewertung, wie angemessen bzw. unangemessen der zu bewertende Aspekt ist (vgl. Nussbaumer 1991: 26ff.).

In den Vorgaben der RO-DT findet sich eine andere Form der Einteilung, die sich aus ihrem Ziel der Überprüfung der sprachlichen Studierfähigkeit begründen lässt, dennoch ebenfalls sowohl die Korrektheitsnorm als auch die Angemessenheitsnorm als Bezugsgrößen innehat. Die Einteilung in inhaltliche Aspekte und sprachliche Aspekte gewährleistet die Möglichkeit der Gewichtung, da die sprachlichen Aspekte im Vordergrund stehen. Im sprachlichen Teil wird die korrekte und angemessene Verwendung oder Umsetzung sprachlicher Merkmale bewertet. Der inhaltliche Teil berücksichtigt die Angemessenheit des Inhalts.

„Schon bei der Identifizierung von Fehlern müssen unterschiedliche Überlegungen vollzogen werden, z. B. ob zwischen eindeutigen Fehlern (z. B. ein nicht existentes oder in einem bestimmten Kontext nicht passendes Wort [...]) und graduellen Abweichungen (z. B. ein in Bezug auf das Register nicht ganz passendes Wort [...]) differenziert werden sollte.“ (Marx 2016: 301).

Die Entscheidung ist zu treffen, ob eine Abweichung von der Korrektheitsnorm schwerwiegender ist als eine Abweichung von der Angemessenheitsnorm und dementsprechend zu bepunkten. Sicher ist hier die Betrachtung des Ziels und Zwecks der Textproduktion entscheidungsleitend. Nussbaumer (1999) führt beispielsweise Zweifelsfälle mit „erhebliche[n] Abgrenzungs- und Zuordnungsprobleme[n]“ (ebd.: 69) an. Als ein Beispiel zeigt er die Verwendung von Satzkonstruktionen, die im Mündlichen durchaus akzeptiert werden, jedoch im Schriftlichen in der Regel nicht, obwohl hier je nach Register unterschieden werden kann: Er nennt u. a. das Beispiel *Sie liest fast alles, vom Kioskroman bis Stefan George. Nicht liest sie Kriminalromane, weil: dabei fürchtet sie sich.* Hier wäre, je nach Kontext, die weil-Konstruktion im Bereich der Mündlichkeit anzusiedeln (vgl. Larrew 2005: 16). In einem schriftlichen Text wäre mit dieser Konstruktion, je nach verlangtem Register, die Angemessenheitsnorm übertreten, weil die Schriftsprachennorm in der Regel in einem Nebensatz mit (kausaler) Einleitung eine Verbletzstellung fordert. Eine Einschränkung wäre im Fall von beispielsweise Romanen vorzunehmen, da im Register dieses Genres durchaus solche Sätze akzeptiert sind.

Im Zusammenhang der Korrekturmerkmale sollen noch der Vollständigkeit halber die Positiv- und die Negativkorrektur angesprochen werden, die sich äquivalent zur Korrektheits- und Angemessenheitsnorm verhalten. Die Kennzeich-



nung von Bewertungskriterien in Form einer Positiv- und Negativkorrektur ist eine Ergänzung der traditionellen Art der fehlerorientierten Korrektur um positiv vorhandene sprachliche Merkmale, die sich beispielsweise in den Kann-Beschreibungen des GER wiederfinden lassen. Die ausschließliche Negativkorrektur fokussiert sich auf Normabweichungen; hier wird die Benotung zuweilen anhand eines Fehlerindex<sup>59</sup> vorgenommen. Die Positivkorrektur hingegen setzt sich aus der Betrachtung und Kodierung des *Gekonnten* zusammen und belohnt die erbrachte Leistung durch Punktevergabe. Anzumerken ist hier, dass nur eine annähernde Äquivalenz zur Angemessenheitsnorm besteht, da bei der Positivkorrektur der skalare Endpol der *Unangemessenheit* nicht vorhanden ist. Eine Umsetzungsorientierung für diesen Ansatz findet sich in Tinnefeld (2013), der empfiehlt, eine Negativkorrektur der sprachlichen Normabweichungen und eine Positivkorrektur des Ausdrucksvermögens sowie der inhaltlichen Gestaltung im Verhältnis von 50:50 vorzunehmen: „Es kann also nicht darum gehen, ausschließlich Fehlerhaftigkeit zu sanktionieren, sondern es muss auch darum gehen, die Leistung der Prüflinge positiv zu sanktionieren.“ (Tinnefeld 2013: 503). Die Verwendung treffender Begriffe und die korrekte Verwendung schriftsprachlich relevanter Konstruktionen stellt er neben der Verwendung textverknüpfender Mittel, Berücksichtigung hypotaktischer Konstruktionen und einer hohen Type-Token-Ratio<sup>60</sup> als Faktoren für die Bewertung des Ausdruckvermögens dar. Eine Negativkorrektur soll somit neben einer Positivkorrektur stehen, wodurch ein Gesamtbild der sprachlichen Fertigkeiten geschaffen werden soll.

#### 4.4.1 Angemessenheit

Im Zürcher Analyseraster (vgl. Abbildung 4-1) fallen in die Kategorie der Angemessenheit im Teil B: *Funktionale Angemessenheit (Verständlichkeit/Kohärenz)*, *Ästhetische Angemessenheit (Besondere formale Qualitäten)* und *Inhaltliche Relevanz (Besondere inhaltliche Qualitäten)*. Die Funktionale Angemessenheit bezieht sich vor allem auf Eigenschaften des Textes, die den thematischen Zusammenhang herstellen, und auf die funktional angemessene Nutzung der Sprachmittel. Außerdem werden ästhetische und inhaltliche Angemessenheit als Qualitätsmarker für Texte aufgeführt, die in einer angemessenen Form verwendet werden sollen.

Ob der Text inhaltlich angemessen ist, lässt sich im Kontext der DSH an der thematischen Abarbeitung der Aufgabenstellung beurteilen. Dabei werden die inhaltlichen Aspekte *Angemessenheit*, *Textaufbau* und *Kohärenz* als Kriterien herangezogen. Auch wenn die sprachlichen Aspekte wohlgeformt sein sollen, ist die Angemessenheit der *Wortwahl* und *Syntax* – die natürlich auch die Korrektheits-

---

<sup>59</sup> Fehlerbewertung zur Leistungsmessung: Normabweichungen werden zur Gesamtzahl der Wörter gesetzt.

<sup>60</sup> Die Type-Token-Ratio gibt die Relation zwischen der Anzahl aller Wörter und der Anzahl der verschiedenen Wörter in einem Text an. Je näher der Wert bei 1 ist, desto umfangreicher ist der Wortschatz (vgl. auch Abschnitt 6.7.1).

norm erfüllen müssen – ein nicht unwesentlicher Faktor. Diese Zuordnung lässt sich im Übrigen auch im Zürcher Textanalyseraster unter dem Punkt *Funktionale Angemessenheit* mit folgenden Bezeichnungen wiederfinden: die *Angemessenheit der Sprachmittel (Interpunktion, Wortformen-, Phrasen- und Satzbau, Textbau, Wahl von Inhaltswörtern/ Autosemantika, Wahl von Funktionswörtern/ Synsemantika, Semantik komplexer Ausdrücke, Registerwahl)*. Das bedeutet, dass ein Fließtext durch Anwendung der Textualitätskriterien entstehen soll. Zudem soll eine angemessene Lexik genutzt werden. Dies soll in einer Sprache erfolgen, die der schriftsprachlichen Norm entspricht.

Bei Betrachtung des in dieser Arbeit bereits vorgestellten Teils des Bewertungsbogens (vgl. Abschnitt 4.2.2) zeigt sich eine Kreuzung von Kriterien aus dem Bereich der Korrektheitsnorm mit Kriterien aus dem Bereich der Angemessenheitsnorm. Dieser soll im Folgenden näher betrachtet werden:

Tabelle 4-10: Deskriptoren zu Satzstruktur im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

Vielfältiger Satzbau mit starker Strukturierung	komplexer strukturierender Satzbau	einfache Sätze und mit wenig Strukturierungen	einfache Sätze, kaum strukturiert
---	------------------------------------	---	-----------------------------------

Die Nutzung angemessener Syntax als Positivkorrektur ist hier Grundlage des Rasters. Bei der Bewertung der Syntax steigt die Bepunktung mit ansteigender Komplexität der gebildeten Sätze (vgl. Tabelle 4-1). Dies ist sicherlich auf die Annahme zurückzuführen, dass in der Regel die Satzkomplexität mit fortgeschrittener sprachlicher Kenntnis ansteigt (vgl. Ehlich 1999: 24; Tinnefeld 2013: 100). Hierzu untersucht Castro (2001) Texte von Fremdsprachenlernern nach syntaktischen und kohäsiven Kriterien. Als Indizien für die Komplexität von Sätzen untersucht sie die subordinierenden Strukturen und gelangt zu dem Ergebnis, dass die Komplexität von Sätzen in Texten nach einem Jahr zugenommen hat.

Die Annahme, dass eine ansteigende Komplexität von Satzstrukturen ein Indiz für den fortgeschrittenen Sprachlerner ist, zeigt sich auch im Grammatik-Satzstruktur-Raster des Bewertungsbogens (vgl. Tabelle 4-1). Hier wird nämlich neben der fortgeschrittenen Komplexitätssteigerung der Syntax davon ausgegangen, dass es bei vielfältigem und komplexem Satzbau zu keinen systematischen Fehlern in der Grammatik kommen kann, denn diese Bereiche sind für die Bepunktung nicht vorgesehen. Das heißt, dass der fortgeschrittene Fremdsprachenlerner eher zu komplexen Sätzen mit wenigen grammatischen Fehlern neigt. Ob diese Aussage gültig ist, wird in dieser Arbeit untersucht.

Eine Problematik bei der Bewertung liegt in der Ungenauigkeit bestimmter Begriffe, wenn Deskriptoren vage Formulierungen enthalten. So stellt sich die Frage, wann ein Satz als *komplex* gilt oder was konkret unter *Vielfältigkeit im Satzbau* zu verstehen ist. Im Vorfeld der Bewertung sollte also geklärt werden, ob ein

Satzgefüge aus einem Haupt- und einem Nebensatz bereits in die Kategorie *komplexer Satzbau* fällt oder ob ein Satzgefüge aus mindestens zwei Nebensätzen oder mehr bestehen sollte, um als komplex zu gelten.

Zur Bestimmung der Komplexität von Sätzen ist vorab die Definition *eines komplexen Satzes* erforderlich. Eine Möglichkeit der Definition von komplexen Sätzen ist es, die Abgrenzung des komplexen Satzes zu einem einfachen Satz vorzunehmen. Der einfache Satz ist ein Hauptsatz mit mindestens einem Subjekt und einem finiten Verb. Hoffmann (2016) definiert den einfachen Satz als eine funktionale Einheit, die den Transport einer Proposition durch die „Synthese von Subjektion und Prädikation“ (ebd.: 67f.) schafft. Den komplexen Satz erkennt man laut Hoffmann (2016: 71) „daran, dass er mehrere finite Verben enthält.“ Es lässt sich aus seinen Beispielen herleiten, dass für ihn ein Satzgefüge aus einem Haupt- und einem Nebensatz als komplexer Satz gilt (vgl. ebd.: 71). Auch Agel (2017) nimmt eine Unterscheidung von einfachen und komplexen Sätzen vor. Er beschreibt den einfachen Satz als einen Satz, der nur ein Prädikat enthält, und den komplexen Satz als Satzgefüge, bestehend aus Haupt- und (mindestens) einem Nebensatz mit einem *Hauptprädikat* und mit (mindestens) einem *Nebenprädikat* (vgl. ebd.: 122). Zur Komplexität von Sätzen schreibt er weiter: „Ein komplexer Satz ist umso komplexer, je mehr Nebenprädikate er enthält.“ (ebd.: 124). Agel nimmt außerdem eine Einteilung des Komplexitätsgrades von komplexen Sätzen durch eine quantitative und qualitative Beschreibung vor: Bei der quantitativen Einteilung ist die Anzahl der finiten Verben bedeutsam, und bei der qualitativen Einteilung ist der Unterordnungsgrad der finiten Verben ausschlaggebend. Letzteres fokussiert die Satzhierarchie. Die qualitative Einteilung umfasst zudem sogenannte „Linearisierungsformen“, die die Stellung des Nebensatzes bzw. Verschachtelung des Satzgefüges erfasst (vgl. ebd.: 124). In der vorliegenden Arbeit wird eine Unterscheidung von einem Satzgefüge mit einem Nebensatz und mit mehr als einem Nebensatz vorgenommen, um eine differenzierte Darstellung zu erhalten. Ein Satzgefüge mit einem Nebensatz wird als HS+NS und mit mehr als einem Nebensatz als komplexer Satz (KXS) bezeichnet.

Wie aus dem Beispiel zur Satzkomplexität ersichtlich ist der Grad der Angemessenheit in der Bewertung zuvor zu definieren oder im besten Fall in den Bewertungsbogen einzubauen. Außerdem sollten eindeutige Deskriptoren zu den Bewertungsaspekten erstellt sein, damit die Einheitlichkeit der Bewertung gewahrt ist. Im Gegensatz zur Angemessenheitsnorm scheint die Korrektheitsnorm in der Bewertung durch ihren dichotomischen Aufbau von richtig oder falsch eindeutiger zu sein, was im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden soll.

#### 4.4.2 Korrektheit

In die Kategorie Korrektheit fallen beispielsweise die Bewertung der Grammatik sowie der Orthographie und Interpunktion. Der Bezug dabei ist die sprachliche Norm der deutschen Grammatik. Die Sprachnorm wird in konventionell festgelegten Regeln beschrieben. Wird gegen diese Regeln verstoßen, gilt dies in didaktischen/pädagogischen Situationen als Fehler (vgl. Nussbaumer 1991: 39). Fehler stellen also Abweichungen von der Norm bzw. der beschreibenden Regel dar und werden im Kontext Testen und Prüfen „als nicht normgerechte Äußerung definiert“ (Marx 2016: 301). Normverstöße können kategorisiert werden, indem sie den unterschiedlichen Sprachebenen – beispielsweise der morphologischen, syntaktischen und/oder orthographischen Ebene – zugeordnet werden. Die Klassifikation der Normverstöße ist eine gängige Methode in Bewertungen, um beispielsweise über die Fehlerarten diagnostizieren und eine Rückmeldung geben zu können, oder auch um über die Fehlerarten eine Gewichtung vornehmen zu können. Die Überprüfung, ob die Kategorien unterschiedlich gewichtet werden müssen oder ob sie als gleichwertig in die Beurteilung einfließen, ist eine weitere Maßnahme bei der Bewertung; sie hängt davon ab, was das Ziel der Bewertung ist.

Nussbaumer (1991: 66ff.) nimmt folgende Fehlerklassifikation der Grammatik vor:

- a. Formfehler in der Wortdomäne
- b. Formfehler in der Satzdomäne
- c. Semantikfehler
- d. Pragmatikfehler
- e. Fehler bei der Materialisierung der Ausdrücke

Formfehler bzw. -abweichungen in der Wortdomäne sind Fehler auf morphologischer Ebene, die in der Flexion Normabweichungen aufweisen. Formfehler in der Satzdomäne sind syntaktische Fehler, also Wortformenabfolgen, „die so vom System her nicht möglich sind“ (ebd.: 68), wie beispielsweise Wortstellungsfehler. Semantikfehler treten bei falscher Nutzung von Lexik auf. Nussbaumer beispielsweise bezieht Semantikfehler auf die Wort- und Satzebene. Hierbei bezieht er sowohl Lexeme als auch Funktionswörter ein, die nicht im richtigen Kontext gebraucht sind. Zu den Pragmatikfehlern zählt Nussbaumer Stilbrüche, die er als „Register-Missgriff“ bezeichnet, und funktionsunangemessene Satzkonstruktionen. Fehler bei der Materialisierung der Ausdrücke sind Sprech- bzw. Schreibfehler. Nussbaumer ordnet a., b. und e. den dichotomen und c. und d. den skalaren Fehlern zu.

Im Teil des Bewertungsbogens zur Grammatik und Satzstruktur wird im Grammatikteil keine Klassifikation der grammatischen Ebene vorgenommen. Die Differenzierung erfolgt lediglich durch die Bestimmung der Fehlerhäufigkeit:

Tabelle 4-11: Deskriptoren zu Grammatik im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

Beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit	Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler, kleinere Mängel im Satzbau	Störende Regelverstöße, Text bleibt aber verständlich	Systematische, teils elementare Fehler, unverständliche Textpassagen
--	--	---	--

Tinnefeld (2013) äußert diesbezüglich im Kontext von sprachlicher Studierfähigkeit von Fremdsprachenlernern Folgendes:

„Auch wenn es weitgehend unmöglich ist, die Frage, ob ein Teilnehmer universitärer Sprachkurse im Land bzw. in den Ländern der Fremdsprache studierfähig ist oder nicht, anhand einzelner sprachlicher Fehlleistungen positiv oder negativ zu beantworten, so können auch Fehlerbündel – clusters – zutage treten, die an der Studierfähigkeit des betreffenden Prüfungsteilnehmers begründete Zweifel entstehen lassen. Es sind dies solche Fehler, die kommunikationsbeeinträchtigend sind und bei dem entsprechenden Studierenden immer wieder auftauchen, und solche, die elementare sprachsystematische Kenntnisse vermissen lassen. Solche Fehler sind in der Regel als schwerwiegend bis sehr schwerwiegend einzustufen.“ (ebd.: 89f.).

Laut Tinnefeld wird die Studierfähigkeit bei einer gewissen Fehlerhäufigkeit angezweifelt, u. z. wenn elementare Sprachkenntnisse nicht vorhanden sind und dadurch die Kommunikation beeinträchtigt ist. Die Bestimmung erfolgt in gewisser Weise ex negativo. Es stellt sich die Frage, ab welchem Fehlergrad eine Kommunikationsbeeinträchtigung vorliegt? Eine Annäherung zur Beantwortung dieser Frage könnte die Annahme von Nussbaumer (1991) beinhalten, dass die Verständlichkeit und die Akzeptanz erheblich stärker „durch Fehler im semantischen Bereich“ beeinflusst wird „als durch Fehler im morphologischen und syntaktischen Bereich.“ (ebd.: 80). Weiter räumt er aber ein, dass „auch morphologische und syntaktische Fehler ein Ausmass annehmen [können], dass die Verständlichkeit gefährdet wird.“ Dieses führt er auf die Unterschiedlichkeit der Art der Regeln zurück. Semantische Regeln würden die Relation von Ausdruck und Bedeutung betreffen, morphologische und syntaktische Regeln hingegen lediglich die Ausdruckskonstitution (vgl. ebd.: 81).

Es gibt unterschiedliche Ansätze von Grammatikmodellen in der Linguistik, wie Sprache analysiert wird und welche Termini dazu genutzt werden. „Fremdsprachliche Fehler im Kontext linguistischer Normen zu definieren, ist ein traditionelles Vorgehen in der Sprachlehrforschung, das seine Wurzeln u. a. in der Fehleranalyse und -linguistik hat.“ (Klemm 2017: 19). In der schriftlichen Sprache und

im Feld der allgemeinen Wissenschaftssprache kann über die unterschiedlichen linguistischen Ansätze hinweg sicher gesagt werden, dass folgende Sätze im benannten Feld und über bestimmte Sprachverwendungsbereiche hinweg nicht der Sprachnorm entsprechen:

- B 1 Die Frauen sind nur einer Mutter.  
So jetzt mehrer Frau möchtet nach Ausland gehen und lernen.  
Zweiter Vorteil ist Unterschiede China aus unterschieden  
europäische Lande. (317: 26–28)
- B 2 Diese Tendenz hat verschiedene Gründe  
Die Männer beschäftigen sie sich mit einigem Verhalten.  
Drogen, Alkohol und sterben Früher als Frauen. (308: 18–20)

Die Bewertung dieser Belege<sup>61</sup> (B 1 und B 2) muss natürlich im Kontext des Textes erfolgen, auch wenn sie hier im Exempel isoliert aufgeführt sind. Die Beispiele zeigen deutliche grammatikalische Fehler auf mehreren sprachlichen Ebenen. Die Fehler können offensichtlich der Kategorie der sprachlichen Normverstöße zugeordnet werden, die als schwerwiegend bis sehr schwerwiegend einzustufen sind.

In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass die Kriterien der Korrektheitsnorm maßgeblich die Studierfähigkeit erfassen, so schreibt beispielsweise Tinnfeld (2013: 484):

„Treten jedoch ganze Bündel von Fehlern auf, die wiederholt auftreten/oder erhebliche sprachsystematische Mängel erkennen lassen, sind durchaus Zweifel dahingehend geboten, ob dieser Prüfling in der Lage ist, in dieser Fremdsprache ein (Teil)Studium zu absolvieren [...].“

Auch Wisniewski (2014) folgert aus ihren Untersuchungen, dass die Fehlerhaftigkeit der Äußerungen mit der Niveaustufe korreliert, denn „je niedriger das Sprachkompetenzniveau des Lernenden, desto bruchstückhafter gestalten sich seine Äußerungen“ (ebd.: 101).

Zudem leitet Krekeler (2002) aus seiner Untersuchung der DSH im Vergleich zu TestDaF ab, dass bei der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks die sprachliche Korrektheit in beiden Formaten ein wichtiges Kriterium darstellt (vgl. ebd.: 38): „Obwohl TestDaF und DSH auf unterschiedlichen Skalen messen, wurde deutlich, dass den vergleichbaren Subtests (z.B. Textproduktion und Schriftlicher Ausdruck) vergleichbare Konstrukte zugrunde liegen.“ (ebd.: 39).

Aber nicht nur bezüglich der Studierfähigkeit, sondern auch für die Textproduktion im Allgemeinen ist die Sprachnorm ein wichtiger Faktor, denn „es wird

---

<sup>61</sup> Die Belege stammen aus dem Datenkorpus und werden zumeist als komplette MSE (vgl. Fußnote 63) dargestellt. In Ausnahmefällen werden ganze Satzkonstruktionen verwendet, also mehrere aufeinanderfolgende MSE, wenn der Kontext notwendig ist.

[...] vorausgesetzt, dass Texte eine Folge von Einheiten darstellen, die der syntaktischen Soll-Norm der Standardsprache entsprechen.“ (Adamzik 2004: 156).

## 4.5 Die Profilanalyse als ergänzendes Instrument zur Sprachstandsbestimmung

Die Annahme, dass sich Spracherwerb in Stufen vollzieht, die aufeinander aufbauen, gehört zu den linguistischen Erkenntnissen, die in den 1970er und 1980er Jahren im Rahmen der kognitionslinguistischen Spracherwerbtheorie vermehrt betrachtet wurden. In Untersuchungen wie dem *LARSP*-Projekt (*Language Assessment Remediation and Screening Procedure*) von Crystal, Fletcher und Garman (1976) und dem *ZISA*-Projekt (*Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*) von Meisel, Clahsen und Pienemann (1979) wird diese Annahme des systematischen in geordneten Schritten erfolgenden Spracherwerbs fokussiert. Clahsen, Meisel und Pienemann führen im *ZISA*-Projekt Untersuchungen zur Sprachstandsermittlung von Erst-, Zweit- und Fremdsprachenlernern durch (vgl. Clahsen, Meisel, Pienemann 1979; Clahsen 1980, 1982, 1986, 1988; Pienemann 1986, 1989). Beim Spracherwerb wird eine geordnete Folge von Entwicklungsstufen, insbesondere im Erwerb der Grammatik, durchlaufen.<sup>62</sup> Die Entwicklungsstufen werden von den Wissenschaftlern genutzt, um die darin ermittelten linguistischen Merkmale in einem Analyseinstrument zu nutzen. Aus diesen Erkenntnissen entwickelt Clahsen (1986) ein Diagnoseinstrument mit einer Adaption an die deutsche Sprache. Dazu werden „alle zur Verfügung stehenden Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen“ (ebd.: 5) herangezogen, um aus den generalisierbaren syntaktischen und morphologischen Merkmalen ein Entwicklungsprofil zu erstellen, indem die linguistischen Kategorien entwicklungsorientiert angeordnet sind, womit dann die einzelnen Entwicklungsstufen des Profils spracherwerbtheoretisch begründet werden. Dieser von Clahsen erstellte Profilbogen ist sehr differenziert aufgebaut. Nachdem im Bogen die Entscheidung getroffen werden muss, ob die aufgenommene Äußerung in die Analyse einbezogen wird, werden die Äußerungen nach fünf Kategorien analysiert, die jeweils in sich nochmals unterteilt sind. Durch diese differenzierte Kategorisierung sind Aufnahmen längerer Äußerungseinheiten notwendig, da nicht alle Äußerungen in die Analyse einbezogen werden. Diesen komplexen Profilbogen vereinfacht Pienemann (1986) auf Grundlage der *ZISA*-Ergebnisse und seiner eigenen Untersuchungen und stellt darin fünf entscheidende Erwerbsstadien der deutschen Wortstellung fest:

---

<sup>62</sup> Diese Erkenntnis stellen bereits Bloom et al. (1975) in einer Untersuchung fest, in der sich zeigt, dass im Spracherwerb eine bestimmte Abfolge von Entwicklungsstufen durchlaufen wird und es nur innerhalb der Stufen Variationen gibt.

Tabelle 4-12: Erwerbsstufen des Deutschen als Zweitsprache nach Pienemann (1986), Pienemann (1998, S. 47), \*ungrammatische Wortstellung; (entnommen aus Griebhaber 2017: 222)

Stufe	Benennung	Abkzg.	Beispielaüßerung
X	Kanonische Stellung		<i>die kinder spielen mit ball</i>
X + 1	Adverbvoranstellung	ADV	<i>*da kinder spielen</i>
X + 2	Verbseparation	SEP	<i>alle kinder muß die pause machen</i>
X + 3	Inversion	INV	<i>dann hat sie wieder die knoch gebringt</i>
X + 4	Verbendstellung	V-END	<i>Er sagt, daß er nach hause kommt</i>

Pienemann (1986) beschreibt in seinem Profilbogen Erwerbsstufen, die in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen werden. Die Erwerbsstufen haben die Stellung des finiten Verbs als invariante Konstante und werden in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen (vgl. Tabelle 4-12): In Stufe X ist die kanonische Stellung nicht gegeben. Die ungrammatische Adverbvoranstellung in Stufe X + 1 wird als „typischer Erwerbszwischenstufen“ betrachtet, da sie „im Erwerbsprozess vor der korrekten Realisierung der Inversion produziert wird“ (Griebhaber 2017: 222). In Stufe X + 2 wird die Verbseparation und in Stufe X + 3 die Subjekt-Verb-Inversionen beherrscht. In Stufe X + 4 werden Nebensätze gebildet, es wird also die Verbendstellung beherrscht. Die jeweils nächsthöhere Stufe schließt das Beherrschen der darunterliegende(n) Stufe(n) ein. Der Einsatz der Profilanalyse zur analytischen Beschreibung der Erwerbsstufe kann sowohl mit mündlichen als auch mit schriftlichen Äußerungen erfolgen. Pienemann stellt in seiner Untersuchung ebenfalls fest, dass die Reihenfolge der Erwerbsstufen nicht veränderbar ist. Für den Sprachenunterricht lässt sich daraus ableiten, dass im Unterricht Bedingungen geschaffen werden, die eine natürliche Erwerbssituation imitieren, also die Unterrichtsreihenfolge so konzipiert ist, dass die ermittelte natürliche Erwerbsreihenfolge eingehalten wird. Diesen Grundgedanken formuliert Pienemann (1998) in seiner *Processability Theory*.

Neuere Untersuchungen knüpfen an den vorliegenden Befunden an und ermitteln Spracherwerbsstufen im Sinne des sequentiellen und in einer bestimmten Reihenfolge ablaufenden Erwerbs der Sprache. Beispielsweise überprüfen Diehl, Leuenberger und Pelvat (2000) in ihrer Untersuchung den „Erwerb der deutschen Grammatik durch frankophone Lerner“ und stellen eine Erwerbsreihenfolge des Deutschen bei Fremdsprachenlernern mit Französisch als Erstsprache fest, die leicht von der festgestellten Reihenfolge bei Clahsen, Meisel und Pienemann (1979) abweicht, jedoch in den Grundzügen vergleichbar ist. Diehl et al. (2000) konzentrieren sich auf grammatische Formen und Strukturen der deutschen Sprache: auf den Satzbau (insbesondere die Verbstellung), den Verbalkomplex (Konjugation, Tempora, Modi) und die Deklination (Genus, Numerus, Kasus), da diese



drei Hauptbereiche im (Schul-)Unterricht zentral sind (vgl. ebd.: 5f.). Die Abweichung zu der ermittelten Reihenfolge nach Pienemann (vgl. Tabelle 4-12) betrifft die Phasen Inversion und Verbendstellung, die laut ihrer Untersuchung umgekehrt erworben werden. Diehl et al. ermitteln eine feste Abfolge von Phasen im Fremdspracherwerb in den Bereichen Verbalflexion, Verbstellung (Satzmodelle) und Kasus. Zudem wird von ihnen festgestellt, dass der Kasuserwerb „– wenn überhaupt – erst zwei bis drei Jahre nach der Behandlung im Unterricht [erfolgt] und auf der Maturitätsstufe nur in Ausnahmefällen abgeschlossen [ist].“ (ebd.: 359).

Das von Pienemann (1986) erstellte Profilanalyseinstrument zur Sprachstandsermittlung wird von Griebhaber (2002) modifiziert, um damit eine Effizienzsteigerung und leichtere Handhabung im schulischen Kontext zu erreichen. Hauptprinzip dieser *Profilanalyse nach Griebhaber* ist die Fokussierung auf die Erfassung positiver Merkmale der ermittelten sprachlichen Strukturen. Bei der Profilanalyse erfolgt eine Ausblendung formaler Fehler und eine Konzentration auf strukturelle Aspekte. Beispielsweise wird die richtige Verbstellung ermittelt, ohne deren mögliche falsche Flexion in die Ermittlung aufzunehmen (vgl. Griebhaber 2007: 192). Griebhaber ermittelt in seinen Untersuchungen folgende Erwerbsreihenfolge und erstellt ein Diagnoseinstrument des Sprachstands:

Tabelle 4-13: Erwerbsstufen nach Griebhaber (vgl. Griebhaber 2018a)

Stufe	Benennung	Beschreibung	Beispiel
Profilstufe 6	Integration	(erweiterte) Partizipialattribute in Nominalphrasen vor einem Nomen	Sie will den [von Hans empfohlenen] Roman kaufen.
Profilstufe 5	Insertion	Insertionen eines Nebensatzes/ Nebensatzeinbettungen im Hauptsatz	Sie hat den Krimi [, der ihr so gut gefällt,] gelesen.
Profilstufe 4	Nebensatz	Nebensatzstrukturen mit Endstellung des finiten Verbs	..., dass sie ins Theater geht.
Profilstufe 3	Inversion	Subjekt-Verb-Inversion; Verb steht an zweiter Stelle und das Subjekt steht hinter dem finiten Verb	Danach geht Maria nach Hause.
Profilstufe 2	Separation	Separation des Verbs; Vorkommen von zweiteiligen oder/und trennbaren Verben und Bildung einer Satzklammer	Maria kommt um 8 Uhr an.

Stufe	Benennung	Beschreibung	Beispiel
Profilstufe 1	Finitum	einfache Äußerungen mit finitem Verb an zweiter Stelle des Satzes	Maria geht ins Kino.
Profilstufe 0	Bruchstücke	bruchstückhafte Äußerungen ohne Vorkommen eines finiten Verbs	Danke!

Die ersten fünf Erwerbsstufen (Profilstufen 0–4) sind vergleichbar mit den Ergebnissen von Pienemann (1986). Griefhaber (2012) ermittelt in seinen Untersuchungen zwei weitere Erwerbsstufen (Profilstufen 5 und 6), die das Erwerbsstadium fortgeschrittener Lerner einbeziehen.

Die Durchführung der Profilanalyse kann sowohl anhand mündlicher Äußerungen als auch schriftlicher Texte durchgeführt werden. Im Folgenden soll sie anhand eines Textausschnittes eines DSH-Prüfungsteilnehmers verdeutlicht werden:

„Es gibt 5.945 Teilnehmer in dem zweite Schaubild. Ich kann deutlich sehen, dass der Anteil der Vegetarier von Frauen mehr als Männer sind. Je junger Menschen sind, desto mehr sind Vegetarier. Insbesondere sind die zwischen 20 ~ 25 Jahre alt Menschen. Im Vergleich zu Männer, die zwischen 30 bis 40 Jahre alt sind, ist der Anteil der Frauen über zwei Mal so viel, deswegen kann ich sagen, dass die Frauen gesünder als Männer sind.“ (304: 20–30).

Zu Beginn erfolgt die Zerlegung der Sätze in Minimale Satzwertige Einheiten (MSE)<sup>63</sup>, denen dann Profilstufen (PS) zugewiesen werden:

<sup>63</sup> Minimale Satzwertige Einheiten (MSE) bestehen aus mindestens einem Subjekt und einem Verb und/oder sind von der nächsten MSE durch ein Satzzeichen abgetrennt.

Tabelle 4-14: Zuordnung zu Profilstufen eines Textausschnittes aus dem Datenkorpus

Zeile	MSE	PS
(1)	<i>Es gibt 5.945 Teilnehmer in dem zweite Schaubild.</i>	1
(2)	<i>Ich kann deutlich sehen,</i>	2
(3)	<i>dass der Anteil der Vegetarier von Frauen mehr als Männer sind.</i>	4
(4)	<i>Je junger Menschen sind,</i>	4
(5)	<i>desto mehr sind Vegetarier.</i>	3
(6)	<i>Insbesonde sind die zwischen 20 ~ 25 Jahre alt Menschen.</i>	3
(7)	<i>Im Vergleich zu Männer,</i>	
(8)	<i>die zwischen 30 bis 40 Jahre alt sind,</i>	4
(9)	<i>ist der Anteil der Frauen über zwei Mal so viel,</i>	5
(10)	<i>deswegen kann ich sagen,</i>	3
(11)	<i>dass die Frauen gesünder als Männer sind.</i>	4

Im Prozess der Zuweisung der MSE zu den Profilstufen sind folgende Aspekte zu beachten:

zu PS 6: Markiert werden (erweiterte) Partizipialattribute vor Nomen. Der Beispieltext enthält kein Beispiel für die Profilstufe 6.

zu PS 5: Profilstufe 5 umfasst die Insertion eines Nebensatzes, also eine Nebensatzeinbettung in einem Hauptsatz. Bei der Zuordnung von Hauptsatz und eingebettetem Nebensatz ist Folgendes zu beachten: „Der übergreifende Hauptsatz wird als Insertion der Profilstufe 5 erfasst, auch wenn es sich um eine Äußerung mit Subjekt und Finitum handelt. Durch die Unterbrechung handelt es sich um ein wesentlich komplexeres Muster.“ (Grießhaber 2017a: 224). Diese Stufe wird im Beispiel durch die Segmente (7) *Im Vergleich zu Männer*, und (9) *ist der Anteil der Frauen über zwei Mal so viel*, veranschaulicht. Dieser Satz ist durch die MSE (8) *die zwischen 30 bis 40 Jahre alt sind*, unterbrochen.

zu PS 4: Die vierte Stufe – wie im Beispiel das Segment (3) *dass der Anteil der Vegetarier von Frauen mehr als Männer sind*. zeigt – umfasst die Verbletzstellung in einem Nebensatz. Die Realisierung der Verbletzstellung ist ein Hinweis auf die Fähigkeit zur Bildung der Subordination und dadurch zur Erstellung eines Satzgefüges.

zu PS 3: In der dritten Stufe wird der Gebrauch einer Inversion markiert. In dieser Stufe ist die Stellung des Subjekts bedeutsam, das hinter dem finiten Verb steht. Die erste Stelle des Satzes wird durch eine andere Konstituente als das Subjekt besetzt. Durch diese Besetzung wird ein satzübergreifender Ausdruck ermöglicht, wodurch eine „textverkettende“ Wirkung entsteht (Grießhaber 2017b: 87). Die MSE (6) *Insbesonde sind die zwischen 20 ~ 25 Jahre alt Menschen*. verdeutlicht diese

Stufe. Bei der Inversion kann die erste Stelle durch ein Adverb, eine adverbelle Ergänzung oder durch ein Objekt besetzt sein.

zu PS 2: Die MSE (2) *Ich kann deutlich sehen*, ist ein Beispiel für die Profilstufe 2, in der eine Separation umgesetzt wird. Das Verb besteht aus zwei Teilen, das finite Verb steht an zweiter Stelle und das infinite Verb steht an letzter Stelle. Wenn eine Nachstellung in der Äußerung vorhanden ist, steht das infinite Verb vor dieser. Innerhalb der Satzklammer muss nicht zwingend eine Konstituente stehen. Die Aufteilung der aus zwei Teilen bestehenden Verbeeinheit ist ein mental schwierigerer Prozess als die Realisierung eines Finitums, da die Aktion (Verb) im Spannungsbogen vom Anfang des Satzes bis zu seinem Ende gehalten wird. Eine Satzklammer können trennbare Verben und/oder Hilfs- oder Modalverben mit Vollverben bilden.

zu PS 1: Dieser Stufe werden MSE zugeordnet, die an erster Stelle mit dem Subjekt und an zweiter Stelle mit dem finiten Verb besetzt sind, was auf die folgende MSE zutrifft: (1) *Es gibt 5.945 Teilnehmer in dem zweite Schaubild*. In der ersten Stufe, der Stufe des Finitums, ist die Nutzung eines Verbs an zweiter Stelle zu kennzeichnen, in der eine Beugung des Verbs ersichtlich sein muss. Dabei ist zwar ein finites Verb gefordert, jedoch muss keine Subjekt-Verb-Kongruenz erbracht werden. Das bedeutet, „dass die Profilstufe unabhängig von formalen Fehlern [...] ermittelt wird.“ (Grießhaber 2007: 192). Diese Festlegung gilt für alle Stufen.

zu PS 0: In diese Stufe fallen Sätze ohne Verb. Die Stufe 0 wird dem Segment auch zugewiesen, wenn das Verb zwar vorhanden ist, es aber nicht finit ist oder nicht an erster, zweiter oder letzter Stelle im Satz steht. Der Beispieltext enthält kein Beispiel für die Profilstufe 0.

Eine weitere Festlegung ist für die die Profilanalysestufen 1 und 2 anzumerken: „Unter bestimmten Bedingungen können grundlegende Teile ausgelassen werden, ohne dass der Satz dadurch ungrammatisch wird.“ (Grießhaber 2017c: 243). Im Falle von Analepsen<sup>64</sup> ist der Satz nicht ungrammatisch: In Satzreihen können obligatorische Satzteile – das Subjekt oder das Verb – ausgelassen werden, wenn diese im vorangegangenen Satz bereits verbalisiert wurden (vgl. Grießhaber 2017c: 243).

Nachdem den MSE (oben aufgeführt) die Profilstufen (PS) zugewiesen wurden, wird zuerst die Ermittlung der erreichten Profilstufen und dann die der erworbenen Profilstufen (EPS) vorgenommen:

Tabelle 4-15: Bestimmung des Gesamtprofils (vgl. Tabelle 4-14)

PS 6	PS 5	PS 4	PS 3	PS 2	PS 1	PS 0
0	1	4	3	1	1	0

<sup>64</sup> Analepsen sind grammatische Phänomene, in denen die obligatorischen Teile aus einem Vorgängersatz mitgenommen werden und grammatisch akzeptabel sind (vgl. Grießhaber 2017c: 243).

Es gilt die höchste Stufe, die bis zu zweimal realisiert ist, als erreicht. Nachdem die erreichte Stufe ermittelt ist, folgt die Ermittlung der erworbenen Profilstufe: Es gilt die höchste Stufe als erworben, die mindestens dreimal realisiert ist. Im obigen Beispiel ist die Profilstufe 5 *erreicht* und die Profilstufe 4 *erworben*. Bei der Analyse der Satzstruktur wird von der höchsten Profilstufe ausgegangen und wenn diese nicht erfüllt ist, wird überprüft, ob die nächste Stufe darunter erworben ist. Sobald eine Stufe erworben ist, gelten alle darunterliegenden Stufen auch als erworben. Der Grund für diese Festlegung liegt darin, dass sich der Komplexitätsgrad der syntaktischen Strukturen mit fortschreitender linear ansteigender Stufe erhöht, und bei Beherrschung einer Phase wird vorausgesetzt, dass die jeweils darunterliegende(n) Phase(n) erreicht ist/sind, da es sich um weniger komplexe Strukturen als die der erreichten Stufe handelt.

Eine kritische Einschätzung der Profilanalyse nach Griebhaber findet sich in Ehl et al. (2018). Die Autoren untersuchen in einer Studie „einige zentrale Testgütekriterien der Profilanalyse nach Griebhaber“ und stellen u. a. fest, dass die Profilanalyse zwischen den Grammatikfähigkeiten von Grundschulkindern nur wenig differenziert. Außerdem ermitteln sie eine geringe Retest-Reliabilität und Auswertungsobjektivität (vgl. ebd.: 1261). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Profilanalyse nach Griebhaber nicht ausreichend standardisiert sei und empfehlen ihre Weiterentwicklung (vgl. ebd.: 1279). Da die Untersuchung mit Grundschulkindern durchgeführt wurde, sind die als Grundstufen bezeichneten Profilstufen 0 bis 4 Hauptaugenmerk der Untersuchung. In der vorliegenden Arbeit enthält die Untersuchungsgruppe zwar sowohl sprachschwache als auch fortgeschrittene Lerner, es wird im Vorfeld aber davon ausgegangen, dass eher die Profilstufen 4 bis 6 auf die Untersuchungsgruppe zutreffen, da von den Lernern ein abgeschlossener C 1-Sprachkurs nachgewiesen wurde.

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass sich auch kritische Stimmen zur Annahme des Transfers der kognitionslinguistischen Spracherwerbstheorie auf das sprachliche Lernen finden lassen. Beispielsweise schreibt Bredel (2007) im Kontext von Fremdspracherwerb:

„Gegenüber dem Erwerbskonzept zielt der Begriff (sprachliches) Lernen auf einen willkürlich von außen gesteuerten Prozess. Die Hereinnahme von Erfahrungen und Wissen in das Individuum, die vorher nicht vorhanden waren, geschieht auf der Grundlage von zielgerichteten, intentionalen Steuerungen.“ (Bredel 2007: 80).

Bredel postuliert eine willkürliche Steuerung des Lernens, die von der Intention des Lehrenden abhängt. Andererseits gibt es auch Wissenschaftler, die die Einhaltung der Erwerbsreihenfolge aufgreifen und mit ihr arbeiten:

„Es liegen aus der Spracherwerbsforschung seit längerem klare Belege dafür vor, dass sich Sprachlernprozesse, was den Erwerb eines Kernbereichs der Grammatik betrifft, in ihrem Verlauf interindividuell und unabhängig von

der gelernten Sprache erstaunlich gleichen. Alle Lerner durchlaufen dieselben Entwicklungsstufen und machen auf jeder Stufe typische Fehler, die unvermeidbar zu sein scheinen.“ (Multhaup 2002: 71f.).

Wie auch immer die Einschätzungen zur Übernahme der Theorie im Kontext der Sprachvermittlung sein mag, für die vorliegende Arbeit stellt die Profilanalyse ein ergänzendes Instrument zur Sprachstandsermittlung dar, da die Profilstufen auf Basis einer natürlichen Erwerbsreihenfolge der deutschen Wortstellung formuliert sind, deren Zuordnung zu Äußerungen eine Einschätzung des Sprachstandes der Lerner erlauben. Durch Ermittlung der Profilstufen bei Texten, denen bereits DSH-Niveaustufen zugewiesen wurden, kann ermittelt werden, ob eine bestimmte Profilstufe charakteristisch für eine DSH-Niveaustufe ist, was dann als zusätzlicher Indikator dienen kann. Die Analysen in der vorliegenden Arbeit erfolgen an Texten erwachsener Fremdsprachlerner mit der zumindest formal erbrachten Vorleistung eines Zeugnisses der Niveaustufe C 1, das zudem einen abgeschlossenen C 1-Kurs bescheinigt. Somit ist voranzusetzen, dass die Grammatik des Deutschen vollständig durchlaufen wurde, was den Schluss nahelegt, dass die Lerner sich im fortgeschrittenen Bereich der Erwerbsstufen befinden müssten. Diese Annahme soll in den Analysen überprüft werden.

## **Empirischer Teil**





## 5 Korpora und Zugänge

Ein verlässliches Messinstrument ist wichtig, um eine valide DSH-Prüfung zu ermöglichen. Bei der Bewertung der schriftsprachlichen Kompetenz wird die Textqualität über Textualitätskriterien ermittelt. Zur Ermittlung der Textkompetenz sind also Indikatoren notwendig, die bei der DSH in Form von Bewertungskriterien in der Rahmenordnung (RO-DT 2015: §10.3b) festgelegt sind. Aufgrund des Prüfungsziels der Sprachstandsfeststellung werden die Bewertungskriterien in der Rahmenordnung nach inhaltlichen und sprachlichen Aspekten aufgeteilt, wobei der sprachliche Teil stärker gewichtet ist als der inhaltliche. Damit eine objektive und reliable Bewertung erfolgen kann, werden die Bewertungskriterien im DSH-Handbuch<sup>65</sup> mithilfe von niveaustufenspezifischen Deskriptoren ausformuliert. Dabei erfolgt eine Anlehnung an den GER, woraus die Deskriptoren, die in Form von niveaustufenspezifischen Kann-Beschreibungen formuliert sind, herangezogen werden. Die Deskriptoren des GER beschreiben aus einer handlungsorientierten Perspektive den Grad des Sprachstandes auf sechs aufeinander aufbauenden Niveaustufen, die so angelegt sind, dass sie den allgemeinen Sprachstand beschreiben, der erreicht ist, wenn die jeweilige Niveaustufe durch den Lerner

---

<sup>65</sup> Das DSH-Handbuch bietet dem Prüfungsersteller eine Hilfestellung, indem es auf die Rahmenordnung der DSH eingeht und diese näher beschreibt sowie zusätzlich durch Musterbeispiele veranschaulicht (vgl. auch Abschnitt 2.1).

abgeschlossen wurde und er mit dem erworbenen Sprachstand für die nächsthöhere Niveaustufe vorbereitet ist; dabei gestalten sich die Übergänge fließend. Mit ansteigender Niveaustufe findet eine kumulative Anhäufung von Sprachwissen statt, womit sich auch die Kenntnis sprachlicher Merkmale erweitert. Die Deskriptoren des GER sind jedoch sehr allgemein formuliert, sie stellen Makrodeskriptoren dar. Sie sind somit auch nicht speziell auf eine Sprachprüfung ausgerichtet, weshalb die spezifischere Formulierung dieser Deskriptoren zu Mikrodeskriptoren ein Desiderat darstellt.

Für das Englische haben Hawkins und Buttery (2010) die Deskriptoren des *Common European Framework of Reference (CEFR)*<sup>66</sup> für das *Cambridge English Profile Program* spezifiziert. Anlass der Untersuchung ist laut der Autoren die Unspezifik des CEFR, der zwar Deskriptoren in Form von Kann-Beschreibungen aufweist, diese sind jedoch so allgemein gehalten, dass sprachspezifische Eigenschaften nicht enthalten sind:

„The descriptors do not give language-specific details about the grammar and lexis that are characteristic of each of the proficiency levels for each L2. Even chapter 5 of the 2001 document on ‘The user/learner’s competences’, which includes discussion of syntax, morpho-syntax and lexis, does not link particular grammatical and lexical properties to the CEFR levels with any degree of specificity. There was a reason for this: those who wrote the CEFR wanted it to be neutral with respect to the L2 being acquired and hence compatible with the different languages of Europe. [...] The result is, however, that the CEFR levels are underspecified with respect to key properties that examiners look for when they assign candidates to a particular proficiency level and score in a particular L2.“ (Hawkins, Buttery 2010: 2).

In ihrem Artikel *Criterial Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations* beschreiben Hawkins und Buttery ihr Vorgehen und benennen als eines der Hauptziele die Identifizierung sprachlicher Merkmale (criterial features) für jede Niveaustufe des CEFR. Die Untersuchung wird auf Basis des *Cambridge Learner Corpus* durchgeführt, das aus ungefähr 45 Millionen Wörtern aus Prüfungskripten von Lernern der ganzen Welt und aller Niveaustufen zusammengesetzt ist. Analysiert werden die Häufigkeit ausgewählter sprachlicher Merkmale und die Fehlerfrequenz in den einzelnen CEFR-Niveaustufen:

„The basic intuition behind the criterial feature concept is that there are certain linguistic properties that are characteristic and indicative of L2 proficiency at each level, on the basis of which examiners make their practical assessments.“ (Hawkins, Buttery 2010: 2).

---

<sup>66</sup> Der CEFR stellt die englische Entsprechung des GER dar; er ist außerdem die erste und ursprüngliche Version, aus der sich die Versionen der anderen Sprachen ableiten.

Ziel ist es, zum einen niveaustufenspezifische Merkmale und zum anderen niveaustufendifferenzierende Merkmale herauszufinden. Als Referenz werden Nutzungsmuster und Frequenz sprachlicher Mittel verwendet, die für L 1-Sprecher des Englischen charakteristisch sind:

„As a background, notice that criterial features must be defined in terms of the linguistic properties of the L2 as used by native speakers, that have either been correctly, or incorrectly, attained at a given level. In the former case we can talk of ‘positive grammatical properties’ that are acquired at a certain L2 level, in the latter of ‘negative grammatical properties of an L2 level’, i.e. of errors and error frequencies characteristic of different levels.“ (Hawkins, Buttery 2010: 3).<sup>67</sup>

In ihrem Ergebnis formulieren Hawkins und Buttery für jede Niveaustufe des CEFR spezifische sprachliche Merkmale sowie mögliche Arten von Fehlervorkommen. Die Autoren antizipieren eine Erleichterung in den Bereichen Prüfungen und Lehrwerkserstellungen durch spezifischere Beschreibungen:

„If we can make the distinguishing properties explicit at the level of grammar and lexis, and ultimately for phonology, semantics and formfunction correspondences as well, then we will have identified a set of linguistic features which provide the necessary specificity to CEFR’s functional descriptors for each of the proficiency levels. This will have considerable practical benefits for both examining and publishing.“ (Hawkins, Buttery 2010: 3).

Auch in der vorliegenden Arbeit steht die Ermittlung spezifischer und differenzierender Merkmale für die DSH-Niveaustufen im Vordergrund. Die Merkmale werden anhand von DSH-Texten für den Bereich der produktiv schriftlichen Fertigkeit ermittelt. Es wird dabei der Frage nachgegangen, ob sich durch die Ermittlung niveaustufenspezifischer Kriterien verlässliche Indikatoren herausarbeiten lassen, die unter Einhaltung der testtheoretischen Gütekriterien für die Bewertung von Texten nutzbar gemacht werden können. Entsprechend lautet die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit:

*Welche niveaustufenspezifischen Indikatoren lassen sich in DSH-Texten finden, deren Heranziehung einen Beitrag zur Optimierung der Bewertungsobjektivität leistet?*

---

<sup>67</sup> Auch in anderen Arbeiten wird die Notwendigkeit der Referenz für L 2-Texte durch Hinzuziehung von L 1-Texten als Bezugsgruppe betont: „The first methodological issue relates to the practice that L 2 performance is usually assessed in comparison to a benchmark, typically language produced by native speakers.“ (Callies, Götz 2015: 3).

## 5.1 Mixed-Methods-Design als methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit folgt dem Mixed-Methods-Ansatz, der sich durch Hashemi (2012) seit einigen Jahren auch in der angewandten Linguistik durchgesetzt hat. Das Mixed-Methods-Design stellt eine Kombination zweier Methoden dar, die aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Es „kombiniert und integriert quantitative und qualitative Forschungsstrategien innerhalb einer Studie bzw. eines Forschungsprojekts, um dadurch den Erkenntnisgewinn zu erhöhen“ (Bortz, Döring 2016: 17). Die Reihenfolge der Kombination beider Teilstudien kann je nach Untersuchungszweck variieren. So werden Untersuchungen erst quantitativ und anschließend qualitativ durchgeführt, wenn eine qualitative Erklärung der Ergebnisse aus einer quantitativen Phase aufschlussreich ist. Diese Reihenfolge kann nützlich sein, wenn die Art der Leistung und der Strategien der Lerner, die sie bei der Erledigung von Aufgaben verwenden, festgestellt werden sollen, oder bei auf die Sprachentwicklung bezogenen Fragestellungen, in denen der Erwerb bestimmter L2-Merkmale zentral ist:

„This type of design is useful for exploring language development in experiments that are designed to study acquisition of certain L2 features. It may also be utilized to investigate the nature of learners’ performance and strategies they use in the process of completing tasks.“ (Hashemi, Babaii 2013: 842).

Hingegen kann in sequentiellen Untersuchungen die Breite einer Untersuchung erweitert werden, indem die Probleme und Fragen, die sich aus der qualitativen Analyse ergeben, quantitativ untersucht werden. Die durch einen explorativen Zugang gewonnenen qualitativen Ergebnisse aus der ersten Phase können durch die Ergebnisse einer anschließenden quantitativen Phase generalisiert werden. Die qualitative Phase kann auch zur Pilotierung oder Evaluation eines bestimmten Bewertungsinstrumentes verwendet werden. Diese Reihenfolge kann z. B. bei der Validierung von Messinstrumenten und Bewertungskriterien wie Sprachtests, Umfragen und Fragebögen, Bewertungsskalen und Deskriptoren angewendet werden:

„In an exploratory design, utilizing a quantitative phase can be considered as a solution to the problem of generalizability of the qualitative findings in the first phase. The qualitative phase may also be used for piloting or evaluating a particular scheme, method, or assessment tool. Such designs would be used in designing and validating measurement instruments and evaluation criteria such as language tests, surveys and questionnaires, rating scales, and band descriptors.“ (Hashemi, Babaii 2013: 842).

Dem zweiten Ansatz folgend werden in der vorliegenden Arbeit zuerst mit einer qualitativen Analyse Bewertungskriterien nach niveaustufenspezifischen Eigenschaften explorativ untersucht, um dann die Ergebnisse durch eine quantitative Analyse zu überprüfen und zu generalisieren.

Einen Überblick über das methodische Vorgehen in dieser Arbeit gibt folgende Abbildung:

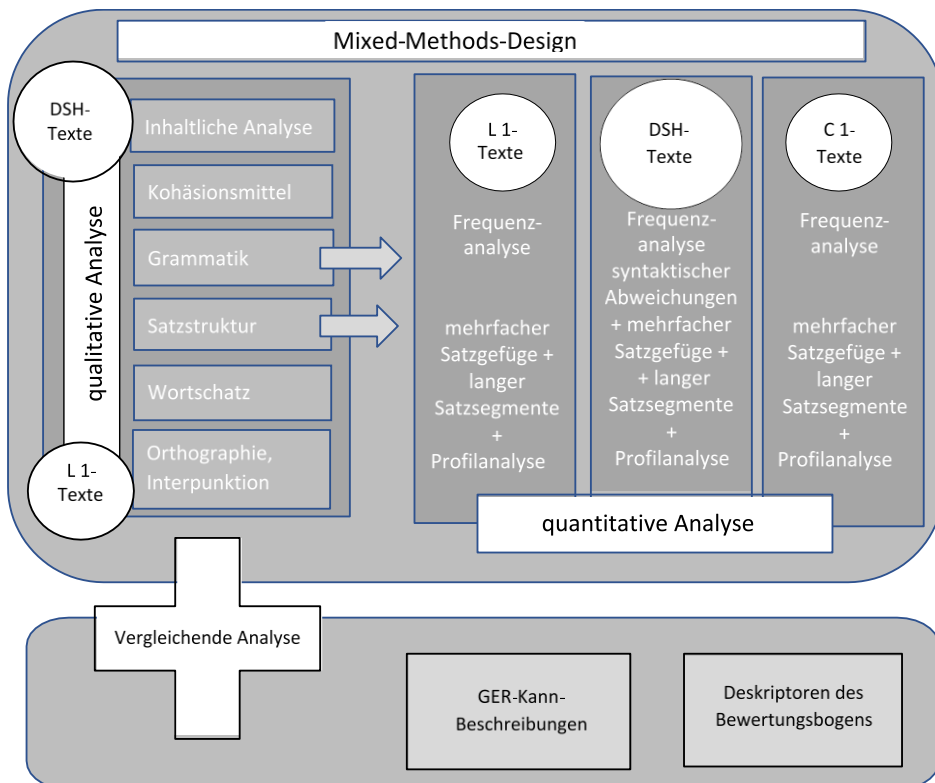


Abbildung 5-1: Schematische Darstellung des methodischen Vorgehens in vorliegender Arbeit

Die erste Teilstudie erfasst explorativ die Frequenz der sprachlichen Merkmale, die in den DSH-Texten vorhanden sind. Die Festlegung der sprachlichen Merkmale erfolgt durch Anlehnung an die Bewertungskriterien aus dem DSH-Handbuch, die wie folgt lauten: *Erwartungshorizont und Themenbezug* (in der schematischen Darstellung als *inhaltliche Analyse* benannt) sowie *Kohäsionsmittel, Grammatik, Satzstruktur, Wortschatz, Orthographie und Interpunktion* und nach inhaltlichen und sprachlichen Aspekten zu unterscheiden sind. Die inhaltliche Bewertung wird durch die Kriterien *Themenbezug und -entwicklung* erfasst, die sprachliche Bewertung wird durch die übrigen Kriterien vorgenommen.

Die einzelnen Kriterien werden in der Folge theoriebasiert (vgl. Bortz, Döring 2016: 541) ausdifferenziert, d.h. orientiert an der pragmatischen Textlinguistik wird eine Differenzierung der Bewertungskriterien vorgenommen. So werden

beispielsweise die Kohäsionsmittel in Anlehnung an Nussbaumer (1991) in die Merkmale *relationale Kohäsion*, *referentielle Kohäsion*, *textstrukturierende Mittel* und *textuelle Einpassung eines Satzes* unterteilt, und die Texte werden nach diesen Kriterien durchsucht. Die methodische Herangehensweise der qualitativen Analyse wird als „explorativ-interpretativ“ (vgl. Grotjahn 1993: 230f.) bezeichnet, in der über einen entdeckenden Zugang Paradigmen beschrieben und interpretiert werden, um daraus einen Erkenntnisgewinn zu erlangen und Hypothesen zu generieren (vgl. Caspari 2016: 9; Schramm 2016: 54). Ziel ist es, allgemeingültige Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten zu eruieren. Der erste Schritt umfasst in Einzelanalysen den Kodiervorgang und die Zuweisung der Textsegmente. Im zweiten Schritt wird die Bildung von Kategorien sprachlicher Merkmale vorgenommen, um spezifische Ausprägungen der Merkmale festzustellen. Im letzten Schritt werden die durchgeführten Schritte überprüft (vgl. Kuckartz 2010: 109). Da zur Messung von Merkmalsabstufungen die Häufigkeitsverteilung eine geeignete Operationalisierungsvariante darstellt (vgl. Bortz, Döring 2016: 228), erfolgt die Datenauswertung über eine Frequenzanalyse. Hierzu werden die Frequenz der theoriebasiert ermittelten sprachlichen Merkmale sowie deren normorientierte Umsetzung unterschieden nach DSH-Niveaustufen erfasst. Nach Ellis und Barkhuizen (2009) ist die Frequenzanalyse eine Methode der Lernaltersanalyse, mit der die Variabilität von Lernaltersprache erforscht werden kann. Durch die Frequenzanalyse wird die Häufigkeit sprachlicher Mittel festgestellt, aus der Kategorisierungen vorgenommen und spezielle Merkmale eines Textes abgebildet werden können (vgl. ebd.: 93).

Das Korpus dieser Teilstudie besteht aus jeweils sechs Texten der Gruppen DSH 0, DSH 1, DSH 2, DSH 3 und L<sup>68</sup>. An dieser Stichprobe wird eine breit angelegte Untersuchung durchgeführt, in der vielfältige Arten sprachlicher Merkmale ermittelt werden sollen. Intendiert ist die Feststellung niveaustufenspezifischer Indikatoren über einen entdeckenden Zugang, durch den herausgefunden werden soll, welche sprachlichen Merkmale in den Textgruppen wie auftreten. Mit diesem „Entdeckerkorpus“ wird somit der Frage nachgegangen, ob in den Texten Indikatoren vorhanden sind, die den Grad der DSH-Niveaustufen widerspiegeln, d. h. mit ansteigender Niveaustufe häufiger verwendet werden, und ob es Indikatoren gibt, die niveaustufenspezifisch auftreten. Durch die Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren könnten die Deskriptoren im Bewertungsbogen spezifiziert werden. Hierdurch kann eine Optimierung der Bewertungsobjektivität erreicht werden. Daher werden die Analyseergebnisse mit den Deskriptoren des Bewertungsbogens und den Kann-Beschreibungen des GER verglichen, um so herausarbeiten zu können, welche Aspekte sich in den Texten finden lassen, die in den Deskriptoren beschrieben sind. Dadurch zeigt sich auch, inwiefern die Deskriptoren im Bewertungsbogen bzw. im GER die DSH-Niveaustufen abbilden.

---

<sup>68</sup> Die L 1-Texte sind Texte von Studierenden, die als Bezugsgruppe zum Vergleich der Ergebnisse herangezogen werden (Näheres siehe Abschnitt 5.2.2).

Die aus den Ergebnissen der qualitativen Analyse abgeleiteten Hypothesen werden in der zweiten Teilstudie durch eine „analytisch-nomologische“ Herangehensweise (Grotjahn 1987: 55ff.) anhand einer quantitativen Korpusanalyse überprüft, um die Ergebnisse zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Diese Teilstudie zielt darauf ab, Gesetzmäßigkeiten zu generalisieren und die erstellten Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren. Das Korpus wird um eine weitere Textgruppe erweitert, u. z. werden zusätzlich zu den DSH-Texten und L 1-Texten Texte aus C 1-Lehrwerken untersucht. Die drei Korpora, bestehend aus 30 Texten je Textgruppe, werden nach der Beschaffenheit ihrer Satzstrukturen, genauer gesagt, nach mehrfachen Satzgefügen und langen Satzsegmenten hin, untersucht. Es soll festgestellt werden, wie frequentiert diese komplexen Satzstrukturen in den Texten zu finden sind, da dies nach Ehlich (1999) einen Hinweis für AWS darstellt (vgl. Abschnitt 3.2). Außerdem werden die DSH-Texte nach syntaktischen Abweichungen analysiert, die in den anderen beiden Textgruppen (L 1-Texte und C 1-Texte) nicht vorhanden sind.

Beide Teilstudien sind zusätzlich durch die Profilanalyse nach Griebhaber (2006) ergänzt. Da die Profilanalyse über einen syntaktischen Zugang funktioniert und primär das verbale Element im Satzsegment als Indikator für den Sprachstand fokussiert (vgl. Griebhaber 2006), werden satzstrukturelle Elemente erfasst, was eine Anknüpfung an die syntaktische Orientiertheit der vorliegenden Arbeit – vor allem die der zweiten Teilstudie – ermöglicht.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zielt auf einen Wissenszuwachs im Bereich von Testen und Prüfen des Fremdspracherwerbs durch Feststellung niveaustufenspezifischer Merkmale ab. Konkreter formuliert: Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Optimierung der Bewertung schriftsprachlicher Fertigkeiten im wissenschaftspropädeutischen Bereich von Fremdsprachenlernern auf C 1-Niveau leisten.

## 5.2 Kontext der Datenerhebung und Beschreibung der Korpora

Das Datenkorpus besteht insgesamt aus drei Textgruppen: DSH-Texte, L 1-Texte und C 1-Lehrwerkstexte. Die DSH-Texte werden außerdem nach ihren vorliegenden Bewertungen in die vier Gruppen DSH 0-, DSH 1-, DSH 2- und DSH 3-Texte unterteilt. Diese vier Untergruppen stellen das Basiskorpus dar. Die L 1-Texte sind Texte von Studierenden im Bachelorstudium und stellen die Bezugsgruppe dar. Die Gruppe der C 1-Lehrwerkstexte kommt in der quantitativen Analyse zum Einsatz, um die Satzkomplexität festzustellen, die in C 1-Lehrwerkstexten vorhanden ist.

Die DSH-Texte sind im Rahmen der DSH an der Universität Duisburg-Essen im Zeitraum zwischen 2015 und 2017 verfasst worden. Aus dem verfügbaren

Datenbestand an Textproduktionen<sup>69</sup> wurden 24 Texte (sechs Texte je Niveaustufe) für die qualitative Analyse und 120 Texte (30 je Niveaustufe) für die quantitative Analyse randomisiert entnommen. Die L 1-Texte wurden im Rahmen des Seminars *Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache* an der Universität Duisburg-Essen im Zeitraum zwischen 2017 und 2019 erhoben. In drei Seminaren sind insgesamt 72 L 1-Texte entstanden, aus diesen wurden sechs Texte für die qualitative Analyse und 30 Texte für die quantitative Analyse randomisiert entnommen. Aus zehn Lehrwerken, die im Zeitraum zwischen 2009 und 2016 erschienen sind, wurden 30 C 1-Lehrwerkstexte randomisiert entnommen. Insgesamt werden die Analysen an einem Gesamtkorpus von 210 Texten durchgeführt:

Tabelle 5-1: Gesamtkorpus

	DSH-Texte	L 1-Texte	C1-Texte	Summe
Qualitative Analyse	24	6	-	30
Quantitative Analyse	120	30	30	180
Summe	144	36	30	210

### 5.2.1 DSH-Texte

Die Verfasser der DSH-Texte sind Prüfungsteilnehmer, die ihre sprachliche Studierfähigkeit nachweisen müssen, um in Deutschland studieren zu dürfen. Neben der sprachlichen Zugangsvoraussetzung ist im Vorhinein der Nachweis einer *Hochschulzugangsberechtigung* (HZB) zu erbringen, die eine dem Abitur äquivalente Form der Studienqualifikation darstellt. Die Vorbildung der Teilnehmer umfasst eine weite Spannbreite, die vom Erreichen der Studienqualifikation bis hin zu einem abgeschlossenen Bachelor- oder Mastergrad reicht. Genauso vielfältig sind auch die sprachlichen Vorbedingungen wie Art und Anzahl der Erstsprache(n) und die Dauer des Aufenthaltes im Zielsprachenland sowie der Umgang mit der Zielsprache. Ebenso zeigt das Alter der Teilnehmer eine hohe Diversität auf.<sup>70</sup>

Um zur DSH zugelassen zu werden, reichen die Teilnehmer ein C 1-Zeugnis ein,<sup>71</sup> das einen erfolgreich abgeschlossenen C 1-Sprachkurs bescheinigt. Aufgrund dessen wird davon ausgegangen, dass der stufenweise Erwerb der Sprache in

<sup>69</sup> Die DSH der Universität Duisburg-Essen nimmt jährlich ca. 1500 Prüfungen ab. Daraus ergeben sich für den Zeitraum zwischen 2015 und 2017 ca. 4500 vorhandene Textproduktionen. Diese Zahl weicht in den Jahren 2020/2021 bedingt durch die Corona-Pandemie ab.

<sup>70</sup> Beispielsweise hat sich im Jahr 2019 die Altersspanne der DSH-Teilnehmer an der Universität Duisburg-Essen zwischen 19 und 47 Jahren bewegt. (Berechnungen Standort UDE; Masalon, Yıldırım; abrufbar unter: [https://www.uni-due.de/dsh-info/dsh\\_veroeffentlichungen.php](https://www.uni-due.de/dsh-info/dsh_veroeffentlichungen.php), zuletzt abgerufen am 28.03.2021).

<sup>71</sup> Die Voraussetzung des zu erbringenden C 1-Niveaus soll die Vermittlung der gesamten deutschen Grammatik gewährleisten, die mit dem Niveau B 2 erreicht ist. Zudem schließt der Besuch eines C 1-Kurses die Festigung der Grammatik und die Einübung bildungssprachlicher Elemente ein.



Sprachkursen stattgefunden haben muss, zumindest in den meisten Fällen.<sup>72</sup> Durch diese Bedingungen dürfte die DSH-Gruppe sprachlich relativ homogen sowie thematisch und prüfungsorganisatorisch vorbereitet sein. Die Texte, die in dieser Arbeit als Untersuchungsgegenstand dienen, sind authentisch, denn sie stammen aus realen Prüfungen. Zum Zeitpunkt der Erstellung befanden sich die Teilnehmer in einer Prüfungssituation, von deren Ergebnis der Studienzugang abhängig ist.

Die schriftliche Prüfung findet in folgender Reihenfolge statt:

- Hörverstehen (Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes; Bearbeitungszeit 40 Minuten nach zweimaligem Vortragen)
- Leseverstehen und Wissenschaftssprachliche Strukturen (Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes und wissenschaftssprachlicher Strukturen; Bearbeitungszeit 90 Minuten)
- Vorgabenorientierte Textproduktion (Bearbeitungszeit 70 Minuten)

Im Teil *Vorgabenorientierte Textproduktion* sollen die Teilnehmer einen Fließtext von ca. 250 Wörtern zu einem bestimmten Thema anhand einer vorgabenorientierten Vorlage erstellen, um ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten nachzuweisen. Als Hilfsmittel ist ein einsprachiges Wörterbuch der deutschen Sprache erlaubt. Die zeitliche Vorgabe zur Sichtung der Vorlage und zum Verfassen des Textes beträgt 70 Minuten. Die Texte werden im Rahmen der DSH handschriftlich verfasst und anschließend von Bewertern durch eine Punktezuweisung bewertet. Die Personen, die die Prüfung absolvieren, sind den Bewertern nicht bekannt; das heißt, dass die Vorbereitung nicht durch das prüfende Institut vorgenommen wird. Daher gelten alle Prüfungsteilnehmer hinsichtlich der Sprachvermittlung und der Prüfungsvorbereitung als „extern“.<sup>73</sup>

### 5.2.2 L 1-Texte

Zum Vergleich werden die Analysen, die an den DSH-Texten durchgeführt werden, zusätzlich an Texten von Lehramtsstudierenden, die sich am Anfang des Bachelorstudiums befinden, durchgeführt. Im Bereich der Lerner Sprachenanalyse der L 2-Forschung – besonders im englischsprachigen Raum – ist der Vergleich der Analyseergebnisse von L 2-Lernern mit denen von L 1-Sprechern eine gängige Methode (vgl. Hawkins, Buttery 2010; Hashemi, Babaii 2013; Callies, Götz 2015). Die L 1-Werte werden als Referenz für die L 2-Werte herangezogen und stellen ein Maß für die ermittelten Werte dar (vgl. auch Kapitel 5). Dies ermöglicht die Einordnung der Werte und erleichtert oder ermöglicht deren Interpretation. In

---

<sup>72</sup> Die Teilnahmevoraussetzungen variieren nach Universität; C 1 gilt für die Universität Duisburg-Essen.

<sup>73</sup> An DSH-Standorten wird in der Regel zwischen internen und externen Teilnehmern unterschieden. Als interne Teilnehmer gelten Bewerber, die die Sprachkurse und Prüfungsvorbereitung am prüfenden Institut absolviert haben.

der vorliegenden Arbeit werden L 1-Texte von Studierenden als Referenz herangezogen, da die schulsprachliche Sozialisation dieser Gruppe im Zielsprachenland vollzogen wurde und die Studierenden bereits mit dem Studium begonnen haben. Die Studierenden dieser Gruppe befinden sich in ihrem Studium noch „relativ“ am Anfang, sodass sich der Schreiberwerbsprozess in der Entwicklung befindet und noch nicht in der Form ausgreift ist wie in einem fortgeschrittenen Stadium des Studiums (vgl. Steinhoff 2007). Hierdurch lässt sich eine Vergleichbarkeit der Gruppen annehmen. Da die L 1-Gruppe bereits ihr Studium aufgenommen hat – im Gegensatz zur DSH-Gruppe, die vor dem Studienbeginn steht – kann sie als Bezugsgruppe gelten und somit kann auch ihre sprachliche Leistung bei der Umsetzung der Aufgaben zur Orientierung herangezogen werden.

Die Texte wurden von Studierenden des Seminars *Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache* (DaZ/DaF) zu jeweils einer Original-DSH-Vorlage mit einer Zeitvorgabe von 45 Minuten verfasst. Zudem wurde eine prüfungsähnliche Situation geschaffen, da während der Textproduktion ein Austausch untereinander nicht erlaubt und eine Rückmeldung zur Schreibkompetenz der Verfasser angekündigt war. Die Texte sollen den Vergleich zwischen dem Ist- und Soll-Zustand der sprachlichen Phänomene ermöglichen. Der Ist-Zustand wird durch die Analysen der DSH-Texte ermittelt, den Soll-Zustand geben die Analysen der L 1-Texte wieder.

### 5.2.3 C 1-Lehrwerkstexte

Die aus C 1-Lehrwerken stammenden Texte (siehe Anhang) werden nach dem Hauptkriterium *Textlänge* mit einem Richtwert von 250 Wörtern herausgesucht, um die Vergleichbarkeit zur geforderten Wortanzahl der *Vorgabenorientierten Textproduktion* zu gewährleisten. Zudem müssen sie als Fließtexte realisiert sein. Die Texte umfassen eine durchschnittliche Anzahl von 287 Wörtern. Die Lehrwerke wurden auf Grundlage einer Umfrage nach den vorwiegend genutzten Lehrbüchern bzw. Lernmaterialien ausgewählt, die das DSH-Büro der Universität Duisburg-Essen in den Sprachschulen der Region durchgeführt hat.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass eine Vielzahl von Sprachschulen zusätzlich angeben haben, eigens für die Kurse erstelltes Sprachmaterial zu verwenden.

## 5.3 Datenaufbereitung

Für die Analysen werden die Texte aus dem Datenkorpus randomisiert entnommen.<sup>75</sup> Die Aufbereitung erfolgt durch das Transkribieren der handschriftlich verfassten Texte in eine digitale Form. Bei der Transkription werden alle Fehler übernommen, unleserliche Wörter werden mit einem Fragezeichen gekennzeichnet. Die abgetippten Texte werden durch eine weitere Person danach überprüft, ob die Originaltexte korrekt abgetippt wurden. Es erfolgt eine Sigelbildung, wobei das zugewiesene Sigel keine Sozialdaten enthält. Es wird mit dem Sigel 300 begonnen und mit fortlaufender Nummerierung gearbeitet. Segmentierung und Kategorisierung gehören zur Basistechnik der computergestützten Analyse (vgl. Kuckartz 2010: 64), weshalb der nächste Schritt der Segmentierung zu erklären ist. Die Texte werden in Minimale Satzwertige Einheiten (MSE) segmentiert und anschließend in die jeweiligen Analyseprogramme importiert. Eine MSE bestehen aus mindestens einem Subjekt und einem Verb und/oder sind von der nächsten MSE durch ein Satzzeichen abgetrennt (vgl. auch Abschnitt 4.5).

Hinweis: Aus dem Textinput oder der Aufgabenstellung abgeschriebene Sätze werden nicht in die Analysen einbezogen.<sup>76</sup>

Beispiel:

Diese sind unter anderem geprägt von wirtschaftlichen und sozialen Ereignissen der Vergangenheit. (Originaltext)

B 3 Diese sind unter andere~~n~~ geprägt von wirtschaftlichen und sozialen Ereignissen der Vergangenheit. (310: 21) (Hervorhebung HY)

Die MSE in B 3 ist ein Beleg für eine solche Übernahme aus der Vorlage. Diese stellt keine bewertbare Leistung dar, da sie aus der Vorlage abgeschrieben ist und daher keine Eigenleistung im Verfassen einer satzwertigen Einheit bzw. eines Satzes darstellt.

### 5.3.1 Vorgehen bei der qualitativen Analyse

Die DSH-Texte wurden aus drei unterschiedlichen Prüfungsdurchgängen der DSH (17B, 16C und 15A) entnommen. Es sind jeweils acht Texte aus einem Durchgang geschichtet entnommen, davon jeweils zwei aus einer Niveaustufe. Daraus ergeben sich sechs Texte einer Niveaustufe, die als Textgruppe analysiert

---

<sup>75</sup> Die DSH-Texte werden geschichtet entnommen und aufbereitet, d.h. die Texte werden gemäß ihrer Bewertung, also den bereits vergebenen Punkten, der jeweiligen DSH-Niveaustufe zugeordnet und dadurch in eine Reihenfolge gebracht.

<sup>76</sup> Hinweis: Ein Text (Text 310) wurde nach der Kodierung nicht in die Analysen einbezogen, da in diesem Text 14 MSE aus der Vorlage abgeschrieben waren. Auffällig waren die durchgängig geringen Werte dieser Gruppe. Um zu verhindern, dass die geringeren Zahlenwerte der Analysen dieser Gruppe aus der hohen Zahl abgeschriebener MSE entstammen und um einer möglichen Verfälschung der Ergebnisse entgegenzuwirken, wurde der Text durch einen zufällig ausgewählten ersetzt.

werden. Die Auswahl von unterschiedlichen Durchgängen bezweckt den Ausschluss von Ergebnissen, die durch die Aufgabenstellung bzw. die Vorlage beeinflusst sein könnten, da das Herausfinden textsorten- bzw. vorlagenübergreifender Merkmalsausprägungen angestrebt ist.

Aus dem Gesamtkorpus der L 1-Texte wurden für die Analysen sechs Texte entnommen.

Die qualitative Analyse wird mithilfe des Analyseprogramms *MAXQDA 2018.1* durchgeführt. *MAXQDA* ist eine Software für qualitative Analysen und *mixed-methods*-Forschung, in der die Daten durch Zuweisungen von Kategorien (*Codings*) annotiert werden können (vgl. Kuckartz 2010). Auf Grundlage der Analyseergebnisse werden Hypothesen gebildet.

Analysiert werden die Aspekte (1) *Themenbezug und -entwicklung*, (2) *Kohärenz und Kohäsion*, (3) *Grammatik und Satzstruktur*, (4) *Wortschatzspektrum und -beherrschung* sowie (5) *Orthographie und Interpunktion*. Nachdem zu Beginn zwei DSH-Texte qualitativ vergleichend beschrieben werden, erfolgt im Anschluss die Untersuchung der Aspekte an einer Stichprobe von DSH- und L 1-Texten. Der inhaltliche Aspekt wird beschreibend analysiert. Die Analyse der sprachlichen Aspekte wird nach Vorkommen der jeweiligen kategorial unterteilten Aspekte und unter Einbeziehung des Kontextes nach Sprachrichtigkeit durchgeführt. Außerdem werden die Deskriptoren im Bewertungsbogen und im GER mit den Analyseergebnissen verglichen.

### 5.3.2 Vorgehen bei der quantitativen Analyse

Das Hauptkorpus der quantitativen Analyse umfasst 120 DSH-Texte, die aus jeweils 30 Texten je Niveaustufen bestehen. Davon sind 94 Texte aus einem DSH-Durchgang entnommen und 26 DSH 3-Texte aus weiteren DSH-Durchgängen. Der DSH-Durchgang aus dem die Hauptgruppe entnommen ist, umfasst insgesamt 336 Texte mit 115 Personen auf Stufe DSH 0, 144 Personen auf Stufe DSH 1, 73 Personen auf Stufe DSH 2 und vier Personen auf Stufe DSH 3. Aus weiteren sechs Durchgängen sind die übrigen Texte der Niveaustufe DSH 3 entnommen. Die Auswahl der Punkteverteilung innerhalb einer Niveaustufe erfolgt randomisiert, indem die ersten 30 Texte in der Folge ihrer Registriernummern, die sich auf Grundlage der Anmeldeihenfolge generieren, aus dem gesamten Datensatz entnommen werden.

Die quantitative Analyse dient zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen (vgl. Abschnitt 6.10). Zur Durchführung der quantitativen Analyse werden die in MSE segmentierten Texte in eine Excel-Tabelle übertragen und annotiert. Die Ergebnisse der Daten werden in einer Tabelle zusammengefasst und ausgewertet. Diese Frequenzanalyse erfolgt mithilfe des Programms SPSS.

## 6 Qualitative Analysen des Entdeckerkorpus

Um einen umfassenden Überblick über die Texte zu gewinnen, wird eine vergleichende Beschreibung zweier Texte – eines Textes der Niveaustufe DSH 2 (*bestanden*) und eines Textes Niveaustufe DSH 0 (*nicht-bestanden*) – vorgenommen. Anschließend wird eine Analyse der einzelnen Bewertungsaspekte an einer Stichprobe durchgeführt, die dazu dient, zentrale sprachliche Merkmale als niveaustufenspezifische Indikatoren festzustellen. Mithilfe der Analysen werden Hypothesen generiert.

Im folgenden Unterkapitel (6.1) werden einleitend allgemeine Informationen zu den Daten vorgestellt. In weiteren sieben Unterkapiteln (6.2 bis 6.8) werden die Analyseergebnisse zur Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren dargelegt. Abschließend werden in Unterkapitel 6.9 Zwischenergebnisse präsentiert und in Unterkapitel 6.10 erfolgt die Hypothesengenerierung, die im Rahmen der quantitativen Analysen genutzt werden.

### 6.1 Allgemeine statistische Merkmale der Texte

Folgende allgemeine statistische Merkmale werden nach Textgruppen ermittelt: die Anzahl der Wörter insgesamt pro Textgruppe, die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Textgruppe, die geringste Wortanzahl (Min.-Wert) und die höchste Wortanzahl (Max.-Wert) pro Textgruppe, die Standardabweichung, die durch-

schnittliche Anzahl der Minimal Satzwertigen Einheiten ( $\emptyset$  Anzahl MSE) und die durchschnittliche Wortanzahl innerhalb der Minimal Satzwertigen Einheiten ( $\emptyset$  Wortanzahl der MSE):<sup>77</sup>

Tabelle 6-1: Allgemeine statistische Merkmale der Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Anzahl der Wörter	1688	1630	1602	1858	1537
$\emptyset$ Anzahl Wörter	281	272	267	309	256
Min.-Wert	210	227	237	260	212
Max.-Wert	338	303	292	368	317
Standardabweichung	46	26	21	38	35
$\emptyset$ Anzahl MSE	37	34	37	39	30
$\emptyset$ Wortanzahl der MSE	7,6	8	7,2	7,9	8,5

Allgemeine statistische Angaben wie die durchschnittliche Anzahl der Wörter und der MSE und die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro MSE zeigen innerhalb der DSH-Gruppen keinen tendenziellen Anstieg der Zahlen mit zunehmender Niveaustufe (vgl. Tabelle 6-1). Die in der Aufgabenstellung vorgeschriebene Wortanzahl von ungefähr 250 Wörtern wird in den L 1-Texten als Richtwert eingehalten. Dagegen wird dieser Wert in den DSH-Texten überschritten, in Texten mit dem Ergebnis DSH 3 sogar um durchschnittlich etwa 60 Wörter. Die Annahme eines umfangreicheren Textes mit zunehmendem Lernfortschritt (vgl. Ortega 2012) zeigt sich hier dennoch nicht, da Texte mit dem Ergebnis DSH 0 mit durchschnittlich 281 Wörtern länger sind als Texte der Niveaustufe DSH 1 und DSH 2. Die Standardabweichung zeigt eine hohe Varianz der Wortanzahl insbesondere in DSH 0-Texten, aber auch in DSH 3- und L 1-Texten. In DSH 1- und DSH 2-Texten dagegen ist die Standardabweichung mit ca. 20 Wörtern geringer. Die durchschnittliche Anzahl der MSE in den L 1-Texten ist mit 30 MSE im Vergleich zu denen in Texten der Niveaustufe DSH 0 (37 MSE) gering. Obwohl L 1-Texte relativ kurz sind und eine geringe Anzahl von MSE pro Text aufweisen, ist die Länge der MSE mit 8,5 Wörtern höher als die der DSH-Texte. In diesen variieren die Werte zwischen 7,2 und 8 Wörtern pro MSE. Texte der Niveaustufe DSH 2 weisen mit einer durchschnittlichen MSE von 7,2 Wörtern einen geringeren Wert auf als Texte der Niveaustufe DSH 0 und DSH 1. Aus diesen Werten ist kein tendenzieller Anstieg mit zunehmender Niveaustufe abzuleiten. In den L 1-Texten findet sich zum einen die Orientierung am Richtwert der Aufgabenstellung hinsichtlich der Wortanzahl von 250 Wörtern und zum anderen eine höhere

<sup>77</sup> Anmerkung zu allen abgebildeten Tabellen: Die dargestellten Werte sind gerundet. In den Tabellen wird – wenn nicht anders vermerkt – die absolute Häufigkeit der Werte wiedergegeben.

Wortanzahl pro MSE als in den DSH-Texten, was auf Komplexität innerhalb einer Satzeinheit hindeutet.

Weitere Merkmale der analysierten Texte sind folgende:

- Die Struktur der Vorlage wird in der aufgeführten Reihenfolge eingehalten, die drei Aufgabenstellungen werden nacheinander abgearbeitet. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Kohärenz durch die Vorlage entsteht.
- Durch die im Bewertungsbogen enthaltenen Kriterien wird gleichzeitig eine bestimmte Struktur erwartet, die aus einer Überschrift, einer Einleitung, einem Haupt- und einem Schlussteil besteht. Diese Kriterien finden sich in den DSH-Texten in folgendem Maße wieder:

Tabelle 6-2: Anzahl vorhandener Textabschnitte in den Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Überschrift	2	3	4	6	2
Einleitung	4	5	5	6	1
Hauptteil	6	6	6	6	6
Schlussenteil	5	5	6	5	5

- Die Aufschlüsselung nach DSH-Niveaustufen zeigt eine tendenzielle Korrelation zwischen dem Vorhandensein einer Überschrift und ansteigender Niveaustufe. Auffällig ist das Fehlen von Überschriften in allen Textgruppen außer DSH 3-Texten. In DSH 0- und L 1-Texten sind lediglich in zwei von sechs Texten Überschriften vorhanden. Auffällig hoch ist das Fehlen einer einleitenden Passage in L 1-Texten. Die Bearbeitung des Haupt- und Schlussteils ist nicht auffällig.
- Vor allem in Texten der Niveaustufe DSH 1 sind viele längere Passagen aus dem Text der Vorlage ohne gesonderte Kennzeichnung übernommen. Es werden dabei die im Text als Input gegebene Sätze verwendet und strukturell umformuliert oder Teile entnommen und in Eigenleistung vervollständigt. Diese Sätze sind in vielen gesichteten Fällen fehlerhaft. Ein Beispiel:

Originaltext aus einer Vorlage

Der Altersaufbau einer Bevölkerung zeigt wesentliche Einflüsse der demografischen Geschichte eines Landes aus den letzten Jahrzehnten. Er erhält seine Form aus dem Zusammenwirken von Geburtenhäufigkeit und Sterblichkeit sowie den Zu- und Abwanderungen.

Umformulierung durch einen Prüfling

- B 4 und Darüberhinaus könnte sein, dass die demografischen Geschichte eines Landes aus den letzten Jahrzehnten wesentlich einfließen oder auswirken von Geburtenhäufigkeit und sterblichkeit So wie den Zu- und Abwanderungen. (310: 20-21)

### 6.1.1 Vorlage/Aufgabenstellung

Der Aufbau der Vorlage der *Vorgabenorientierten Textproduktion* ist in drei Sinnabschnitte unterteilt, die im Kern ein Thema behandeln.

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

**Deutsche Sprachprüfung  
für den Hochschulzugang  
(DSH)**

XX.XX.XXXX

Offen im Denken

### Vorgabenorientierte Textproduktion

Schreiben Sie einen **argumentativen Text** von ca. 250 Wörtern zum Thema „Studieren im Ausland“ und gehen Sie dabei auf die folgenden Aspekte ein:


- Fassen Sie die Hauptaussagen des Textes und des Schaubildes zusammen.
- Diskutieren Sie zwei Vor- oder Nachteile des Studiums im Ausland und führen diese aus.
- Nehmen Sie Stellung zur Frage „Sollte das Studieren im Ausland als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden?“ Begründen Sie ihre Meinung.

Schreiben Sie **keine vollständigen Sätze** aus der Vorlage ab!  
Bitte notieren Sie die Anzahl der Wörter Ihres Textes.

#### Studieren im Ausland

### Der typische Erasmus-Student

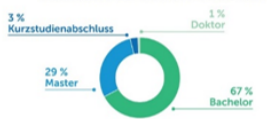
**61 %**  
der Studenten sind **weiblich**



Alter

22  
Jahre

**Abschlüsse der Erasmus-Studenten**



Zeit im Ausland

6  
Monate

Erasmus ist ein Programm der Europäischen Kommission, das einer größeren Zahl von Studierenden ermöglichen soll, an einer Universität eines anderen europäischen Landes zu studieren. Damit wird den Studierenden zugleich auch die Gelegenheit geboten, Kultur, Sprache und Lebensformen des Gastlandes kennenzulernen.

Zentrale Bestandteile sind die Anerkennung von Studienleistungen im Ausland und die finanzielle Unterstützung von Austauschstudenten.

Erworbene Kompetenzen, die die Beschäftigungsfähigkeit steigern

Problemlösungs-  
vermögen

Anpassungs-  
fähigkeit

Organisations-  
kompetenz

Wissbegier

Quelle: <https://www.wimdu.de/blog/die-beliebtesten-ziele-von-erasmus-studenten>

Abbildung 6-1: Eine Vorlage der Vorgabenorientierten Textproduktion



Eine globale Aufgabenstellung bestehend aus drei Teilaufgaben, einem Schaubild und einem Rahmentext sollen einen Fließtext von ca. 250 Wörtern evozieren. Die erste Teilaufgabe bezieht sich auf das Schaubild, das zusammenfassend beschrieben werden soll. Die nächsten beiden Aufgaben umfassen im Wesentlichen den Handlungsbereich Argumentieren, der sich durch die Teilhandlungen *Benennen*, *Begründen*, *Beispiel(e) anführen und Stellung* beziehen kennzeichnet (vgl. Abschnitt 3.4). Laut der Rahmenordnung der DSH (vgl. Abschnitt 2.1) wäre in der Aufgabenstellung die Ausführung von mindestens zwei Handlungsbereichen ausreichend.<sup>78</sup> Durch drei Aufgabenstellungen werden nicht nur die Vorgaben der Rahmenordnung erfüllt, sondern es wird zudem noch dem Prüfungsteilnehmer die Gelegenheit gegeben, eventuelle Schwächen bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung durch Stärken in der anderen Aufgabenstellung auszugleichen. Außerdem wird dadurch die Gelegenheit für Überleitungen geschaffen, die die Textstrukturierung durch adäquate Nutzung von beispielsweise Kohäsionsmitteln positiv beeinflussen. Der Inputtext stellt eine Quelle dar, die bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung(en) eine Hilfestellung gibt, wodurch der Aspekt der Validität eingehalten wird, da dadurch nicht auf das Weltwissen zurückgegriffen wird (vgl. Abschnitt 2.3).

Die Herausforderung für den Prüfungsteilnehmer einen sprachlich und inhaltlich adäquaten Text zu verfassen, wird durch diese Vorstrukturierung des Textes entlastet, wodurch die basalen sprachlichen Fertigkeiten (siehe Abschnitt 3.3) intensiver genutzt werden können.

### 6.1.2 Kriterien im Bewertungsbogen

Bei der Korrektur der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte soll ein größerer Teil der zu vergebenen Punkte auf die sprachlichen Aspekte entfallen. Im DSH-Handbuch werden für die Bewertung folgende Kriterien vorgeschlagen (vgl. Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 108):

1. *Erwartungshorizont/Themenbezug*: Die Bewertung erfolgt anhand des inhaltlichen Bezugs zum Thema und wird zuvor durch einen Erwartungshorizont formuliert.
2. *Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion*: Die Themenentwicklung soll „inhaltlich schlüssig und nachvollziehbar“ sein und wird gemeinsam mit der sprachlichen Realisierung von Kohärenz durch Kohäsionsmittel bewertet. Dabei werden zur Hälfte inhaltliche und zur Hälfte sprachliche Punkte vergeben.
3. *Verbalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax Morphologie u. a.*: Die Beherrschung der Grammatik ist Grundlage der Bewertung.

---

<sup>78</sup> Diese Aussage gilt für die Zeit, in der die Daten erhoben wurden. Seit 2019 ist die Anzahl der Handlungsbereiche nicht mehr vorgegeben.

4. *Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, Wortbildung*: Die Beherrschung und das Spektrum des Wortschatzes fließen in die Bewertung ein.
5. *Orthographie, Interpunktion*: Die Rechtschreibung und Zeichensetzung werden bewertet.

Das DSH-Handbuch zeigt drei alternative Gestaltungsmöglichkeiten der aufgeführten Kriterien im Bewertungsbogen, wovon eine im nächsten Kapitel (6.2) ausführlich betrachtet wird. Die Auswahl begründet sich damit, dass eine modifizierte Form dieser Ausführung bei der Bewertung der analysierten Texte verwendet wurde.

## 6.2 Vergleichende Beschreibungen

In diesem Unterkapitel werden zwei DSH-Texte qualitativ analysiert und miteinander verglichen. Die Analyse erfolgt unter Hinzuziehung der Deskriptoren des DSH-Bewertungsbogens und den Kann-Beschreibungen des GER. Ziel dieser Analyse ist es, durch den Vergleich wesentliche Unterschiede zwischen einem Text mit dem Ergebnis *bestanden* und einem Text mit dem Ergebnis *nicht-bestanden* festzustellen, um so einen ersten Überblick zu erhalten.

### 6.2.1 Beschreibung eines DSH 2-Textes

Text 321<sup>79</sup> ist mit DSH 2 vorbewertet und somit ein Beispiel für einen Text der Kategorie *bestanden*. Unter Einbeziehung des Textaufbaus (vgl. Abschnitt 3.5.2) besteht der Text aus den drei Abschnitten Einleitung, Haupt- und Schlussteil, es fehlt jedoch die Überschrift. Der Text gliedert sich im Hauptteil nochmals in drei Abschnitte, was durch die drei Aufgaben der Vorlage bedingt ist. Die Bearbeitung der Aufgaben und Umsetzung des allgemeinen Textaufbaus sollen im Weiteren betrachtet werden. Zudem wird ein mögliches Korrekturschema des Textes unter Zuhilfenahme der Deskriptoren des Bewertungsbogens und der jeweiligen GER-Deskriptoren für die Niveaustufen B 1, B 2 und C 1 diskutiert:

1	321 <sup>80</sup>
2	Heute wird sehr oft über das Thema „Studieren im Ausland“ diskutiert.
3	Viele Studenten möchten im Ausland weiterstudieren
4	oder für ein Semester als Erasmus-Student dort studieren.

<sup>79</sup> Text 321 ist aus der Gruppe der DSH 2-Texte randomisiert ausgewählt.

<sup>80</sup> In der ersten Zeile der bearbeiteten Texte findet sich aufgrund der Zuordnungsübersicht das Sigel.

5	Hier stellt sich die Frage:
6	Welche Eigenschaften hat der/die typische Erasmus-Studierende?
7	Dieser Frage möchte ich anhand des vorliegenden Schaubilds nachgehen,
8	das in der Seite : <a href="http://ec.europa.eu">http://ec.europa.eu</a> im Jahr 2015 veröffentlicht wurde.
9	Dieses Schaubild zeigt,
10	dass 61% der Erasmus-Studierenden Frauen sind.
11	Das Alter dieses/dieser Studierenden soll nicht mehr als 22 Jahre sein.
12	Außerdem dauert der ideale Auslandsaufenthalt circa 6 Monate
13	und dieses Stipendium beträgt 272 euro monatlich.
14	Die Mehrheit der Studenten machen im Ausland einen Bachelor,
15	während die Minderheit davon eine Promotion macht.
16	Hier kann man fragen:
17	Welche Vorteile hat das Studium im Ausland?
18	Es ist positiv,
19	wenn man im Ausland studiert,
20	weil man dort eine neue Kultur erleben und kennen kann.
21	Außerdem kann man dort andere Menschen treffen und kennenlernen.
22	Ein Vorteil ist auch,
23	dass die Person viele Erfahrungen sammeln
24	und dann davon profitieren kann.
25	Aber müssen alle Studierende ins Ausland gehen und dort studieren?
26	Das Studium im Ausland als Pflichtprogramm ist eine gute Idee,

27	aber nicht alle Universitäten oder Länder können alle Studenten unterstützen
28	und ein Stipendium für sie bezahlen.
29	Andererseits ist möglich,
30	dass die Universitäten ihre besten Studenten ein Stipendium geben
31	und dann in der Zukunft von diesen Studenten die Erfahrungen bekommen.
32	Im Gegensatz dazu können nicht alle Leute außerhalb ihres Lands wohnen.
33	Meiner Meinung nach ist es eine gute Chance,
34	wenn man neue Länder besuchen oder dort eine Ausbildung machen kann.

Text 321 besteht aus 253 Wörtern in 33 MSE. Der Text beginnt mit der Nennung des Themas und einer kurzen Einführung in das Thema (Z. 2–4). In einer Überleitung (Z. 5–7) wird die Beschreibung des Schaubildes angekündigt, auf die dann die eigentliche Schaubildbeschreibung folgt (Z. 8–15). Die Überleitung zur zweiten Aufgabe erfolgt in den Zeilen 16 und 17, an die sich die Bearbeitung anschließt (Z. 18–24). In Zeile 25 erfolgt der Übergang zur dritten Aufgabe und in den anschließenden Zeilen die Beantwortung der Frage (Z. 26–32). Abschließend wird der Schlussteil (Z. 33–34) formuliert.

Strukturell erfüllt der Text die geforderten Bestandteile eines Textes mit der Einschränkung der fehlenden Überschrift. Die Einleitung (Z. 2–4) ist weitgehend allgemein gehalten. Der einleitende erste Satz *Heutzutage wird sehr oft über das Thema xy diskutiert*, ist so allgemein, dass er auf eine unbestimmte Menge von Themen übertragbar ist.<sup>81</sup> Der anschließende Satz besteht aus zwei Propositionen, in dem zwei Varianten der Möglichkeiten, im Ausland zu studieren, aufgeführt sind. Die Abschnitte werden durch Überleitungen eingeleitet und weitgehend miteinander verknüpft (Z. 5–6). In der Überleitung wird die Referenz *der/die typische Erasmus-Studierende* eingebettet in eine Frage genutzt, die in dieser Form in der Schaubild-einleitung zu finden ist.

Inhaltlich ist das Schaubild nicht vollständig korrekt wiedergegeben. Nach der korrekten Bezeichnung des prozentualen Anteils von Frauen (Z. 9–10) werden nicht vollständig korrekte Angaben gemacht: *Das Alter dieses/dieser Studierenden soll nicht mehr als 22 Jahre sein*. (Z. 11). Diese Aussage ist so nicht korrekt, da es sich mit der im Schaubild vorkommenden Bezeichnung *typisch* um den durchschnittlichen Anteil der genannten Aspekte des Erasmus-Studiums handelt. Hier ist im Schau-

<sup>81</sup> Wahrscheinlich wird diese Einleitung in den Sprachkursen als Chunk (vgl. Abschnitt 6.6.7) vermittelt.

bild nicht das maximale Alter, sondern das durchschnittliche Alter von Erasmus-Studierenden angegeben. Diese Darstellung wird in *Außerdem dauert der ideale Auslandsaufenthalt circa 6 Monate und dieses Stipendium beträgt 272 euro monatlich.* (Z. 12–13) fortgeführt. In der ersten Proposition wird eine *ideale Aufenthaltsdauer* beschrieben, anstatt der *durchschnittlichen oder typischen Aufenthaltsdauer* und in der zweiten Proposition wird ein absoluter Betrag von 272 € genannt, obwohl es sich laut Schaubild um einen *durchschnittlichen Betrag* handelt. Im Weiteren wird die im Schaubild dargestellte Information des Studiengangs, in der sich die Erasmus-Studierenden während ihres Aufenthaltes im Ausland befinden, als ein *Absolvieren des Studiengangs im Ausland* missverstanden: *Die Mehrheit der Studenten machen im Ausland einen Bachelor, während die Minderheit davon eine Promotion macht.* (Z. 14–15).

Anschließend erfolgt im Text die Nennung von zwei Vorteilen, in der der erste Vorteil als *eine neue Kultur und andere Menschen kennenzulernen* (Z. 20–21) aufgeführt ist. Der zweite Vorteil ist als *Sammeln von Erfahrungen* (Z. 23) benannt und wird kurz ausgeführt. Die Ausführung erfolgt, indem ergänzt wird, dass *aus den Auslands-erfahrungen profitiert werden kann* (Z. 24). Die dritte Aufgabe wird durch eine Diskussion von *einbergehenden Schwierigkeiten* (Z. 27–28) und *Möglichkeiten eines Pflichtstudiums im Ausland* (Z. 30–31) mit einer eindeutigen Positionierung *für ein Pflichtstudium* (Z. 26 und 33–34) bearbeitet. Die Positionierung stellt zudem einen abrundenden Schlussteil dar, da das *Kennenlernen neuer Länder und gleichzeitige Studieren* (im Text als *eine Ausbildung machen* bezeichnet) als *gute Chance* (Z. 33) benannt wird, was sich dadurch auf alle drei Aufgaben bezieht.

Im Folgenden wird eine Diskussion des Textes 321 mit Referenz auf die im Bewertungsbogen des DSH-Handbuchs (2006) aufgeführten Deskriptoren und auf die entsprechenden Deskriptoren des GER vorgenommen.

Im Bewertungsbogen des DSH-Handbuchs sind Deskriptoren für Themenbezug nicht vorhanden, da sie nach dem jeweiligen Thema als Erwartungshorizont zu formulieren sind. Es wird eine maximal zu vergebende Punktzahl von 40 Punkten (von 200 Gesamtpunkten) empfohlen.

Tabelle 6-3: Mustertabelle zum Erwartungshorizont aus dem DSH-Handbuch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

1. Erwartungshorizont/Themenbezug	(max. 40 Punkte)	0–40

Bezüglich der Themenentwicklung lassen sich im GER Deskriptoren finden, die im Unterpunkt Themenentwicklung für schriftliche und mündliche Diskurskompetenz (vgl. Quetz et al. 2013: 123) aufgeführt sind und hier als Bezug Anwendung finden.

Tabelle 6-4: Deskriptoren für Themenentwicklung im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 125)

	Themenentwicklung
C1	Kann etwas ausführlich beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und mit einer geeigneten Schlussfolgerung abschließen.
B2	Kann etwas klar beschreiben oder erzählen und dabei wichtige Aspekte ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen.
B1	Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinander reiht.

In der Themenentwicklung des GER findet sich eine Orientierung hinsichtlich des Ausmaßes der Beschreibung (*ausführliche Beschreibung* (C 1), *klare Beschreibung* (B 2)). Außerdem wird auf die Kohärenz der Aspekte eingegangen. Hier wäre die Überlegung angebracht, was Ausführlichkeit bei 250 Wörtern und gewisser erwarteter Textabschnitte bedeutet? Die Bearbeitung dieser Fragestellung stellt ein Desiderat dar, was an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden kann.

Bei Betrachtung der Niveaustufen des GER für Themenentwicklung ist eine Zuordnung des Textes dem Niveau C 1 vertretbar, da die Beschreibung der Aufgaben weitgehend ausführlich ist und die Verknüpfungen der einzelnen Themenpunkte bestehen (auch wenn die Ausführlichkeit nicht konstant zu finden ist). Kompliziert wird die Bewertung der Schaubildbeschreibung, denn die Wiedergabe ist nur zum Teil korrekt. Im Inputtext der Vorlage ist Erasmus als Programm erklärt, und wesentliche Aspekte des Programms sind im Schaubild angegeben. Diese gilt es bei der Schaubildbeschreibung zu verstehen und sprachlich wiederzugeben. In Text 321 ist die sprachliche Umsetzung zwar gelungen, jedoch ist das Schaubild inhaltlich nur Teil korrekt wiedergegeben. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob durch diese Fehlinterpretation die sprachliche Studierfähigkeit des Textverfassers nicht gegeben ist? Dies ist kein Plädoyer für das Ausklammern des Inhalts aus der Bewertung, vielmehr soll der Umgang in solchen Fällen diskutiert werden (Diskussion erfolgt in Abschnitt 6.3.3).

Die Herstellung von Kohärenz erfolgt in der Oberflächenstruktur u. a. durch Kohäsionsmittel. Diese bestehen im besprochenen Text aus den deiktischen Ausdrücken *heute* (Z. 2) und *hier* (Z. 5 und 16), dem additiven Konnektor *außerdem* (Z. 12 und 21) und den adversativen Konnektoren *während* (Z. 15), *aber* (Z. 25 und 27) und *andererseits*<sup>82</sup> (Z. 29) sowie dem konditionalen Konnektor *wenn* (Z. 19 und 34) und dem kausalen Konnektor *weil* (Z. 20). Mit der Satzeinleitung *Im Gegensatz dazu* (Z. 32) wird ein gegensätzliches Feld eröffnet, obwohl zuvor kein Argument

<sup>82</sup> Der adversative Konnektor *andererseits* tritt häufig, aber nicht zwingend mit dem Konnektor *einerseits* auf (vgl. <https://grammis.ids-mannheim.de/konnektoren/407168>, zuletzt abgerufen am 06.01.2021).

dafür benannt wird. Referenzen zu vorhergehenden Begriffen werden oft durch Rekurrenz (z.B. *Frage* in Z. 7, *Schaubild* in Z. 9, *Studierenden* in Z. 11 und *Studenten* in Z. 31) und Pro-Formen (z.B. *dort* in Z. 4, 20 und 21 für *im Ausland*, *sie* in Z. 28 für *Studenten* sowie *davon* in Z. 15 für *die Mehrheit der Studenten*<sup>83</sup> und in Z. 24 für *Erfahrungen*) hergestellt.

Im Unterpunkt für schriftliche und mündliche Diskurskompetenz ist die Skala für Kohäsion und Kohärenz aufgeführt, die auf Niveau B 2 eine Unterscheidung der Niveaustufe B 2 durch Deskriptoren für die erste Hälfte der B 2-Stufe (B 2.1) und die zweite Hälfte der B 2-Stufe (B 2.2) vornimmt:

Tabelle 6-5: Deskriptoren für Kohärenz und Kohäsion im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 125)

	Kohärenz und Kohäsion
C1	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie die Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung gut beherrscht.
B2	Kann verschiedene Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen.
	Kann eine begrenzte Anzahl an Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas Sprunghaft.
B1	Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.

Durch die Verwendung *verschiedener Verknüpfungswörter*, die zumeist *sinnvoll verwendet* sind, ist eine mögliche Zuordnung in der GER-Skala auf oberem B 2-Niveau am ehesten vornehmbar.

Die Zuordnung im Bewertungsbogen erfolgt durch Verknüpfung der Themenentwicklung mit Kohärenz und Kohäsion. Die Verknüpfung wird im DSH-Handbuch aufgrund dessen begründet, dass sich „die Themenentwicklung nicht von der sprachlichen Realisierung trennen“ (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 108) lässt.

<sup>83</sup> Das Präpositionaladverb wird verwendet, wenn seine Bezugsgröße eine Sache oder etwas Abstraktes bezeichnet, nicht aber, wenn es sich auf eine Person oder etwas Belebtes bezieht. Eine Ausnahme bilden *darunter* und *davon*, die sich auch auf Belebtes beziehen können (vgl. Dudengrammatik 2016: 594).

Tabelle 6-6: Deskriptoren für Themenentwicklung im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

2. Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion	(max. 50 Punkte)	Punkte
Differenzierte Beschreibung des Sachverhalts, Themenpunkte miteinander verbunden, einzelne Aspekte hervorgehoben, mit Schlussfolgerung, Fazit, Standpunkt o.ä. abgerundet; gut strukturierter Text mit entsprechenden Mitteln der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung (Konnektoren, Pro-Formen, lexikalische Mittel etc.)		41–50
Angemessene, genaue Beschreibung des Sachverhalts, thematische Einheiten und Aspekte klar gegliedert, konträre Optionen gegeneinander abgewogen; inhaltliche Beziehung durch sinnvolle Verwendung verschiedener strukturierender Elemente bzw. Verknüpfungsmittel deutlich		34–40
verständliche Beschreibung des Sachverhalts, zentrale Aspekte angeführt und durch Beispiel gestützt, begründeter Standpunkt; Textzusammenhang durch begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln gewährleistet		28–33
Sachverhalt in Hauptaspekten beschrieben, einzelne Punkte linear aneinandergereiht, teilweise sprunghafte Gedankenführung		0–27

Text (321) ist im Bereich 34–40 Punkte zu verorten, da im Text eine inhaltliche Ausführlichkeit besteht und die Themen zumeist durch Überleitungen verknüpft sind. Zudem wird die *inhaltliche Beziehung durch sinnvolle Verwendung verschiedener [...] Verknüpfungsmittel deutlich*.<sup>84</sup>

Im Weiteren soll die grammatische Korrektheit des Textes diskutiert werden, die durch den Prüfungskontext einer Sprachprüfung einen bedeutenden Aspekt für die Bewertung darstellt. Im Text lassen sich folgende Fehlerarten finden:

Rektionsfehler:

B 5 Die Mehrheit der Studenten *machen* im Ausland einen Bachelor, während die Minderheit davon eine Promotion macht. (321: 14–15)

In Beleg B 5 stimmt die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht überein, anstatt der 3. Person Singular für *Die Mehrheit macht* ist die Pluralform *machen* gebildet. Wahrscheinlich ist das nächstgelegene Nomen *der Studenten* als Bezug gesehen worden, da im Nebensatz die Verbkonjugation zu dem Subjekt *die Minderheit* korrekt in der 3. Person Singular *macht* gebildet ist.

<sup>84</sup> Die Zuordnung durch die Verknüpfung der beiden Aspekte der Themenentwicklung und Kohärenz/Kohäsion kann sich problematisch gestalten, da eine inhaltliche Ausführlichkeit bestehen kann, sich die Verknüpfungen auf sprachlicher Ebene aber eher basal gestalten können. Eine Trennung der Aspekte wäre zu empfehlen – wie es bei der DSH in Duisburg-Essen bereits erfolgt ist –, wodurch sich die Reliabilität der Bewertung erhöhen ließe.



Verbfehler oder Pronomenfehler?

- B 6 Das Studium im Ausland als Pflichtprogramm ist eine gute Idee, aber nicht alle Universitäten oder Länder können alle Studenten unterstützen und ein Stipendium für *sie bezahlen*. (321: 25–28)

In Beleg B 6 ist die Satzkonstruktion nicht korrekt. Es sind zwei mögliche sich ausschließende Fehlerkorrekturen möglich. Entweder ist ein anderes Verb zu benutzen, wie beispielsweise *aufbringen*, wodurch der Satz mit *ein Stipendium für sie aufbringen* enden würde, oder das Pronomen *sie* ist nicht korrekt verwendet, da es im Dativ stehen müsste. Dadurch würde sich jedoch auch die Satzstellung zu *ihnen ein Stipendium bezahlen* ändern.

Multiple Fehler:

- B 7 *Andererseits ist möglich*, dass die Universitäten *ihre* besten Studenten ein Stipendium geben und dann in der Zukunft *von diesen Studenten die Erfahrungen bekommen*. (321: 28–31)

In der Beispielkonstruktion B 7 ist zum einen im Hauptsatz *Andererseits ist möglich* das Korrelat *es* nicht verwendet, das die Verbindung zum Nebensatz herstellt. Zum anderen ist die Deklination des Pronomens im Dativ *ihre* nicht korrekt, das *ihren besten Studenten* heißen müsste. Zudem findet sich der stilistische Angemessenheitsfehler *von diesen Studenten die Erfahrungen bekommen*. anstatt beispielsweise *und dann in der Zukunft von den Erfahrungen dieser Studenten profitieren*. lauten könnte.

Deskriptoren zur grammatischen Korrektheit sind im GER unter *Grammatische Kompetenz* aufgeführt und beschreiben die „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit diese zu verwenden“ (Quetz et al. 2013: 113):

Tabelle 6-7: Deskriptoren zur grammatischen Korrektheit im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 114)

	Grammatische Korrektheit
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbaren Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.

In Text 321 ist zwar die grammatische Korrektheit zumeist gegeben, es lassen sich Fehler finden, die im nicht-systematischen Bereich angesiedelt sind. Eine mögliche Zuordnung in der GER-Skala ist im oberen B 2-Niveau anzusiedeln.

Die grammatische Korrektheit wird im Bewertungsbogen des DSH-Handbuchs zum einen über die Systematik der Fehler und die Verständlichkeit des Textes und zum anderen über das Maß an grammatischer Korrektheit beurteilt. Dies wird mit der Komplexität der Satzstruktur in einem Raster dargestellt. Dabei werden die Deskriptoren der grammatischen Korrektheit mit den Deskriptoren der Satzstruktur kombiniert, damit „das Charakteristische des jeweiligen konkreten Textes“ (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 109) erfasst werden kann. Eine Skala für die Komplexität von Satzstrukturen findet sich im GER nicht.

Tabelle 6-8: Deskriptoren zur grammatischen Korrektheit und Satzstruktur im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

3. Verbvalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax Morphologie u. a.				
	Beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit	Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler, kleinere Mängel im Satzbau	Störende Regelverstöße, Text bleibt aber verständlich	Systematische, teils elementare Fehler, unverständliche Textpassagen
Vielfältiger Satzbau mit starker Strukturierung	50–41	40–38	33	
Komplexer strukturierender Satzbau	40–38	37–34	32	
Einfache Sätze und mit wenig Strukturierungen	33	32	31–29	28–15
Einfache Sätze, kaum strukturiert			28–15	14–0

Die Satzstruktur des Textes 321 besteht aus reinen Hauptsätzen (3x) wie *Heute wird sehr oft über das Thema „Studieren im Ausland“ diskutiert.* (Z. 2), zweigliedrigen Hauptsatzreihen (4x) wie *Viele Studenten möchten im Ausland weiterstudieren oder für ein Semester als Erasmus-Student dort studieren.* (Z. 3–4) oder aus Satzgefügen mit einem Haupt- und einem Nebensatz (4x) wie *Meiner Meinung nach ist es eine gute Chance, wenn man neue Länder besuchen oder dort eine Ausbildung machen kann.* (Z. 33–34). Darüberhinausgehende Komplexität der Sätze findet sich in vier Konstruktionen:

- B 8 Es ist positiv, wenn man im Ausland studiert, weil man dort eine neue Kultur erleben und kennen kann. (321: 18–20)

In Beleg B 8 findet sich ein Satzgefüge aus einem Hauptsatz und zwei hypotaktischen Nebensätzen.

- B 9 Ein Vorteil ist auch, dass die Person viele Erfahrungen sammeln und dann davon profitieren kann. (321: 22–24)

- B 10 Andererseits ist möglich, dass die Universitäten ihre besten Studenten ein Stipendium geben und dann in der Zukunft von diesen Studenten die Erfahrungen bekommen. (321: 28–31)
- B 11 Das Studium im Ausland als Pflichtprogram ist eine gute Idee, aber nicht alle Universitäten oder Länder können alle Studenten unterstützen und ein Stipendium für sie bezahlen. (321: 25–28)

In den Belegen B 9 bis B 11 ist ein Hauptsatz mit zwei parataktischen Nebensätzen verbunden. Zudem werden das Subjekt und das finite Modalverb in B 11 im zweiten Nebensatz analeptisch weggelassen.

Der Satzbau ist bei der Zuordnung im Bewertungsbogen vornehmlich dem Bereich *Komplexer strukturierender Satzbau* zuzuordnen, wodurch sich mit der Kreuzung der grammatischen Korrektheit 34–37 Punkte vergeben lassen.

Die Beschreibung des Wortschatzes ist im GER unter lexikalischer Kompetenz mit Deskriptoren für das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung verortet:

Tabelle 6-9: Deskriptoren für das Wortschatzspektrum im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 112)

	Wortschatzspektrum
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; [...] Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden: [...]
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

Die Deskriptoren des Wortschatzspektrums sind hauptsächlich an der Vertrautheit des Themenbereichs orientiert. Zudem ist die Größe des Wortschatzes als Maß zu finden, wobei eine nähere Bestimmung dessen, was als großer Wortschatz gilt, nicht definiert ist. Auf Niveau C 1 wird die Beschreibung durch die Formulierung *gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen* konkretisiert. Auf Niveau B 2 werden häufige Redundanzen von Formulierungen ausgeschlossen.

Im Text finden sich die Kollokationen *über ein Thema diskutieren* (Z. 2), *eine Frage stellen* (Z. 5), *einer Frage nachgeben* (Z. 7) und *Erfahrungen sammeln* (Z. 23), die als idiomatische Wendungen (vgl. Abschnitt 6.7) auf Niveau C 1 verortet werden können.

Es lassen sich aber auch Wortwiederholungen durch Rekurrenz finden (vgl. Kohäsion und Kohärenz in diesem Abschnitt), die nicht mehr auf B 2-Niveau erwartet werden. Diese Diskrepanz erschwert die Verortung des Textes. Eine Möglichkeit könnte die Mittelung der Verortung auf Niveau B 2 darstellen.

Tabelle 6-10: Deskriptoren für die Wortschatzbeherrschung im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 113)

	Wortschatzbeherrschung
C1	Gelegentlich kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexe Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.

Im Bereich der Wortschatzbeherrschung wird die korrekte und angemessene Nutzung der Lexik fokussiert. Auf Niveau C 1 werden keine größeren Fehler erwartet und auf B 2 soll die *Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes* groß sein, hier können *einige Verwechslungen* vorkommen.

Im Bereich der Wortschatzbeherrschung ist in Text 321 die *Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes im Allgemeinen* groß, es kommt zu einer *Verwechslung* (B 13) und zu einer *falschen Wortwahl* (B 12), diese behindern *jedoch nicht die Kommunikation*.

B 12 weil man dort eine neue Kultur erleben und *kennen* kann. (321: 20)

B 13 und dann in der Zukunft von diesen Studenten die *Erfahrungen bekommen*. (321: 31)

Im Bewertungsbogen sind die Deskriptoren in einem Raster angelegt:

Tabelle 6-11: Deskriptoren für Wortschatzspektrum und -beherrschung im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113)

4. Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, Wortbildung				
	Große Genauigkeit in der Verwendung	Keine störenden Fehler im Gebrauch, kleinere Schnitzer	z.T. falsche Wortwahl und Verwechslung	Krasse Formulierungsfehler
Umfang-/variantenreicher Wortschatz; gute Beherrschung idiomatische Wendungen	50–41	40–38	33	
Großer Wortschatz	40–38	37–34	32	
Angemessener Wortschatz	33	32	31–29	28–15
Begrenzter Wortschatz			28–15	14–0

Auch im Bewertungsbogen sind die Deskriptoren mit Begriffen wie *großer*, *angemessener* und *begrenzter* Wortschatz vage formuliert. Werden die Überlegungen zum Wortschatz des GER einbezogen, zeigt sich auch hier, dass zwar *idiomatische Wendungen* vorhanden sind, jedoch kein *umfang-/variantenreicher Wortschatz* besteht. So könnten bei einem *großen Wortschatz* mit *keinen störenden Fehlern im Gebrauch* 38–40 Punkte vergeben werden.

Die Deskriptoren der Orthographie und Interpunktion sind auf Korrektheit bzw. Fehlerfrequenz ausgerichtet und stellen zudem die Textstruktur dar, die durch Zeichensetzung hergestellt wird:

Tabelle 6-12: Deskriptoren zu Orthographie im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 118)

	Beherrschung der Orthographie
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichen Verschreibern, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens versteht.

Im Bewertungsbogen sind die Deskriptoren wie in den Beschreibungen des GER auf die Korrektheit in Orthographie und Interpunktion sowie Textgestaltung durch Zeichensetzung ausgerichtet:

Tabelle 6-13: Deskriptoren für Orthographie und Interpunktion Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113)

5. Orthographie, Interpunktion	(max. 10 Punkte)	Punkte
Korrekte Schreibweise, abgesehen von gelegentlichen Verschreibern; konsistente Zeichensetzung; hilfreiche Gliederung in Absätzen		8–10
Überwiegend korrekte Schreibweise, Verschreiber und Interferenzen können vorkommen; Zeichensetzung und Gliederung in Absätze entsprechen weitgehend den Konventionen.		6–7
Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, aber nicht frei von Einflüssen der Muttersprache; Gliederung in Absätze entspricht im großen Ganzen den Konventionen		4–5
Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gliederung in Absätze sind exakt genug, so dass man sie meistens versteht.		0–3

Die Orthographie und Interpunktion des Textes 321 ist weitgehend korrekt und im oberen Bereich des Bewertungsbogens anzusiedeln. Die in diesem Bereich vorkommenden Fehler mit zwei Rechtschreibfehlern (Z. 13 und 25) und einem Zeichensetzungsfehler (Z. 8) sind vernachlässigbar.

Text 321 lässt sich in der Sprachrichtigkeit auf C 1-Niveau verorten, im Bereich der Nutzung von Kohäsionsmitteln im oberen Bereich des B 2-Niveaus und im inhaltlichen Teil der Schaubildbeschreibung eher im unteren Bereich des B 2-

Niveaus oder darunter anzusiedeln. Die Bearbeitung der übrigen zwei Aufgaben sowie die Wortschatzbeherrschung kann dem B 2-Niveau zugeordnet werden.

### 6.2.2 Beschreibung eines DSH 0-Textes

Vergleichend soll Text 331 betrachtet werden, der in die Kategorie *nicht-bestanden* fällt:

1	331
2	Viele Studierende studieren heute gerne im Ausland.
3	Damit können sie ihre Sicht breiten
4	und sich die erworbene Kompetenz erheben.
5	Das vorliegende Schaubild beschreibt,
6	wie die Situation des Studiums im Ausland sieht.
7	Aus dem Kreisdiagramm kann man sehen,
8	dass die meiste der Studenten im Ausland ihre Bachelor und Master kriegen möchte.
9	Nur insgesamt 4% der Studenten gehen nach Ausland Kurzstudium und Promotion zu machen.
10	Es kann ein Vorteil sein,
11	dass sie eine verschiedene Kultur gut kennenlernen können,
12	weil sie eine lange Zeit in diesem Land bleiben.
13	Eine amerikanische Vielfalt einer gedanklichen Vielfalt zugutekommen kann.
14	Ein anderer Vorteil könnte die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit sein wie zum Beispiel Problemlösungsvermögen, Anpassungsfähigkeit und Organisationskompetenz.
15	Besonders auffällig ist,
16	dass im Erasmus-Programm 61% der Studierenden Frauen sind.
17	Dabei sind diese Studenten durchschnittlich 22 Jahre alt.



18	Der Auslandsaufenthalt dauert ein halbes Jahr, nicht lang und auch nicht zu kurz.
19	Zudem können die Studenten durchschnittlich in Höhe von 272 Euro für das Studium im Ausland erhalten.
20	All diese Zahlen zeigen,
21	dass es sehr günstig für junge Studenten ist.
22	Studium im Ausland zu wahlen.
23	Sollte das Studieren im Ausland aber als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden?
24	Das hält mir nicht sinnvoll.
25	Erstens nicht alle Studiengänge müssen im Ausland studiert werden,
26	wie etwa japanische Japanisch in England studieren nach Ausland gehen.
27	Sie haben vielleicht geeignet Chance im Heimatland zu jobben.
28	Oder sie möchten nicht ihre Freudenkreis so lange Zeit verlieren,
29	Schließlich könnte so eine Situation im Ausland studieren müssen,
30	können sie dann kein Stipendium bekommen.

Text 331 besteht aus 245 Wörtern in 29 minimalen satzwertigen Einheiten. Der Text beginnt mit einer kurzen Einleitung in das Thema (Z. 2–4) und geht direkt über zur Schaubildbeschreibung (Z. 5–9). In den Zeilen 10 bis 14 werden dann zwei Vorteile benannt und zum Teil ausgeführt. Im Weiteren wird erneut die Schaubildbeschreibung (Z. 15–19) aufgegriffen, die in den Zeilen 20 bis 22 mit den Vorteilen verknüpft wird. In Zeile 23 erfolgt eine einleitende Frage zur dritten Aufgabe mit deren Beantwortung in Zeile 24 und Begründung in den Zeilen 25–30.

Strukturell erfüllt der Text nicht alle Merkmale des allgemeinen Textaufbaus, da die Überschrift und der Schlussteil fehlen. Im Vergleich zu Text 321 ist der Textaufbau nicht parallel zur Aufgabenstellung erstellt, sondern die Bearbeitung der ersten beiden Aufgaben wird miteinander verknüpft. In Bezug auf die Einleitungen und Verknüpfungen zwischen den Abschnitten ist die dritte Aufgabe mit der aus der Aufgabenstellung übernommenen Fragestellung (Z. 23) eingeleitet, ansonsten werden zwischen den Abschnitten keine Überleitungen oder einleitenden Sätze verwendet. Die inhaltliche Darstellung des Schaubildes ist vollständig

(auflistend), jedoch nicht immer korrekt wiedergegeben. Wie in Text 321 wird auch hier der im Schaubild dargestellte aktuelle Studiengang der Erasmus-Studierenden als der Grund des Studiums im Ausland beschrieben: *Aus dem Kreisdiagramm kann man sehen, dass die meiste der Studenten im Ausland ihre Bachelor und Master kriegen möchte. Nur insgesamt 4% der Studenten geben nach Ausland Kurzstudium und Promotion zu machen.* (Z. 7–9). Die Darstellung der Aspekte des Erasmus-Programms mit ihren durchschnittlichen Zahlen werden auch in diesem Text nicht immer richtig erkannt: *Besonders auffällig ist, dass im Erasmus-Programm 61% der Studierenden Frauen sind. Dabei sind diese Studenten durchschnittlich 22 Jahre alt. Der Auslandsaufenthalt dauert ein halbes Jahr, nicht lang und auch nicht zu kurz. Zudem können die Studenten durchschnittlich in Höhe von 272 Euro für das Studium im Ausland erhalten.* (Z. 15–19). Hier verhält es sich im Gegensatz zu Text 321 so, dass zumindest zwei Aspekte (*Alter der Studierenden* und *Höhe des Stipendiums*) als Durchschnittswerte erkannt werden. Aus der Darstellung der anderen beiden Aspekte (*Frauenanteil* und *Aufenthaltsdauer*) ist dem Text nicht zu entnehmen, dass es sich auch bei diesen Aspekten um Durchschnittswerte handelt. Die Nennung von zwei Vorteilen (Aufgabe 2) erfolgt innerhalb der Schaubildbeschreibung, in der der aufgeführte zweite Vorteil aus dem Schaubild entnommen ist. Der erste Vorteil wird als eine neue *Kultur kennenlernen* (Z. 11–12) benannt und durch eine Begründung ausgeführt. Die dritte Aufgabe wird durch eine Positionierung gegen ein Pflichtstudium (Z. 24) eingeleitet und durch Benennung von Gegenargumenten (Z. 25 und 27–30) und eines Beispiels (Z. 26) gestärkt. Ein Schlussteil ist nicht vorhanden.

Auf der Oberflächenstruktur lassen sich Kohäsionsmittel finden, die die Kohärenz des Textes herstellen. Es werden Anknüpfungen zum vorhergehenden Satz mit den Pro-Formen *damit* (Z. 3) und *dabei* (Z. 17) geschaffen. Die Pro-Form *sie* in Z. 11 bezieht sich auf *Studenten* und in Z. 27 soll sie sich wahrscheinlich auf den Begriff *Studenten* beziehen, der jedoch zuvor nicht ausgeführt ist. Weitere Anknüpfungen finden sich in dem additiven Konnektor *zudem* (Z. 19), dem disjunktiven Konnektor *oder* (Z. 28) und dem kausalen Konnektor *weil* (Z. 12). Die Verwendung der Konnektoren ist begrenzt, im Vergleich zu Text 321 nicht vielfältig. Ferner erfolgt eine Strukturierung des Textes durch die Aufzählung *ein Vorteil* (Z. 10) und *ein anderer Vorteil* (Z. 14) und durch eine zusammenfassende Satzeinleitung des zuvor gehenden Abschnittes mit *all diese Zahlen zeigen* (Z. 20). Der additive Konnektor *erstens* (Z. 25) ist zwar verwendet, es fehlt jedoch der ergänzende Begriff *zweitens*, der zur Strukturierung des Textes notwendig ist. Außerdem sind Satzeinleitungen wie *Das vorliegende Schaubild* (Z. 5), *besonders auffällig ist* (Z. 15) und *schließlich* (Z. 29) im Text zu finden. In Text 321 ist eine Strukturierung dieser Art nicht vorhanden.

Die Satzstruktur besteht aus reinen Hauptsätzen (11x) wie *Viele Studierende studieren heute gerne im Ausland.* (Z. 2), zweigliedrigen Hauptsatzreihen (2x) wie *Damit können sie ihre Sicht breiten und sich die erworbene Kompetenz erheben.* (Z. 3–4) oder aus Satzgefügen mit einem Haupt- und einem Nebensatz (5x) wie *Das vorliegende*

*Schaubild beschreibt, wie die Situation des Studiums im Ausland siebt.* (Z. 5–6). Darüber hinausgehende Komplexität findet sich in einer Konstruktion, die über ein Satzgefüge mit mindestens einem Haupt- und einem Nebensatz hinausgeht:

- B 14 Es kann ein Vorteil sein, dass sie eine verschiedene Kultur gut kennenlernen können, weil sie eine lange Zeit in diesem Land bleiben. (331: 10–12)

Beleg B 14 ist ein Satzgefüge aus einem Hauptsatz und zwei hypotaktischen Nebensätzen.

Die sprachliche Umsetzung des Textes weist viele Abweichungen von der grammatischen Norm auf.

Verben falsch:

- B 15 Damit können sie ihre Sicht *breiten* und sich die erworbene Kompetenz *erheben*. (331: 3–4)

- B 16 Das *hält* mir nicht sinnvoll. (331: 24)

In den Belegen B 15 und B 16 sind die Verben nicht korrekt verwendet. In Beleg B 15 sind beide Verben in der analeptischen zweigliedrigen Hauptsatzreihe semantisch nicht korrekt verwendet. In Beleg B 16 ist das Verb *halten (für)* wie beispielsweise in *Ich halte es nicht für sinnvoll* verwendet worden. In die vorhandene Konstruktion passt das Verb *erscheinen*, so dass der Satz *Das erscheint mir nicht sinnvoll* lauten könnte.

Verb unvollständig:

- B 17 Das vorliegende Schaubild beschreibt, wie die Situation des Studiums im Ausland *siebt*. (331: 5–6)

In Beleg B 17 fehlt das Präfix *aus-* des Verbs, so dass statt *aussiebt* das Verb *sehen* in konjugierter Form verwendet wird, wodurch die Semantik fehlerhaft ist.

unvollständiger Satz und falsche Präposition:

- B 18 Nur insgesamt 4% der Studenten gehen *nach* Ausland *Kurzstudium und Promotion zu machen*. (331: 9)

Beleg B 18 enthält einen Präpositionsfehler und das einleitende „um“ des finalen Nebensatzes fehlt: *Nur insgesamt 4% der Studenten geben ins Ausland, um ein Kurzstudium oder eine Promotion zu machen*.

Satz kontextuell nicht verständlich:

- B 19 Eine amerikanische Vielfalt einer gedanklichen Vielfalt zugutekommen kann. (331: 13)

Die MSE in B 19 ist weder im Text noch ohne Kontext verständlich. Zudem steht das finite Verb an letzter Stelle, was eine Verbindung zum vorausgehenden Satz impliziert. Auch bei Betrachtung des vorausgehenden Satzes wird die MSE (B 19) nicht verständlicher: *Es kann ein Vorteil sein, dass sie eine verschiedene Kultur gut kennenlernen können, weil sie eine lange Zeit in diesem Land bleiben.* (331: 10–12)

Abgeschrieben, *aber* ergänzt:

- B 20 Sollte das Studieren im Ausland aber als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden? (331: 23)

Beleg B 20 ist, abgesehen von der Ergänzung des Adverbs *aber*, aus der Vorlage abgeschrieben und fließt daher in die Analysen nicht ein.

Verbstellung und unverständlicher Nebensatz:

- B 21 Erstens nicht alle Studiengänge *müssen* im Ausland studiert werden, *wie etwa japanische Japanisch in England studieren nach Ausland geben.* (331: 25–26)

Beleg B 21 zeigt einen Verbstellungsfehler, zumindest in schriftlichen Äußerungen im Kontext der Allgemeinen Wissenschaftssprache, und zudem ist der Nebensatz missverständlich, so dass er eine Interpretation bei der Bewertung erfordert.

Multiple Fehler: Interpunktion, Satzbau, Ausdruck:

- B 22 Sie haben vielleicht *geeignet Chance* im Heimatland zu jobben. Oder sie möchten *nicht ihre Freudenkreis* so lange Zeit *verlieren*, (331: 27–28)

Beleg B 22 beinhaltet Deklinationsfehler und eine falsche Stellung der Negation *nicht* und stilistische Angemessenheitsfehler. Die Deklinationsfehler finden sich in den Phrasen *geeignet Chance* und *ihre Freudenkreis*, die fehlende Endungen des Adjektivs bzw. Pronomens aufweisen. Bei der Phrase *geeignet Chance* wären zwei Möglichkeiten denkbar: Zum einen die Phrase *eine geeignete Chance*, so dass ein fehlender Artikel und die fehlende Adjektivendung zu verzeichnen sind und zum anderen die Phrase *geeignete Chancen*, so dass die fehlende Adjektivendung und die fehlende Pluralbildung des Nomens bestehen. Außerdem enthält der Satz die falsche Stellung der Negation *nicht*, die vor dem Vollverb stehen müsste. Der Interpunktionsfehler vor der Konjunktion *oder* fällt in die Kategorie Angemessenheitsfehler, da in diesem Fall die stilistische Angemessenheit zum Tragen kommt. Dies verhält sich ebenso bei dem Verb *verlieren*. Stilistisch passender wäre hier beispielsweise das Verb *entbehren*.

Unverständlich:

- B 23 Schließlicb könnte so eine Situation im Ausland studieren müssen,  
*können sie dann kein Stipendium bekommen.* (331: 29–30)

In Beleg B 23 ist der Nebensatz unvollständig, so dass er unverständlich wird.

Im Bereich des Wortschatzes lassen sich die scheinbaren Kollokationen *ibre Sicht breiten* (Z. 3) und *die erworbene Kompetenz erheben* (Z. 4) finden, die, wenn es denn Kollokation sind, falsch gebildet sind. Die Wortschatzbeherrschung weist *falsche Wortwahl und Verwechslungen* bis hin zu *krassen Formulierungsfehlern* auf (vgl. Tabelle 6-11). Es werden Fehler bei der Wortwahl wie *sehen* statt *aussehen* in Z. 6 oder *hält* statt wahrscheinlich *scheint* in Z. 24 gemacht.

Es sind fünf Rechtschreibfehler (Z. 13, 18, 22, 28, 29) und ein Zeichensetzungsfehler (Z. 21) vorhanden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Text 331 auffällig viele grammatische Abweichungen bis hin zu unverständlichen Sätzen enthält. Außerdem wird die Satzstruktur zumeist im Bereich einfacher Sätze gebildet. Eine Verortung im GER ist bei diesem Kriterium maximal auf Niveaustufe B 1 oder darunter vorzunehmen. Die inhaltlichen Aspekte sind trotz der Unverständlichkeiten klar bis ausführlich beschrieben. Durch die Kombination in der Bearbeitung der Aufgaben zeigt der Text Verknüpfungen der Themenpunkte miteinander. Inhaltlich zeigt der Text daher einen Beherrschungsgrad im B 2-Niveau.<sup>85</sup> Konnektoren werden im Text nicht häufig verwendet. Es werden jedoch textstrukturierende Mittel eingesetzt. Daher ist eine Einordnung im Bereich B 1 bis B 2 vornehmbar. Dies gilt auch für die Verortung von Orthographie und Interpunktion.

### 6.2.3 Diskussion

Die qualitative Analyse zweier Texte, die mit DSH 2 (Texte 321) und DSH 0 (Text 331) benotet sind, zeigt einen wesentlichen Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen (*bestanden* vs. *nicht-bestanden*) in der grammatischen Fehlerhäufigkeit. Text 321 hat einen Einleitungs- und Schlussteil, und die Bearbeitung der drei Aufgaben erfolgt chronologisch. Text 331 verknüpft zwei von drei Aufgaben und hat zwar einen Einleitungsteil, aber keinen Schlussteil. Bei Betrachtung der sprachlichen Mittel in Form von Kohäsionsmitteln weist Text 321 mehr Konnektoren auf als Text 331, jedoch sind in diesem mehr textstrukturierende Mittel vorhanden. Die Satzstruktur in Text 321 zeigt etwas mehr komplexe Sätze als in Text 331; Text 331 weist wesentlich mehr reine Hauptsätze auf. Auffällig ist die nicht korrekte Schaubildbeschreibung in beiden Texten, wobei der Text 331 sogar richtige Stellen aufweist.

---

<sup>85</sup> Die Verortung auf C 1-Niveau entfällt wegen des abgeschrieben Satzes, der aus der Bewertung genommen wird.

Insgesamt gesehen zeigt sich der größte Unterschied im Vorkommen grammatischer Fehler und falsch genutzter Lexik. Bei Text 331 handelt es sich durch die Fehlerhäufigkeit um keinen Text, der in der sprachlichen Wissenschaftspropädeutik Anschluss finden könnte.

### 6.3 Vergleichende Analyse zu Aspekten des Erwartungshorizonts/Themenbezugs

Im Folgenden soll eine inhaltliche Auseinandersetzung mit ausgewählten Texten des vorgestellten Durchgangs zum Thema *Studieren im Ausland* (vgl. Abschnitt 6.1.1) durchgeführt werden. Die einzelnen Aspekte der inhaltlichen Gestaltung der Texte werden jeweils an drei Beispielen diskutiert. Vergleichend dazu werden jeweils drei Beispiele aus den L 1-Texten untersucht. Sprachliche Abweichungen werden in diesem Abschnitt nicht diskutiert.

Erwartet wird ein Fließtext zum Thema *Studieren im Ausland* mit einer Überschrift und einer Einleitung sowie einer Schaubildbeschreibung von statistischen Daten zum Erasmusprogramm aus den Jahren 2012 und 2013. Weiterhin werden die Benennung und Ausführung von zwei Vorteilen des Studiums im Ausland verlangt. Anschließend soll die Meinung des Verfassers zu der Frage, ob ein Auslandsstudium verpflichtend eingeführt werden sollte, argumentativ wiedergegeben werden. Der Text soll mit einem abrundenden Fazit bzw. Schlussteil beendet werden.

#### 6.3.1 Analyse der Überschrift

Die Überschrift gilt als strukturelles und funktionales Textmerkmal, deren Funktion eine Abgrenzung des Textes nach außen ist und strukturell als Texteröffnung wirkt (vgl. Griebhaber 2010: 230; Griebhaber 2009: 117). Vier der acht analysierten Texte des Durchgangs zur Vorlage mit der Überschrift *Studieren im Ausland* (vgl. Abbildung 6-1) tragen eine Überschrift, davon sind drei der vier Überschriften direkt aus der Vorlage übernommen, eine Überschrift ist umformuliert in: *Ausländisches Studium* (Text 322). In diesen Fällen ist ersichtlich, dass das übergeordnete Thema verstanden wurde. Bei der anderen Hälfte fehlt die Überschrift.

In den L 1-Texten findet sich in zwei von sechs Texten eine Überschrift, eine davon ist direkt aus der Vorlage übernommen: *Studieren im Ausland*, und einer trägt eine andere Überschrift: *Sollte das Studieren im Ausland Pflichtprogramm sein?* Dies zeigt, dass ein größerer Anteil der DSH-Prüflinge eine Überschrift setzt als L 1-Studierende. Dieser Sachverhalt könnte an der gezielten Vorbereitung auf die DSH durch die Sprachschulen liegen oder möglicherweise sehen L 1-Studierende Überschriften nicht als konstitutive Elemente eines Textes an.

### 6.3.2 Analyse der Einleitung

Tabelle 6-14: Textabschnitt Einleitung – DSH-Texte

Dokument	Textabschnitt: Einleitung
319	Seit einigen Jahren lässt sich beobachten, dass immer mehr Studenten im Ausland studieren wollen. Dazu kommt einige aktuelle Diskussionen. Welche Vorteile der ausländische Studium erhält? Sollte das Studieren im Ausland als Pflichtprogramm werden?
322	In unserer heutigen Zeit ist die Möglichkeit sehr groß, im Ausland zu studieren. Man kann im Ausland verschiedene Kulturen und Sprachen lernen.
323	Mit der Entwicklung der Gesellschaft gehen immer mehr Menschen ins Ausland und sie machen ein Studium für ihre weitere Ausbildung. In diesem Text geht es um das Studium im Ausland.

In der Einleitung wird auf das Thema *Studieren im Ausland* im Allgemeinen eingegangen. In den oben aufgeführten Beispielen wird der Anstieg des Auslandsstudiums thematisiert und zudem in Text 319 um die zu beantwortenden Fragen ergänzt.

In den sechs L 1-Texten, die aus 41 Texten randomisiert entnommen sind, ist nur in einem eine Einleitung zu finden. Daher wird zu Beispielszwecken ein Rückgriff auf die übrigen Texte genommen, in denen in 27 von 41 Texten Einleitungen vorliegen:

Tabelle 6-15: Textabschnitt Einleitung – L 1-Texte

Dokument	Textabschnitt: Einleitung
332	Dank der Sprachenvielfalt im Alltag und in der Schule, wird für viele Studenten ein Studium immer attraktiver. Um nicht nur die erlernte Sprache im Ausland durch Alltagssituationen zu festigen, sondern auch die Kultur und das Land näher kennenzulernen, bietet ein Studium im Ausland eine gute Möglichkeit.
333	Im Folgenden werden zuerst die Aussagen des vorliegenden Schaubildes zusammengefasst. Darauf folgend werden Vor- und Nachteile eines Studiums im Ausland vorgestellt und ausgeführt und abschließend wird eine kurze Diskussion dargestellt, ob ein Auslandssemester verpflichtend für alle Studierenden sein sollte.
336	Viele Studierende streben während ihres Studiums einen Aufenthalt im Ausland an. Ein von der Europäischen Kommission entwickeltes Programm mit dem Namen „Erasmus“ bietet dazu vielen Studierenden die Möglichkeit.

In den Einleitungen der L1-Texte sind Formulierungen, die auf ein Chunk-Lernen hindeuten (vgl. Abschnitt 6.7), nicht zu erkennen. Vier Texte haben eine ähnliche einleitende Struktur wie Text 333, in denen die Einleitung aus einer zusammenfassenden Beschreibung des Textinhalts besteht.

### 6.3.3 Analyse der 1. Aufgabe

In der Schaubildbeschreibung sollen graphisch dargestellte Informationen zusammenhängend und anschaulich verbalisiert werden. Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen: Geben Sie die Aussagen des Schaubildes zusammenfassend wieder!

Tabelle 6-16: Textabschnitt Aufgabe 1 – DSH-Texte

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (1. Aufgabe)
317	Unter vorliegend Schaubild versteht man, dass Studieren in Ausland. Die Daten stammen von <a href="http://ec.europa.eu">http://ec.europa.eu</a> aus 08/2014. Und die Zahlen werden im Prozent zu machen. In der erste Platz zeigt uns, dass die Zahl der typische Erasmus-Studierende mit 61% Frauen Folgend gibt es die Zhal von Art des Studiengangs dass Promotion mit 1%, Kurzstudium mit 3% und Master mit 29%. Es fällt auf, dass Bachelor61% ist. Die Studenten sind immer 22Jahre Alt und Dauer des Aufenthaltes 6 Monate. sie kosten Durchschnittshöhe des Stipendiums pro Monat 272 Euro. In das Schaubild gibt es um das Problem, dass viele junge Student order junge Frau geht nach Ausland und Bachelor bewerben möchte.
319	Zum diesem Thema möchte ich mit einer Grafik genauer erläutern. Die Grafik von Internet zeugt die vier Aspekte über das Studien im Ausland und die Erasmus-Studierende. Hier sehen uns, dass zwischen 2012 und 2013 61% der Erasmus-Studierende Frauen sind. Für Art des Studiengangs beträgt Bachelor mit zwei dritte und Master 29 Prozent, während nur sehr wenige Studenten im Ausland promovieren und Kurzstudium machen. Außerdem sind meisten ausländische Studenten 22 Jahre Alt und der Auslandsaufenthalt dauert normalerweise 6 Monate. Dann verzeichnet die Durchschnittshöhe des Stipendiums 272 Euro pro Monat. Auffällig ist, dass es die Kompetenzen erwerben, Problem zu lösen, neue Umgebung anzupassen, Organisationskompetenz sowie Wissbegier zu besitzen.



Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (1. Aufgabe)
322	Informationen zu diesem Thema liefert uns die folgende Grafik. Dabei kann man erkennen, dass Erasmus-Studierenden meistens Frauen sind. Den höchsten Anteil haben die Studierenden, die Bachelor machen. Er beträgt 67%. Danach folgen die Studierenden, die Master machen, und zwar mit 29%. Die Studierenden, die das Erasmus-Studium machen, sind meistens 22 Jahre alt. Die Dauer des Erasmus-Studiums ist meistens 6 Monate. Das Stipendium ist durchschnittlich 272€ pro Monat.

Die inhaltlich korrekte Erfassung des Schaubildes ist in den oben aufgeführten Beispielen (Texte 317, 319 und 322) zumeist problematisch, was sich auch in der ausführlicheren Besprechung der Texte 321 und 331 abzeichnet. Bei der Beschreibung des Schaubildes werden die Daten aus dem Schaubild entweder zusammenfassend oder auflistend dargestellt. In einem Beispiel ist zusätzlich die Quelle benannt (317). Die einleitende Phrase des Schaubildes *Der/die typische Erasmus-Studierende*, die die dargestellten Werte als Durchschnittswerte ausweist, ist nicht immer korrekt erfasst, da sich Sätze wie *Die Studenten sind immer 22 Jahre Alt* (317) finden lassen. Bei Betrachtung der drei oben aufgeführten Beispiele für die Schaubildbeschreibung wird ersichtlich, dass die Erfassung und Beschreibung des Schaubildes im ausgewählten Durchgang problematisch scheinen. Das Schaubild ist trotz vorhandenem Inputtext in fast allen aufgeführten Fällen falsch interpretiert, dies scheint vorlagenevoziert zu sein. Dabei hat Text 317 so viele sprachliche Abweichungen, dass die inhaltliche Erfassung für den Bewerter teilweise schwierig ist. Auch wenn in diesem Abschnitt einleitend steht, dass die sprachlichen Merkmale nicht einbezogen werden, ist dies in Text 317 nicht einhaltbar, da die sprachlichen Abweichungen das inhaltliche Verständnis beeinflussen. Text 319 weist ebenfalls inhaltliche Missverständnisse auf, die sowohl im Verständnis der Werte als Durchschnittswerte als auch im Verständnis des Studiengangs auftreten. In Text 322 scheint nur eine Stelle fragwürdig: *Die Studierenden, die das Erasmus-Studium machen, sind meistens 22 Jahre alt*. Hier ist das Adverb *meistens* vielmehr mit dem Median als dem Durchschnitt gleichzusetzen, was dadurch inhaltlich nicht ganz zutrifft. Ansonsten ist in diesem Beispiel das Schaubild im Wesentlichen korrekt erfasst.

So gut wie alle hier aufgeführten Beispiele weisen in der Schaubildbeschreibung eine fehlerhafte Erfassung des dargestellten Schaubildes auf, was DSH-niveaustufenübergreifend gilt. Versteht ein Prüfling die Thematik des Schaubildes nicht und/oder interpretiert dieses nicht korrekt, stellt sich die Frage, inwieweit dieser Sachverhalt ein Indiz darstellt, sprachlich noch nicht studierfähig zu sein. Anhand der Beispiele lässt sich die Frage nicht eindeutig beantworten, da der Gesamttext und die Vorbenotung gemeinsam betrachtet, eine Diskussion dazu zuließe. Die Beispiele zeigen vor allem, dass das ausgewählte Schaubild, zumindest im Kontext einer zeitbegrenzten Sprachprüfung, nicht unmittelbar zu erfassen ist

oder das Thema außerhalb des Wissensraums der Teilnehmer gewählt ist. Anhand der Texte 331 und 321 (vgl. Abschnitt 6.2) zeigt sich, dass die Missinterpretation des Schaubildes dem Prüfungsteilnehmer nicht unbedingt die sprachliche Studierfähigkeit abspricht. Der Sachverhalt, dass ein Schaubild nicht sofort (korrekt) erfasst werden konnte, kann beispielsweise durch die Gewichtung innerhalb der zu bearbeitenden drei Aufgaben Berücksichtigung finden.

Missinterpretationen des Schaubildes zeigen sich ebenfalls in den L 1-Texten. Von 41 L 1-Texten, die zu diesem Thema erstellt wurden, finden sich in 14 Texten falsche Deutungen des Schaubildes. Tabelle 6-17 enthält drei ausgewählte Beispiele für Missinterpretationen in L 1-Texten:

Tabelle 6-17: Textabschnitt Aufgabe 1 – L 1-Texte

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (1. Aufgabe)
329	Der/Die typische Erasmus-Studierende ist zu 61% weiblich, 22 Jahre alt, hält sich 6 Monate im Ausland auf und erhält ein Stipendium von 272€ monatlich. Mit 67% nehmen die meisten Studierenden an einem Bachelor-Studiengang teil, gefolgt von 29% Master-Studierenden und 3% Kurzstudenten. Den geringsten Anteil machen Promovierende mit 1% aus. Die erworbenen Kompetenzen der Studierenden sind gesteigertes Problemlösungsvermögen, Anpassungsfähigkeit, Organisationskompetenz und Wissbegier.
341	Laut des Schaubildes ist das perfekte Alter, für einen Auslandsaufenthalt, 22. Die geregelte Dauer beträgt sechs Monate. Außerdem ist es möglich ein Stipendium zu beantragen. Dabei hat man die Möglichkeit bis zu 272,00€ pro Monat zu erhalten.
332	Die meisten Studierenden entscheiden sich etwa mit 22 Jahren für ein Studium im Ausland. Davon sind die meisten Studierenden Frauen. Etwa 61% der weiblichen Studierenden entscheiden sich für ein Auslandsstudium, während nur 39% der Männer im Ausland studieren. Die Dauer des Auslandsaufenthalts beträgt meist sechs Monate und wird oftmals mit einem Stipendium finanziert. Die Höhe des Stipendiums beträgt durchschnittlich 272€ pro Monat. Auslandsstudenten können verschiedene Arten des Studiengangs wählen. 3% der Studenten entscheiden sich für ein Kurzstudium, welches von der Dauer zeitlich begrenzt ist und dazu dient, das Land und die Kultur kennenzulernen. 67% studieren für den Bachelorabschluss und studieren die gesamte Studienzeit im Ausland. 29% streben den Masterabschluss an und studieren die gesamte Zeit im Ausland bis zum Abschluss. Nur 1% entscheidet sich dazu, die Promotion in Ausland zu machen. Ein Auslandsstudium führt aber nicht nur dazu, dass man eine Sprache und eine Kultur kennenlernt, es werden auch weitere Kompetenzen erworben. Der Studierende lernt Probleme zu lösen, sich anzupassen, sich selbst zu organisieren und steigert seine Wissbegier.

In Text 329 werden mit dem aus der Vorlage entnommenen Ausdruck *Der/Die typische Erasmus-Studierende* die durchschnittlichen Werte korrekt wiedergegeben. In Text 341 jedoch werden das Durchschnittsalter als *perfektes Alter*, die Durchschnittsdauer als *geregelter Dauer* und die Durchschnittshöhe Stipendiums als maximale Höhe bezeichnet. Im dritten Beispiel werden die Begriffe *etwa, die meisten* und *meist* statt durchschnittlich oder typisch verwendet. In diesem Beispiel ist aber vor allem die Art des Studiengangs, in dem sich die Studierenden während ihres Erasmus-Aufenthaltes laut Vorlage befinden, als Zweck des Studienabschlusses im Ausland falsch aufgefasst worden. Hier zeigt sich, wie wichtig die Auswahl des Themas ist. Ist das Thema außerhalb des Wissensraums gewählt, leidet die inhaltliche Validität des Tests (vgl. Abschnitt 2.3). In diesem Fall gilt es, bei der Bewertung den Erwartungshorizont zu modifizieren.

#### 6.3.4 Analyse der 2. Aufgabe

In der 2. Aufgabe sollen zwei Vorteilen des Studiums im Ausland benannt und erläutert, d. h. (ausführlich) erklärt werden. Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen: Nennen Sie zwei Vorteile des Studiums im Ausland und führen Sie diese aus!

Tabelle 6-18: Textabschnitt Aufgabe 2 – DSH-Texte

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (2. Aufgabe)
317	Ich bin meiner Meinung, dass es zwei Vorteile des Studiums in Ausland gibt. Erste Vorteil ist das Lernen der Kultur aus Ausland. Jetzt möchten viele Menschen unterschiede Ding und brauchen bessere Bildung für selbst. In Europa gibt es neuer Möglichkeit und vieler Chance Weil frühe es vieler schlechter Meinung für Frauen in China. Man deket daran, dass die frauen brachen Arbeit nicht und sollen immer zu Hauser. Die Frauen sind nur einer Mutter. So jetzt mehrer Frau möchtet nach Ausland gehen und lernen. Zweiter Vorteil ist Unterschiede China aus unterschieden europäische Lande.
319	Als eine Befürworter für ausländisch Studium meine ich, dass das viele Vorteile haben. Zuerst kann man im Ausland neue Sprach lernen. Diese Tatsache kann mit meine eigenen Verhalten Erklären. Seit ich nach Deutschland gegangen bin, habe ich viele Freunde aus Ausländer kennengelernt sowie neue Ansichten bekommt. Außerdem hat zahlreiche Studien nachgewiesen, dass man mit ausländischer Erfahrung besser Verdienst im Arbeitsmarkt besitzen kann.

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (2. Aufgabe)
322	Aus diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, warum die Studierende im Ausland studieren wollen? Eine Ursache liegt darin, dass man im Ausland vielfältige Erfahrungen haben kann. Es wäre schön, dass man im Ausland eine schöne Zeit hätte, wenn man noch jung ist. Und es ist heutzutage für ein großes Unternehmen wichtig, dass die Arbeitnehmer ausländische Erfahrungen haben oder eine ausländische Sprache können. Wegen der Globalisierung braucht man immer die Fähigkeit, mit ausländischen Menschen zu kommunizieren. Deswegen ist es auch einfacher, einen Arbeitsplatz zu bekommen, wenn man vorher das Erasmus-Studium gemacht hat. Hinzu kommt, dass man Freunde haben kann, die aus verschiedenen Ländern kommen. Man kann verschiedene Kulturen von ihnen lernen.

Der Umfang der Nennung und Ausführung von zwei Vorteilen fällt unterschiedlich aus. So ist eine Bandbreite von der reinen Benennung bis hin zur ausführlichen Darstellung gegeben. Es werden Vorteile aus dem Inputtext verwendet oder auch aus der eigenen Lebenswelt. Eine *neue Kultur, Sprache* und *Menschen kennenlernen* sind die häufigsten genannten Vorteile. Hinzu kommen benannte Vorteile für die berufliche Zukunft. Es werden Vorteile benannt, für diese werden dann zu meist Gründe und/oder Ursachen und teilweise auch Folgen angeführt. Aus den in Tabelle 6-18 aufgeführten Beispielen zeigt sich, dass die Bearbeitung der Aufgabe keine größeren Probleme darstellt. Dies liegt sicher zu einem nicht unerheblichen Teil am Input der Vorlage.

Tabelle 6-19: Textabschnitt Aufgabe 2 – L 1-Texte

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (2. Aufgabe)
334	Hier findet sich bereits ein Vorteil eines Auslandsaufenthaltes. Durch das Auf-sich-alleine-gestellt sein, lernt man, Probleme eigenverantwortlich zu lösen und wird daher zwangsläufig unabhängiger und selbstbewusster. Diese Kompetenzen kann man durchaus auch ohne Auslandsaufenthalt erlernen, dennoch kann ein Aufenthalt im Ausland diese Entwicklungsschritte beschleunigen. Ein zweiter großer Vorteil ist das Erlernen einer neuen Sprache bzw. der Festigung bereits erworbener Sprachkompetenzen. In einer globalisierten Welt sind Sprachkenntnisse, egal welcher Sprache, brauchbar und gern gesehen. Durch einen Auslandsaufenthalt wird eine Sprache unabhängig vom institutionellen Kontext gelernt, was dazu führen kann, dass man auch Regiolekte und Umgangssprachen lernen kann.
328	Neben der eben genannten Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit, gibt es aber noch andere Vorteile eines Auslandsstudiums. Einer ist das Kennenlernen einer neuen Kultur und Sprache, und die Erweiterung des persönlichen Horizonts in einer globalisierten Welt. Man kann sich

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (2. Aufgabe)
	so wichtige Schlüsselkompetenzen aneignen, die einen im späteren Verlauf der Karriere, aber auch des Lebens im allgemeinen, weiterbringen.
337	Während des Studiums bevor die Berufstätigkeit beginnt haben einige Studierende die letzte Gelegenheit um, abgesehen von Urlaub, einen langzeitigen Auslandsaufenthalt zu machen. Zum Ziele der Kompetenzentwicklung, wie oben beschrieben, und zur persönlichen und charakterlichen Weiterbildung der Studenten bietet das Auslandsstudium Möglichkeiten wie kein anderes Programm. Ferner dient dies dazu Menschen aus dem Alltag und somit ihren Komfortzonen herauszulocken und diesen damit die Welt zu eröffnen.

Auch in den L 1-Texten fällt der Umfang der Nennung und Ausführung von zwei Vorteilen unterschiedlich aus und ist vergleichbar mit den DSH-Texten. Es ist eine Bandbreite von der reinen Benennung bis hin zur ausführlichen Darstellung gegeben. Die genannten Vorteile sind hier neben *Kennenlernen einer neuen Kultur und Sprache* oft die Anführung der Selbständigkeit und des beruflichen Vorteils durch das Erlernen einer weiteren Sprache. In diesen Texten werden wie in den DSH-Texten Vorteile benannt, die dann zumeist durch Gründe und/oder Ursachen und teilweise auch durch Folgen ergänzt sind.

### 6.3.5 Analyse der 3. Aufgabe

In der 3. Aufgabe soll die eigene Meinung argumentierend dargestellt werden. Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen: Sollte das Studium im Ausland für alle Studiengänge als Pflichtprogramm eingeführt werden? Argumentieren Sie!

Tabelle 6-20: Textabschnitt Aufgabe 3 – DSH-Texte

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (3. Aufgabe)
316	Obwohl das Studium, im Ausland Vorteilhaft, habe ich einmal eine auffällige Frage gehört: Sollte das Studieren im Ausland als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden? auf der einen Seite, manche Leute stimmen dieser Idee zu weil die denken, dass immer ein Studium im Ausland eine Entwicklung Chance interpretiert aber auf der anderen Seite denken Manche, dass ein Programm Pflichtig zu sein, kann viele Nachteile tragen weil die Finanzielle Stelle oder die Familienstand der Studenten erlauben in Fällen kein Studium im Ausland.

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (3. Aufgabe)
319	Dazu kommt noch ein Problem, sollte das Studieren im Ausland als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden? Wegen der sogenannten zahlreichen Vorteile unterstützen viele Menschen diese Vorschläge. Allerdings bin ich anderer Meinung, weil nicht jede Familie die Kosten tragen können. Obwohl Regierung Stipendium anbietet, ist 272 Euro pro Monat zu wenig, im Ausland zu leben. Darüber hinaus können auch nicht alle Studierende die ausländische Umgebung anpassen. Möglicherweise würden ein paar Studenten keine Fähigkeit besitzen, mit Ausländische umzugehen.
322	Aus meiner Sicht sollte das Erasmus-Studium nicht als Pflichtprogramm, werden. Man sollte immer das Recht haben, das eigene Leben sich zu entscheiden. Wer kein Interesse an Ausländern hat, muss er nicht unbedingt nach Ausland gehen. Alle Vorteile gehen einfach weg, wenn man das Erasmus-Studium nicht gern macht.

Die Argumentationen zur 3. Aufgabe sind wie bei der 2. Aufgabe unterschiedlichen Umfangs. Diese Aufgabe fordert die Darlegung und Begründung der eigenen Meinung und evtl. das Anführen eines Beispiels. Nachdem für oder gegen ein Pflichtstudium im Ausland plädiert wird, sind Begründungen aufgeführt. Dabei werden Möglichkeiten und negative Auswirkungen diskutiert. Auch hier sind keine größeren Problematiken in der inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe zu erkennen.

Tabelle 6-21: Textabschnitt Aufgabe 3 – L 1-Texte

Dokument	Textabschnitt: Hauptteil (3. Aufgabe)
329	Meiner Meinung nach wäre eine Verpflichtung zum Erasmus Studiengang falsch und es sollte davon abgesehen werden. Einige Studierende haben schon genug Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Studiums, eine Fremdsprache würde, auch wenn es wertvoll wäre, Probleme vergrößern. Interessenten sollte die Teilnahme aber ermöglicht werden.
339	Das Erasmus Programm und somit auch das Studieren im Ausland an sich ist freiwillig und sollte es auch bleiben. Viele Studierende machen großartige Erfahrungen im Ausland jedoch sehen sich viele als nicht bereit dafür an, zudem haben ein großer Teil der Studierenden genug Probleme den Vorlesungen in ihrer Muttersprache zu folgen. Daraus folgt, dass ein verpflichtender Auslandsaufenthalt zu höheren Abbruchquoten führen würde und daher nicht zu empfehlen ist.
338	Als Pflichtprogramm würde ich es jedoch nicht einführen, da jeder selbst entscheiden sollte ob er diesen Austausch durchführen möchte. Persönlich sehe ich es aber als große Chance an und kann es jedem nur empfehlen.

In den L 1-Texten ist die 3. Aufgabe unterschiedlich ausführlich bearbeitet. Die Ausführungen sind vergleichbar mit den DSH-Texten. In diesen Texten wird ebenfalls für oder gegen ein Pflichtstudium im Ausland plädiert, anschließend wird die Meinung begründet. Dabei werden Möglichkeiten und Auswirkungen diskutiert. Auch hier sind keine größeren Problematiken in der inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe zu erkennen.

### 6.3.6 Analyse des Schlussteils

Der Schlussteil des Textes sollte eine kurze zusammenfassende Darstellung des Textinhaltes oder ein resümierendes Ergebnis wiedergeben:

Tabelle 6-22: Textabschnitt Schlussteil – DSH-Texte

Dokument	Textabschnitt: Schlussteil
317	Zuletzt denke ich an die Studierenden im Ausland. Es ist besser.
322	Abschließend ist zu sagen, obwohl es so viele Vorteile gibt, ist es nicht einfach, im Ausland zu studieren. Man bekommt manchmal die Schwierigkeiten, die man niemals gehabt hat.
323	Zum Schluss denke ich, dass das Studium im Ausland ein nützliches Programm ist, aber nicht als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden sollte.

Der Schlussteil enthält in den Beispielen ein resümierendes Ende, das sich auf das übergeordnete Thema bezieht oder auf die zuvor gegangene Aufgabenstellung (3. Aufgabe) eingeht.

Tabelle 6-23: Textabschnitt Schlussteil – L 1-Texte

Dokument	Textabschnitt: Schlussteil
340	Es ist unumstritten, dass dieser jeden Cent wert ist, jedoch ist es für manche einkommensschwache Familien oder Personen eine Bürde, die in einem Land wie Deutschland durch mehr Förderprogramme wie Erasmus oder DAAD unterstützt werden sollten.
332	Daher ist ein Auslandsstudium sinnvoll, sollte aber eine Option für diejenigen bleiben, die Sprachinteressiert sind und eine neue Kultur kennenlernen möchten.
335	Ich denke, dass es im Verlauf eines Studiums immer die Möglichkeit geben sollte, ein Auslandssemester zu absolvieren, eine Pflichtveranstaltung sollte es jedoch nicht werden.

In den L 1-Texten sind zwei Texte mit einem expliziten und drei Texte mit einem impliziten Schlussteil versehen. Die beiden Texte mit einem expliziten Schlussteil beziehen sich auf die 3. Aufgabenstellung. In den Texten mit einem impliziten Schlussteil wird die Meinung wiedergegeben (vgl. Text 335).

### 6.3.7 Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Struktur eines Textes mit einer Einleitung und einem Schlussteil in DSH-Texten wie in L 1-Texten zu finden ist. Lediglich die Überschrift fehlt oft in L 1-Texten. Das Schaubild ist sowohl in den DSH-Texten als auch in den L 1-Texten nicht immer korrekt beschrieben, dies zeigt die Bedeutsamkeit des Themenfeldes in der Aufgabenstellung. Erläuterung und Argumentation zeigen inhaltlich keine besonderen Auffälligkeiten in den Textgruppen.

## 6.4 Frequenzanalyse zu Aspekten der *Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion*

Lexikalische Kohäsionsmittel sind im Fremdsprachenbereich ein geeignetes und gängiges Mittel zur Vermittlung von Kohärenzerzeugung. Durch die Vermittlung wird dem Lerner ein Werkzeug an die Hand gegeben, mit dem er konkrete Umsetzungsmöglichkeiten erhält. Der Einsatz von Kohäsionsmitteln dient bei der Bewertung von Texten als ein Beurteilungsmaßstab, da die (korrekte) Verwendung als Nachweis von Vertextungskompetenz gilt. In diesem Kapitel wird der Einsatz verschiedener kohärenzstiftender Mittel in DSH-Texten untersucht. Zur Analyse werden Nussbauers (1991) vier Kategorien zur Herstellung von Kohärenz herangezogen: (1) relationale Kohäsion (Abschnitt 6.4.4), (2) referentielle Kohäsion (Abschnitt 6.4.5), (3) textstrukturierende Mittel (Abschnitt 6.4.6) und (4) textuelle



Einpassung eines Satzes (Abschnitt 6.4.8). Diese Kategorien werden bezüglich ihrer Nutzung ihrem Vorkommen nach in den DSH-Texten untersucht und mit dem Vorkommen in den L 1-Texten abgeglichen. Ferner wird überprüft, ob sich die Differenz der Werte zwischen Untersuchungsgruppe und Bezugsgruppe mit zunehmender DSH-Stufe verringert. Zuvor werden drei theoretische Aspekte diskutiert: Erstens wird eine Begriffsbestimmung (Abschnitt 6.4.1) vorgenommen. Zweitens werden die niveaustufenspezifischen Deskriptoren zu Kohärenz und Kohäsion im GER (Abschnitt 6.4.2) und drittens im DSH-Bewertungsbogen (Abschnitt 6.4.3) genauer betrachtet, um in der Diskussion (Abschnitt 6.4.9) die Erwartungen im GER und DSH-Bewertungsbogen zu Kohärenz und Kohäsion mit den in den DSH-Texten tatsächlich vorgefundenen Leistungen zu vergleichen.

### 6.4.1 Theoretischer Zugang

Ein Mittel in der grammatischen Textkonstitution zur Herstellung von Kohärenz ist der Einsatz entsprechender sprachlicher Mittel wie z. B. der von Kohäsionsmitteln.

Die laut Brinker (1994: 1516) für die grammatische Textkonstitution im Wesentlichen verantwortlichen sprachlichen Mittel Rekurrenz und Konnexion werden in Nussbaumer (1991: 106) als *Verweismittel (mit Rekurrenz)* und *Verknüpfungsmittel (Konnektive)* dargestellt. Nussbaumer ergänzt diese um die Kategorien *Textstrukturierende Mittel (Organisatoren)* und *Textuelle Einpassung eines Satzes (textual fit)*. Textstrukturierende Mittel „organisieren“ den Text. Bei der textuellen Einpassung eines Satzes steht seine Verwendung im Fokus, u. z. ob der Satz in seinem Aufbau und seiner Abfolge zu anderen Sätzen textuell gelungen ist (vgl. ebd.: 116). Obwohl die Kategorie *Textuelle Einpassung eines Satzes (textual fit)* ohne den Einsatz von Kohäsionsmitteln funktioniert, wird sie in dieser Arbeit bei der Analyse für die Verwendung von Kohäsionsmitteln der Vollständigkeit halber berücksichtigt. Beispielsweise verwendet Bachmann (2002) in seiner Untersuchung *Kohärenz und Kohäsion: Indikatoren für Schreibentwicklung* ebenfalls Nussbauers Kategorien zur Kohärenzherstellung. Er untersucht das Auftreten kohärenzstiftender Elemente und den Einsatz von Kohäsionsmitteln in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen und analysiert den Einsatz von Kohäsionsmitteln, indem er sich nur auf die drei Kategorien Verweismittel, Verknüpfungsmittel und Textstrukturierende Mittel bezieht, aber die Kategorie *Textuelle Einpassung eines Satzes (textual fit)* nicht einbindet, da sie nicht durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln funktioniert.

(1) Die Gruppe der relationalen Kohäsionsmittel schafft durch Verknüpfung eine Relation der Sätze zueinander (vgl. Nussbaumer 1991: 113). Dies geschieht durch den Einsatz von Konnektoren, die entweder durch Konjunktionen parataktische (*und, oder* etc.) oder durch Subjunktionen (*weil, nachdem* etc.) hypotaktische Verbindungen schaffen (vgl. Adamzik 2016: 255). Nicht immer besteht in den Grammatiken Einigkeit über begriffliche Zuordnungen: Der Konnektor z. B. gilt in Helbig und Buscha (2001: 390) als Konjunktion und in der IDS-Grammatik als

Adverbkonnektor.<sup>86</sup> Oder es gelten die Konnektoren *als* und *wie* in Eisenberg (2006: 205ff.) als koordinierende Konjunktionen und in Helbig und Buscha (2001: 416ff.) sowie in der IDS-Grammatik als Adjunktoren, die neben Konjunktionen und Subjunktionen stehen.

(2) Referentielle Kohäsionsmittel stellen eine Vertextung durch Bezugnahme zu einem vorhergehenden sprachlichen Element her. Die Wiederaufnahme kann durch *Rekurrenz*<sup>87</sup>, also der wörtlichen Wiederaufnahme erfolgen. Sie kann auch durch *Substitution*, also der Wiederaufnahme durch nominale referenzidentische Elemente mit semantischer Äquivalenz oder Synonymie (*Doktor – Arzt*) oder durch *Pro-Formen*, also den Einsatz von Funktionswörtern wie Adverbien (*hier, jetzt* etc.) oder Pronomen (*sie, er* etc.) erfolgen. Durch das Aufgreifen eines Elements werden zwei Elemente miteinander in Verbindung gesetzt, und durch diese Referenzidentität entsteht eine Verkettung im Text, die zur Textkonstituierung beiträgt.

Adamzik (2016: 258) verweist in ihren Ausführungen zu Kohäsionsmitteln darauf, dass bei der *Rekurrenz* eine Lexemidentität nicht automatisch Referenzidentität bedeutet, sie gibt folgendes Beispiel: „*Ich sah ... einen schwarzen Mann, dann sah ich einen grünen Mann, danach sah ich einen blutroten Mann.*“ Unter Einbeziehung der in Linke und Nussbaumer (2000: 307) formulierten *Rekurrenz* als die „identische Wiederaufnahme des Nomens bei definitivem Artikel“ ist erkennbar, dass in den drei Beispielen jeweils indefinite Artikel verwendet sind, wodurch nicht über das gleiche Referenzobjekt, sondern über drei verschiedene Objekte gesprochen wird. Anzumerken ist in diesem Fall, dass Kohärenz hier nicht über das Lexem, sondern über die (Nominal)Phrase erzeugt wird. Ohne die Adjektivattribute *schwarzen, grünen, blutroten* wäre die Differenzierungsfunktion nicht vorhanden.

In Bezug auf die Wiederaufnahme durch nominale referenzidentische Elemente mit semantischer Äquivalenz (siehe oben) sei noch darauf hingewiesen, dass diese Fälle von bedeutungserweiternden (bspw. die Bezeichnung *Mann* zur allgemeineren Bezeichnung dessen zu *Mensch*) oder bedeutungsverengenden (bspw. die allgemeinere Bezeichnung *Frau* zur spezifischeren Bezeichnung dieser zu *Schönheit*) Bezeichnungen einschließen können (vgl. Helbig, Buscha 2001: 624; Averintseva-Klisch 2013: 9ff.). Hierfür ist die Begriffszuordnung in der Literatur nicht immer eindeutig. So werden diese Substituenten in Adamzik (2016: 258f.) als inhalts- und ausdrucksseitige (teil-)identische Ausdrücke sowie in Linke, Nussbaumer und Portmann (2004: 246) als partielle *Rekurrenz* bezeichnet. Eindeutig in den oben genannten Beispielen dagegen ist die Zuordnung dieser Begriffe zur Kategorie *Referenz*. Im Zusammenhang mit *Pro-Formen* sei erwähnt, dass Pronomen zu den *Pro-Formen* gezählt werden, wenn sie phorisch verwendet werden. Bei einem adsubstantivischen Gebrauch werden sie jedoch nicht dazu gezählt. In dem Bei-

<sup>86</sup> <https://grammis.ids-mannheim.de/konnektoren/407121>.

<sup>87</sup> Brinker (1994) versteht *Rekurrenz* als Konnexionsprinzip, was die Wiederholung und Wiederaufnahme aufeinander bezogener sprachlicher Mittel umfasst.

spiel *Ihr Freund verweist, meiner nicht*.<sup>88</sup> ist das Pronomen *meiner* eine Pro-Form, das in der Funktion textverknüpfender Mittel erscheint, das Pronomen *ibr* aber nicht, da es adsubstantivisch steht (vgl. Eisenberg 2017: 167).

(3) Textstrukturierende Mittel werden von Nussbaumer als „Organisatoren“ bezeichnet:

„Mit textstrukturierenden Mitteln sind Kohäsionsmittel gemeint, die neben (anstelle von oder zusammen mit) den graphischen Mitteln der Absatzgliederung, Einrückung, Spiegelstrichen etc. (vgl. Kp. 3 ‚Schrift‘) der Textgliederung dienen. Es sind alphanumerische Mittel wie 1. ... 2. ...; erstens ... zweitens ...; zum einen ... zum andern ...; einerseits ... andererseits ...; a) ... b) ...“ (Nussbaumer 1991: 115).

Textstrukturierende Mittel werden eingesetzt, um – wie der Name schon sagt – dem Text eine Struktur zu verleihen und gleichzeitig eine Verknüpfung einzelner Textteile vorzunehmen. Durch den Einsatz von z.B. *zuerst, dann, anschließend, schließlich* und *zusammenfassend* wird im Text eine Reihenfolge geschaffen und zugleich ein Zusammenhang hergestellt.

In vorliegender Arbeit sind die relationalen und referentiellen Kohäsionsmittel sowie die textstrukturierenden Mittel kodiert. Zu den textstrukturierenden Mitteln wird die induktiv ermittelte Gruppe *Rhetorische Frage* hinzugefügt.<sup>89</sup> Die Kategorie *relationale Kohäsion* umfasst Konjunktionen und Subjunktionen. Unter *referentieller Kohäsion* werden Rekurrenz, Substitution und Pro-Formen unterschieden. Zusätzlich werden die Pro-Formen unterteilt in Pronomen und Adverbien.

Zuvor sollen jedoch die für die Bewertung der DSH-Texte ausschlaggebende Faktoren betrachtet werden: die Deskriptoren für Kohärenz und Kohäsion in den Kann-Beschreibungen des GER und im Bewertungsbogen des DSH-Handbuchs (Arbeitsgruppe FaDaF 2006). In beiden ist der niveaustufentypische Einsatz von Vertextungsmitteln beschrieben.

#### 6.4.2 Deskriptoren zu *Kohärenz und Kohäsion* im GER

Die Deskriptoren, die im GER bezüglich niveaustufenspezifischer Verwendung von Kohäsionsmitteln formuliert sind, werden in Tabelle 6-24 [Hervorhebungen HY] dargestellt. Diese sind insofern relevant, als die Rahmenordnung der DSH sich an den GER anlehnt (vgl. Kapitel 2.4).

<sup>88</sup> Beispiel aus Eisenberg (2017: 167) entnommen.

<sup>89</sup> Die *Rhetorische Frage* ist eine Redefigur, die als Stilmittel eingesetzt wird und eine vom gewöhnlichen Gebrauch abweichende sprachliche Struktur hat (vgl. <https://www.dwds.de/wb/Redefigur>).

Tabelle 6-24: GER-Deskriptoren: Kohärenz und Kohäsion – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 125)

Kohärenz und Kohäsion	
C1	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie die <i>Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung</i> gut beherrscht.
B2	Kann <i>verschiedene Verknüpfungswörter</i> sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen.
	Kann eine <i>begrenzte Anzahl an Verknüpfungsmitteln</i> verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
B1	Kann eine Reihe <i>kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden</i> .

Ob Kohärenz und Kohäsion als nebeneinanderstehende Begriffe gelten oder in hierarchischer Relation zueinanderstehen, wird im GER nicht expliziert. Die Skala zu Kohärenz und Kohäsion im GER bedient sich einiger Deskriptoren, in denen die Bezeichnung *Verknüpfungsmittel* (im Sinne von Kohäsionsmitteln) verwendet wird. Diese reichen von der Kompetenz eine *zusammenhängende Äußerung zu verbinden* (B 1) über die Verwendung einer *begrenzten Anzahl an Verknüpfungsmitteln* (B 2.1) und der sinnvollen Verwendung *verschiedener Verknüpfungswörter* (B 2.2) bis hin zu einer guten Beherrschung von *Mitteln der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung* (C 1). Wie in der Beschreibung für B 1 *Einzelelemente zu einer zusammenhängenden Äußerung* verbunden werden sollen, ist nicht näher benannt. Die Beschreibungen für B 2.1 und B 2.2 beinhalten zwar eine quantitative Angabe durch die Begriffe *begrenzte Anzahl* und *verschiedener*, sind aber allgemein gehalten. In der Beschreibung für Niveaustufe C 1 wird von *Mitteln der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung* gesprochen, die drei Arten von Vertextungsmitteln bezeichnen.

#### 6.4.3 Deskriptoren zu *Kohärenz und Kohäsion* im DSH-Bewertungsbogen

Ebenfalls von Interesse sind die im DSH-Handbuch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112) vorgeschlagenen Deskriptoren zur Bewertung von Kohärenz und Kohäsion,<sup>90</sup> da diese als Grundlage für die Bewertung der Texte dienen:

<sup>90</sup> Der im Bewertungsbogen der DSH in Duisburg-Essen vorhandene Teil zu Kohärenz und Kohäsion, anhand dessen die Bewertung der Texte vorgenommen wurde, ist modifiziert.

Tabelle 6-25: Deskriptoren für Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

2. Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion	(max. 50 Punkte)	
Differenzierte Beschreibung des Sachverhalts, Themenpunkte miteinander verbunden, einzelne Aspekte hervorgehoben, mit Schlussfolgerung, Fazit, Standpunkt o. ä. abgerundet; gut strukturierter Text mit entsprechenden Mitteln der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung (Konnektoren, Pro-Formen, lexikalische Mittel etc.)		41–50
Angemessene, genaue Beschreibung des Sachverhalts, thematische Einheiten und Aspekte klar gegliedert, konträre Option gegeneinander abgewogen; inhaltliche Beziehung durch sinnvolle Verwendung verschiedener strukturierender Elemente bzw. Verknüpfungsmittel deutlich		34–40
verständliche Beschreibung des Sachverhalts, zentrale Aspekte angeführt und durch Beispiel gestützt, begründeter Standpunkt; Textzusammenhang durch begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln gewährleistet		28–33
Sachverhalt in Hauptaspekten beschrieben, einzelne Punkte linear aneinandergereiht, teilweise sprunghafte Gedankenführung		0–27

Im Bewertungsbogen werden die Themenentwicklung sowie Kohärenz und Kohäsion als Ansatzpunkt der Bewertung von Vertextung gewählt. Diese Aspekte umfassen nach Brinker (1994) die thematische und die grammatische Sprachebene. Im Teil zu Kohärenz und Kohäsion des Bewertungsbogens (Tabelle 6-25) werden von DSH 3-Texten *inhaltliche und sprachliche Verknüpfungen (Konnektoren, Pro-Formen, lexikalische Mittel etc.)* zur Erstellung von Kohärenz erwartet. Dabei soll gleichzeitig für die Themenentwicklung eine *differenzierte Beschreibung des Sachverhalts* vorgenommen werden, in welcher *einzelne Aspekte mit Schlussfolgerung, Fazit, Standpunkt o. ä. hervorgehoben* sind. Um die Punkte der Kategorie DSH 2 (34–40 Punkte) zu erhalten, ist die *sinnvolle Verwendung verschiedener strukturierender Elemente bzw. Verknüpfungsmittel* ein Kriterium. Hierbei *ist eine angemessene, genaue Beschreibung des Sachverhalts mit klarer Gliederung* vorzunehmen, in welcher *konträre Optionen gegeneinander abgewogen* werden sollen. Eine *begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln* zu verwenden, ist ausreichend, um der Kategorie DSH 1 zugeordnet zu werden und 28–33 Punkte zu erhalten. Der Sachverhalt soll dabei aber auch *verständlich* beschrieben sein, und es sollen *zentrale Aspekte angeführt und durch Beispiele gestützt* sein. Zudem ist der Standpunkt zu begründen. Bis zu 27 Punkte können erreicht werden, wenn *Punkte linear aneinandergereiht* sind, die *Gedankenführung teilweise sprunghaft* ist und der *Sachverhalt in Hauptaspekten beschrieben* ist.

Im Vergleich zu den Deskriptoren des GER sind die im DSH-Handbuch vorgeschlagenen Deskriptoren bezüglich Kohärenz und Kohäsion lediglich in einem Punkt genauer: Es werden Beispiele für sprachliche Verknüpfungen benannt

(*Konnektoren, Pro-Formen, lexikalische Mittel etc.*); es bleibt die oben angesprochene Vagheit der Deskriptoren.

#### 6.4.4 Relationale Kohäsion

Die Untersuchung der relationalen Kohäsionsmittel erfolgt durch die Auszählung vorhandener Konjunktionen und Subjunktionen in den Texten. In B 24 und B 25 sind Belege (markiert) für die Verwendung von Konjunktionen (*und, denn*) und Subjunktionen (*wenn, weil*) zu finden.

B 24 *Und* ich glaube,  
*wenn* jemand vegetarier ist,  
muss mehr essen,  
*weil* meisten der Essen wenig Kalorie haben,  
die den körper braucht. (301: 42–46)

B 25 *Denn* die Arbeitskraft spielt eine große Rolle in der Gesellschaft  
besonders bei wirtschaftlichen und sozialen Ereignissen der Vergangen-  
heit. (314: 23)

Die Ergebnisse der Frequenzanalyse relationaler Kohäsion sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-26: Verteilung relationaler Kohäsionsmittel nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Konjunktion	27	13	14	21	19
Subjunktion	23	31	22	24	16
Summe	50	44	36	45	35

Der Summenwert der relationalen Kohäsion (Tabelle 6-26) in DSH-Texten zeigt keine wesentliche Abweichung zu L 1-Texten. Die Verwendung relationaler Kohäsionsmittel ist in allen Gruppen vergleichbar hoch und beträgt zwischen 2,2% bis 2,9% der Gesamtwortanzahl der jeweiligen Textgruppe. Die Verteilung von Konjunktionen und Subjunktion ist in DSH 0-, DSH 3- und L 1-Texten annähernd ausgeglichen, in DSH 1- und DSH 2-Texten finden wir dagegen ein leichtes Übergewicht an Subjunktionen. Daraus kann gefolgert werden, dass in DSH 1- und DSH 2-Texten unwesentlich stärker hypotaktisch strukturiert wird als in den anderen Textgruppen.

### 6.4.5 Referentielle Kohäsion

Die referentiellen Kohäsionsmittel werden durch die Analyse der Kategorien *Rekurrenz*, *Substitution* und *Pro-Formen* untersucht.

Rekurrenz zeigt sich in B 26 durch die Wiederaufnahme des Begriffes *Grafik*.

- B 26 Die Werte der *Grafik* sind in Prozentualen Anteil ausgedrückt.  
Diese *Grafik* bezieht sich auf das Jahr 2012-2013.  
Als Quelle ist ec.europa.eu gegeben.  
Was auffällig in dieser *Grafik* ist, [...] (316: 7–10)

B 27 ist ein Beleg für Substitution, in dem der Begriff *Schaubild* durch den Begriff *Kreisdiagramm* ersetzt wird. Es findet gleichzeitig eine Bedeutungsverengung statt.

- B 27 Das vorliegende *Schaubild* beschreibt,  
wie die Situation des Studiums im Ausland sieht.  
Aus dem *Kreisdiagramm* kann man sehen, (331: 5–7)

B 28 ist ein Beleg für Pro-Formen der Subkategorie *Pronomen*. In diesem Beispiel wird der Begriff *Deutscher* in Zeile 22 in dem darauffolgenden Segment durch das Pronomen *sie* ersetzt.

- B 28 Die viele *Deutscher* wollen nicht Kinder machen,  
weil *sie* für die Arbeit orientiert sind oder für andere Ursachen  
(309: 22–23)

B 29 ist ein Beleg für Pro-Formen der Subkategorie *Adverb*. Das Pronominaladverb *deswegen* in Beleg B 29 bezieht sich auf eine gesamte vorausgegangene Aussage.

- B 29 Es gibt Menschen,  
die nur vegetarische Speisen essen  
und die alles essen können.  
*Deswegen* fragt man sich,  
welche Gründe gibt es dafür,  
dass in letzten Jahren viele Vegetarier gibt. (302: 6–11)

In dieser Aussage unterscheidet der Verfasser zwischen Vegetariern und Menschen, die *alles essen*, also keine Vegetarier sind. Daraus ergibt sich laut Verfasser die Frage, warum es Vegetarier gibt. Mit dem Adverb *deswegen* wird somit auf eine Aussage Bezug genommen, aus der eine Frage gefolgert wird.

Die Ergebnisse der Frequenzanalyse referentieller Kohäsion sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-27: Verteilung referentieller Kohäsionsmittel nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Rekurrenz	79	61	75	63	48
Substitution	30	46	42	61	64
Pro-Formen	21	22	19	41	35
Summe	130	129	136	165	147

Innerhalb der referentiellen Kohäsionsmittel ist die Verteilung der einzelnen Kategorien zwischen den untersuchten Gruppen heterogen. Es lässt sich zudem keine Steigerung der Realisierungsanzahl der Kategorien *Rekurrenz*, *Substitution* und *Pro-Formen* mit zunehmender Niveaustufe feststellen. Anhand der Werte zeigt sich, dass *Substitution* in L 1-Texten mit 43% am häufigsten vertreten ist und diesem Wert DSH 3-Texte mit 37% am nächsten kommen. Dagegen ist in den Niveaustufen DSH 0 (61%), DSH 1 (47%) und DSH 2 (55%) die Kategorie *Rekurrenz* als häufigste Form realisiert. *Rekurrenz* ist einfacher umzusetzen als *Substitution*, da bei der *Substitution* die Bezeichnung des Referenzobjektes durch äquivalente oder synonyme Begriffe ersetzt werden muss, die es zu kennen gilt. *Pro-Formen* werden im Schnitt mit 16% in Texten der Niveaustufen DSH 0, DSH 1, DSH 2 verwendet, in DSH 3-Texte liegt der Wert bei 25%. Dieser Wert kommt der Umsetzung in L 1-Texten mit 24% am nächsten.

In einem weiteren Schritt erfolgt die Darstellung ausgewählter *Pro-Formen*:

Tabelle 6-28: Verteilung vorkommender *Pro-Formen* nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Pronomen	15	14	11	22	30
Adverb	6	8	8	19	5
Summe	21	22	19	41	35

Anhand Tabelle 6-28 ist ersichtlich, dass die Anzahl von *Pronomen* in allen Gruppen höher als die von *Adverbien* ist, die meisten *Pronomen* lassen sich in L 1-Texten finden. Die Verwendung von *Adverbien* zeigt einen linearen Anstieg in DSH-Texten – 29% bis 46%, in L 1-Texten werden sie mit 14% deutlich weniger verwendet.

In den bisherigen Analysen zu Kohäsionsmitteln wurde nicht darauf eingegangen, ob die analysierten sprachlichen Mittel regelkonform verwendet werden. Dies liegt an der geringen Anzahl der Fehler (die Werte für nicht-regelkonforme Umsetzungen liegen bei maximal zwei Fehlern je Kategorie). Die Kategorie *Pronomen* weist mehr als zwei Fehler auf, weshalb sie zusätzlich nach Sprachrichtigkeit analysiert wird.



B 30 zeigt ein Beispiel für den nicht-regelkonformen Gebrauch von Pronomen. Der Bezug zu (das) *Essen* müsste durch das Pronomen *es* realisiert werden, hingegen ist es durch das Pronomen *sie* realisiert.

B 30 Heutzutage hören wir mehr als früher darüber *vegetariches Essen*, dass *sie* gesunder sind. (301: 6–7)

Die Ergebnisse der Frequenzanalyse der regelkonformen (– r) und nicht-regelkonformen (– f) Realisierung von Pronomen sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-29: Verteilung der Pronomen in den Textgruppen – differenziert nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Pronomen – r	6	13	10	22	30
Pronomen – f	9	1	1	0	0

Bei einer Unterteilung der Kategorie nach Sprachrichtigkeit zeigt sich in der DSH 0-Gruppe eine höhere Frequenz nicht-regelkonformer Umsetzungen von *Pronomen* (60%).

#### 6.4.6 Textstrukturierende Mittel

Textstrukturierende Mittel helfen, dem Text eine Struktur zu verleihen, indem Begriffe wie *zuerst*, *dann*, *schließlich* wie in B 31 verwendet werden.

B 31 *Zuerst* wird das heutige Leben besser und besser, deshalb haben wir mehr Chancen, Fleisch zu essen. Das ist nicht gesund für unsere Körper. *Dann* sind unsere Lebensgewohnheiten nicht regelmäßig und haben wir manchmal Stress. Wenn wir eine vegetarische Ernährung haben, können unserer körperliche Stress leichtern. *Schließlich* ist der Umwelt schlecht. (305: 19–26)

Ein Beispiel für ein textstrukturierendes Mittel, das nicht regelkonform umgesetzt ist, zeigt B 32, worin die Aufzählung *Erstens* nicht fortgeführt wird, es also kein *Zweitens* in diesem Text gibt (vgl. Abschnitt 6.2.2).

B 32 *Erstens* nicht alle Studiengänge müssen im Ausland studiert werden, wie etwa japanische Japanisch in England studieren nach Ausland gehen. (331: 25–26)

Ein Beispiel für eine *Rhetorische Frage* findet sich in B 33:

B 33 Warum gibt es so viele Vegetarier? (304: 32)

Mit dieser rhetorischen Frage in B 33 wird in dem Text die Bearbeitung der Aufgabe eingeleitet. Durch den Einsatz der rhetorischen Frage wird dadurch, dass die Frage in das Thema einleitet, eine Strukturierung des Textes bewirkt.

Tabelle 6-30: Verteilung textstrukturierender Mittel in den Textgruppen – differenziert nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Textstrukturierende Mittel – r	31	32	26	38	26
Textstrukturierende Mittel – f	3	2	1	0	0
Rhetorische Fragen	4	5	5	6	1
Summe	38	39	32	44	27

Die Daten in Tabelle 6-30 weisen zu 80% eine vergleichbar hohe Frequenz korrekt verwendeter textstrukturierender Mittel (– r) in allen DSH-Texten auf. Auch der Vergleich mit L 1-Texten (96%) zeigt keine gravierenden Unterschiede zwischen den Gruppen. Lediglich bei Einbeziehung rhetorischer Fragen ist ein Unterschied zu verzeichnen. Die Anzahl dieser geht in L 1-Texten gen Null, hingegen beträgt die Rate in den DSH-Texten durchschnittlich 13%. Im englischsprachigen Raum gilt die *Rhetorische Frage* in Prüfungen wie dem IELTS und Cambridge ESOL als ein sprachliches Mittel, das ein Indiz fortgeschrittener Lerner darstellt (vgl. Hawkey, Barker 2004: 144).

#### 6.4.7 Zusammenfassende Darstellung der Analyse von Kohäsionsmitteln

Eine zusammenfassende Darstellung der Verwendung von Kohäsionsmitteln findet sich in der folgenden Tabelle. Aufgeführt sind die Werte der relationalen Kohäsion, der referentiellen Kohäsion und textstrukturierender Mittel unterteilt nach Textgruppen. Außerdem werden die L 1-Bezugswerte für diese Kategorien ermittelt, d.h. es wird die Differenz zwischen den Werten der jeweiligen DSH-Gruppe und den Werten der L 1-Gruppe ermittelt:

Tabelle 6-31: Verteilung der Kohäsionsmittel nach Textgruppen – absolute Werte und L 1-Bezugswerte

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Relationale Kohäsion	50	44	36	45	35
L 1-Bezugswert	15	9	1	10	0
Referentielle Kohäsion	130	129	136	165	147
L 1-Bezugswert	-17	-18	-11	18	0
Textstrukturierende Mittel	38	39	32	44	27
L 1-Bezugswert	11	12	5	17	0
Summe	218	212	204	254	209

In der zusammenfassenden Darstellung der grammatisch-syntaktischen Vertextungsmittel ist eine vergleichbare Verwendung der einzelnen Kategorien zwischen den Gruppen festzustellen. So werden referentielle Kohäsionsmittel in der Größenordnung von ungefähr 140 sprachlichen Mitteln bzw. durchschnittlich 65% je Gruppe am meisten verwendet. In der Größenordnung von ungefähr 40 sprachlichen Mitteln bzw. ca. 18% je Gruppe werden relationale Kohäsionsmittel verwendet. Die Kategorie *Textstrukturierende Mittel* umfasst ungefähr 35 sprachliche Mittel bzw. durchschnittlich 15% je Gruppe. Dieses Ergebnis wird durch Abbildung 6-2 nochmals verdeutlicht.

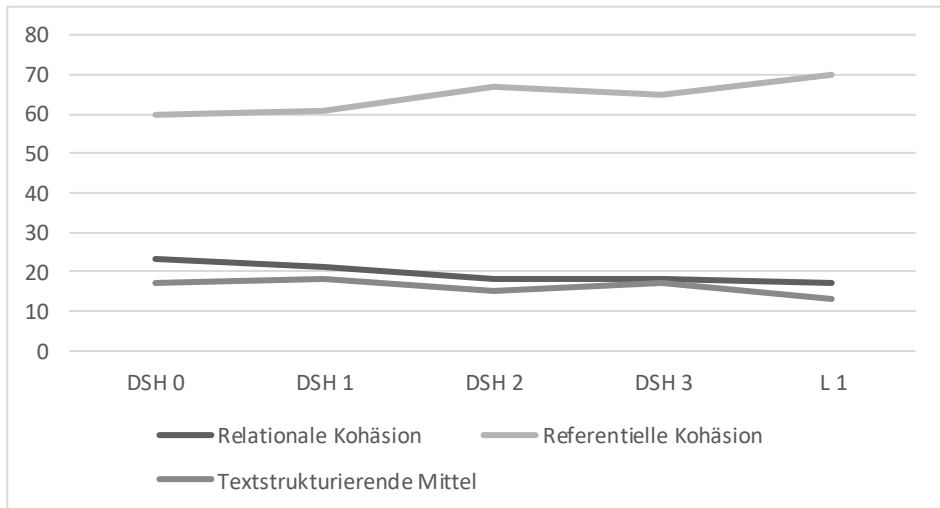


Abbildung 6-2: Vergleichende prozentuale Verteilung der Kohäsionsmittel nach Textgruppen

Die Darstellung des L 1-Bezugswertes zeigt einen besonders auffälligen Unterschied bei der Verwendung von referentieller Kohäsion, bei der die Werte in den Niveaustufen DSH 0, DSH 1 und DSH 2 im Vergleich zu denen der L 1-Texte bedeutend abfallen und der Wert der Niveaustufe DSH 3 wesentlich höher ist. Die Werte der relationalen Kohäsion und der textstrukturierenden Mittel zeigen einen wellenförmigen Verlauf, sie sind im Bereich DSH 0 und DSH 1 höher als in den Bezugstexten, fallen in den DSH 2-Texten auf das Niveau der Bezugstexte ab und steigen in den DSH 3-Texten wieder an.

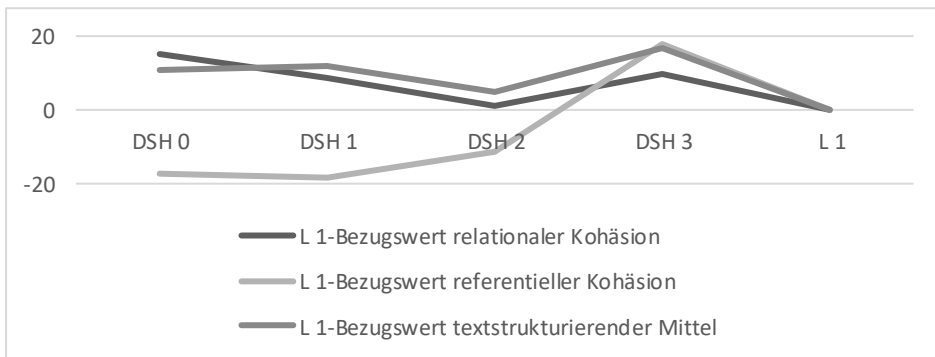


Abbildung 6-3: Vergleichende prozentuale Verteilung der Kohäsionsmittel nach Textgruppen mit L 1 als Bezugswert

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Verwendung der referentiellen Kohäsionsmittel *Substitutionen* und (korrekt gebildete) *Pronomen* ein Indikator für fortgeschrittene Sprachkenntnisse ist. In Texten der Niveaustufen DSH 0, DSH 1 und DSH 2 sind häufiger die Kategorie *Rekurrenz* vorhanden, dagegen finden sich in DSH 3-Texten mehr Repräsentationen der Kategorien *Substitution* und *Pro-Formen* (insbesondere *Pronomen*), die zudem im Wertebereich von L 1-Texten liegen.

#### 6.4.8 Textuelle Einpassung eines Satzes („textual fit“)

Die Kategorie *Textuelle Einpassung eines Satzes* („textual fit“) funktioniert nicht durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln, wird aber dennoch in diesem Kapitel der Vollständigkeit halber behandelt. Die *Textuelle Einpassung eines Satzes* („textual fit“) funktioniert durch den Aufbau und der Abfolge des Satzes, wodurch die Verbindung zu anderen Sätzen hergestellt wird. Die *Textuelle Einpassung* wird als Phänomen begriffen, das „mit der syntaktisch realisierten Informationsverteilung und -gewichtung innerhalb von Sätzen zu tun ha[t]“ (Eggler 2006: 93).

Vor allem in L 1-Texten ist während der Codierung eine Form des *textual fits* aufgefallen, weshalb diese Kategorie in die Analyse einfließt: die Voranstellung

von Präpositionalphrasen innerhalb eines Satzes bzw. Segmentes (vgl. Belege B 34 bis B 36).

- B 34 *Mit 67%* nehmen die meisten Studierenden an einem Bachelor-Studiengang teil, gefolgt von 29% Master-Studierenden und 3% Kurzstudenten. (329: 10)
- B 35 *Neben der eben genannten Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit*, gibt es aber noch andere Vorteile eines Auslandsstudiums. (328: 15)
- B 36 *Durch das Studium im Ausland* werden Selbständigkeit und Selbstorganisation stark gefördert, (326: 15)

Eine Voranstellung erfolgt, um „den Anschluss an den vorhergehenden Satz herzustellen“ und um zudem das vorangestellte Satzglied hervorzuheben (vgl. Helbig, Buscha 2001: 480f.). Hierbei besetzt ein anderes Satzglied als das Subjekt das Vorfeld (Inversion) (vgl. Eisenberg 2006: 399) – in diesem Fall Präpositionalphrasen. Hoffmann (2016: 497ff.) thematisiert das Thema Voranstellung, aus dem funktional-pragmatischen Blickwinkel, als eine Möglichkeit zum Zwecke der kommunikativen Gewichtung einer Proposition.

Tabelle 6-32: Verteilung der Kategoriewerte (Voranstellung von) Präpositionalphrasen nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Präpositionalphrasen	3	0	3	2	10

Insgesamt ist die Verwendung von Voranstellungen relativ selten. Die vergleichsweise höchste Frequenz findet sich mit zehn vorangestellten *Präpositionalphrasen* in L 1-Texten, was jedoch bei einer durchschnittlichen Anzahl von etwa zwei Phrasen pro L 1-Text keinen besonders hohen Wert darstellt. Damit erklärt sich aber möglicherweise der niedrigere Wert der Kategorie *Textstrukturierende Mittel* (vgl. Tabelle 6-30) in L 1-Texten, in denen stattdessen die Voranstellung von Präpositionalphrasen gegeben ist.

#### 6.4.9 Diskussion

Die als Mittel zum Zwecke der Vertextung geltenden Ebenen der Kohärenz – grammatisch, thematisch und pragmatisch – (vgl. Brinker 1994) können durch ihre Bestandteile beschrieben werden. In diesem Kapitel wird die grammatische Ebene fokussiert, die in Anlehnung an Nussbaumer in die Kategorien *relationale, referentielle Kohäsionsmittel* sowie *textstrukturierende Mittel* und *textual fit* unterteilt wird (vgl. Nussbaumer 1991).

Die Analysen der relationalen Kohäsion zeigen mit durchschnittlich sieben Kohäsionsmitteln pro Text ähnlich hohe Werte innerhalb der DSH-Niveaustufen. Auch die aus den L 1-Texten ermittelten Vergleichswerte weisen ähnliche Werte auf. Dies deutet darauf hin, dass die Verwendung von Kohäsionsmitteln den DSH-Prüflingen gut gelingt. Der Vergleich dieser Ergebnisse mit den Deskriptoren im Bewertungsbogen verdeutlicht, dass nicht einmal im Bereich *nicht-bestandener* Texte eine *lineare Aneinanderreihung einzelner Punkte* (vgl. Tabelle 6-25) gegeben ist. Auch kann nicht einmal in DSH 0- und DSH 1-Texten von der Verwendung *einer begrenzten Anzahl von Verknüpfungsmitteln* (vgl. Tabelle 6-25) gesprochen werden. Vielmehr ist eine vergleichbare Anzahl relationaler Kohäsionsmittel in allen Gruppen zu finden.

Die Analysen referentieller Kohäsion belegen eine unterschiedliche Häufigkeit im Gebrauch der einzelnen Kategorien. So ist in Texten der Niveaustufen DSH 0, DSH 1 und DSH 2 häufiger die Kategorie *Rekurrenz* vorhanden, dagegen finden sich in DSH 3-Texten mehr Repräsentationen der Kategorien *Substitution* und *Pro-Formen*, die zudem im Wertebereich von L 1-Texten liegen. Die Analysen zeigen, dass die drei Kategorien *Rekurrenz*, *Substitution* und *Pro-Formen* für die Bewertung geeignet sind, da diese Kategorien differenzierende Merkmale aufweisen. Bei der Untersuchung von u. a. Begriffswiedergaben im Kontext wissenschaftlichen Schreibens stellt Steinhoff (2007) in schriftlichen Arbeiten von Studierenden fest, dass Studierende, denen es an den „nötigen Kompetenzen zur Ausdrucksvariation“ mangelt, bestimmte Ausdrücke „in ihren Arbeiten bisweilen im Übermaß verwenden.“ (ebd.: 407). „Die Schreiber ‚klammern‘ sich an einzelne Formen, die ihnen wissenschaftlich erscheinen, und reizen deren Einsatzmöglichkeiten aus.“ (ebd.: 424). Hingegen ließe sich in Texten von Schreibern auf fortgeschrittenem Niveau eine stärkere Variation bzw. die differenzierte Verwendung von Ausdrücken finden (vgl. ebd.: 408). „Dass die Lerner zu einem variablen, differenzierten Sprachgebrauch in der Lage sind, offenbart der wissenschaftssprachliche Formenreichtum ihrer Texte.“ (ebd.: 424). Dieses Ergebnis zeigt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: *Untere* DSH-Niveaustufen verwenden vornehmlich die wörtliche Wiederholung, „klammern“ sich an einen Begriff, der sich teilweise im gesamten Text durchzieht, hingegen werden in den fortgeschrittenen Texten Substitutionen verwendet, wodurch Varianz im Text hergestellt wird.

Die korpuslinguistische Studie von Hawkey und Baker (2014: 137) erzielt folgendes Teilergebnis: „the over-use of explicit (probably root-learned) cohesion devices by candidates at lower writing proficiency levels“. Weiter schreiben sie:

„One of the problems emerging on cohesion [...] is the tendency for candidates to learn a set of link words or phrases (firstly, therefore, furthermore, etc.) band force them into their writing, sometimes incorrectly or inappropriately, risking a negative impression on the reader.“ (Hawkey, Baker 2014: 150).

Die Bewertung der Subkategorien *Rekurrenz* und *Substitution* als referentielle Kohäsionsmittel sind dem Bereich Semantik der syntaktisch-semantischen Kohärenz zuzuordnen. Dieser Bereich deckt im Bewertungsbogen den Aspekt des Wortschatzes ab und beschreibt die Varianz des Wortschatzes, da der Wortschatz im Falle der Rekurrenz durch Wiederholungen keine Varianz aufweist und im Falle der Substitution durch den Einsatz von Synonymen oder ähnlichen Begriffen variantenreich ist. Somit stellen diese Subkategorien geeignete Deskriptoren für den Bereich Wortschatz dar.

Aus der Subkategorisierung der *Pro-Formen* kann festgehalten werden, dass *Pro-nomen* als Indikator für die Bewertung im Bereich Kohärenz und Kohäsion gelten. Auch *Adverbien* stellen zum einen ein niveaustufenspezifisches Merkmal von DSH 3-Texten dar, und zum anderen kann die regelkonforme Umsetzung als differenzierendes Merkmal zwischen den DSH-Niveaustufen betrachtet werden.

*Textstrukturierende Mittel* sind innerhalb der DSH-Niveaustufen ähnlich häufig vertreten. In L 1-Texten sind diese weniger häufig verwendet. Stattdessen findet sich in diesen die Voranstellung von *Präpositionalphrasen (textual fit)*, wodurch eine Verknüpfung zur vorhergehenden Proposition geschaffen wird. Im Vergleich zu den Werten der DSH-Gruppen ist diese Kategorie besonders häufig in L 1-Texten realisiert. Das Auftreten dieser Kategorie kann als Indikator für ein entwickeltes Schreiben aufgefasst werden.

Ein in den Analysen festgestelltes Phänomen ist, dass in L 1-Texten und in DSH 0-Texten manchmal vergleichbare Werte von Kohäsionsmitteln auftreten. Beispielsweise liegt die Verwendung von Subjunktionen in L 1-Texten und die in DSH 0-Texten bei 46% (vgl. Tabelle 6-26). Die Vermutung liegt nahe, dass in L 1-Texten der Zugang zur Kohärenz weniger über die grammatische als mehr über die thematische und/oder pragmatische Ebene hergestellt wird. Bachmann (2002) untersucht das Auftreten kohärenzstiftender Elemente und den Einsatz von Kohäsionsmitteln, die „als Indikatoren für die Ausdifferenzierung komplexer sprachlicher Fertigkeiten“ gelten (ebd.: 30). Seine drei Untersuchungsgruppen bestehen aus Schülerinnen und Schülern der vierten, achten und zehnten Jahrgangsstufe. Ein Ergebnis zeigt den Rückgang der Verwendung von Kohäsionsmitteln in der zehnten Jahrgangsstufe im Vergleich zu der achten. Bachmann (2002) geht von der Annahme aus, dass die Schülerinnen und Schüler der zehnten Jahrgangsstufe „über ein mindestens ebenso elaboriertes Wissen bezüglich sprachlicher Regeln, Konventionen und Schreibmuster verfügen wie die Schülerinnen und Schüler des achten Schuljahres“ (ebd.: 178) und er folgert eine vermehrte Nutzung von Mitteln der pragmatischen Kohärenz (vgl. ebd.: 179). Als stützendes Argument für dieses Phänomen verweist Bachmann (2002) auf Feilke (1994):

„Feilke beobachtet in seinen Untersuchungen eine Entwicklung von der syntaktischen Konnexion und Kohäsion zur semantischen und pragmatischen Kohärenz.“ (vgl. Feilke 1994, S. 1182). Auf die Studie bezogen lässt dies erwarten, dass Schülerinnen und Schüler mit entwickelterer Schreibfä-

higkeit Kohäsionsmittel wirklich nur dann einsetzen, wenn sie davon ausgehen, dass die selbständige – räumliche, zeitliche, kausale, thematische oder konzeptionelle – Verknüpfung einzelner Textelemente durch den Leser ihrer Instruktion nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann.“ (Bachmann 2002: 35).

So zeigt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, dass die L 1-Gruppe Kohärenz eher auf syntaktisch-lexikalischer Ebene herstellt und auf markierte Kohäsion verzichtet, wenn nicht notwendig.

Bei einem Vergleich der Ergebnisse mit den Deskriptoren des Bewertungsbogens können folgende Aussagen getroffen werden: Die für die Niveaustufe DSH 0 formulierten Deskriptoren einer *linearen* Aneinanderreihung *kurzer und einfacher Einzelelemente* zeigt sich in den Untersuchungsergebnissen nicht, da alle Texte eine vergleichbare Grundanzahl von Verknüpfungsmitteln aufweisen (vgl. Tabelle 6-26). Dadurch bedingt ist eine *sprunghafte Gedankenführung* unwahrscheinlich, zumal diese Formulierung nicht zutrifft, wenn die Aufgabenstellung eingehalten wird, da in dem Fall zwangsläufig eine Kohärenz hergestellt wird. Wenn für die Niveaustufe DSH 1 beschrieben ist, dass der *Textzusammenhang durch eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln gewährleistet* sei, gibt diese Formulierung ebenfalls nicht den Ist-Zustand wieder. Es zeigt sich eine ähnliche oder mindestens die gleiche Anzahl der Verwendung von Verknüpfungsmitteln wie beispielsweise in DSH 2-Texten. Auch ist die *sinnvolle Verwendung verschiedener strukturierender Elemente bzw. Verknüpfungsmittel* (DSH 2) nicht nur für DSH 2- und DSH 3-Texte zutreffend. Diese lassen sich auch in den unteren beiden Niveaustufen finden, genauso wie ein *gut strukturierter Text mit entsprechenden Mitteln der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung (Konnektoren, Pro-Formen, lexikalische Mittel etc.)* (DSH 3). Nach diesen Deskriptoren wären alle Texte im Bereich Kohärenz und Kohäsion des Bewertungsbogens auf Niveaustufe DSH 3 zu verorten und würden somit in diesem Bereich 41 bis 50 Punkte erzielen. Dies zeigt, dass alle GER-Stufen von den Verfassern der DSH-Texte durchlaufen wurden, dies zeigt jedoch auch, dass die Kohäsionsmittel pauschal kein distinktives Merkmal aufweisen. Das Ergebnis ließe sich auf eine gute Vorbereitung in den Sprachkursen zurückführen, wenn in den Analysen nicht doch Unterschiede im Einsatz der Verknüpfungsmittel festgestellt worden wären.<sup>91</sup> Das Ergebnis dieser Untersuchung macht deutlich, dass die GER-Kann-Beschreibungen nicht direkt auf Deskriptoren des Bewertungsbogens übertragen werden sollten. Die GER-Kann-Beschreibungen sind für Lerner der einzelnen Niveaustufen formuliert und geben einen Grad im Erwerbsprozess an. Als Voraussetzung für die Kann-Beschreibungen gilt, dass noch nicht alle sprachlichen Mittel in der Zielsprache erworben sind und daher auch nicht angewandt

<sup>91</sup> Damit soll nicht den Sprachkursen die gute Vorbereitung in diesem Bereich abgesprochen werden, sondern es soll darauf hingewiesen werden, dass differenzierende Verknüpfungsmittel für den Bewertungsbogen vorhanden sind.



werden können. Im Gegensatz dazu ist ein DSH-Prüfling, der formal alle Niveaustufen bis C 1 durchlaufen hat, mit allen sprachlichen Mitteln in der Zielsprache in Kontakt gekommen, und es wird der Grad der Aneignung dieser überprüft. So ergibt sich für die Beschreibung der Deskriptoren eine andere Bemessungsgrundlage als in den GER-Kann-Beschreibungen.

## 6.5 Frequenzanalyse zu Aspekten der *Grammatik*

In diesem und im nächsten Kapitel werden die Kategorien *Grammatik* und *Satzstruktur* des Bewertungsbogens analysiert. Diese beiden Aspekte werden im verwendeten Bewertungsbogen zusammen in einem Raster bewertet. Da sich jedoch die Analysen dieser Aspekte sehr umfangreich gestalten, werden sie hier in zwei Kapiteln vorgestellt.

In diesem Kapitel wird die Analyse der Kategorie *Grammatik* behandelt. Es werden Fehlerkategorien auf morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene untersucht. Zur Analyse erfolgt im ersten Schritt eine semi-induktive Kategorienbildung von Fehlerarten (Abschnitt 6.5.4). Im zweiten Schritt wird eine Frequenzanalyse der Kategorien durchgeführt (Abschnitt 6.5.5), um dann im dritten Schritt durch die Niveaustufenzuordnung der Kategorien mögliche Musterbildungen festzustellen (Abschnitt 6.5.6). Ein weiterer Abschnitt befasst sich mit einem induktiv ermittelten grammatischen Phänomen, das gehäuft in Texten der Niveaustufe DSH 0 vorgefunden wird, den *Stark Abweichenden Strukturen* (SAS) (Abschnitt 6.5.7).

Vergleichend zu diesen Analysen werden die Untersuchungen an L 1-Texten durchgeführt, um der Frage nachzugehen, inwiefern sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen DSH-Texten und L 1-Texten finden lassen. Ferner wird überprüft, ob sich – mit L 1 als Bezugspunkt – die Differenz der Werte mit zunehmender DSH-Stufe verringert. Nach einem kurzen theoretischen Teil (Abschnitt 6.5.1)<sup>92</sup> werden die niveaustufenspezifischen Deskriptoren zur Grammatik und Satzstruktur im GER (Abschnitt 6.5.2) und im DSH-Bewertungsbogen (Abschnitt 6.5.3) genauer betrachtet. Anschließend werden die Analyseergebnisse zur Grammatik vorgestellt (Abschnitte 6.5.4 bis 6.5.8). Das Kapitel endet mit einer Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 6.5.9).

---

<sup>92</sup> Vergleiche auch Abschnitte 4.3 und 4.4.2.

### 6.5.1 Theoretischer Zugang

Die Bewertung der grammatischen Wohlgeformtheit der Sprache im Kontext des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens basiert in erster Linie auf Einhaltung der Regeln der deutschen Sprache. Dies betrifft beispielsweise die normgerechte Umsetzung der Subjekt-Verb-Kongruenz, der Satzgliedstellung oder der Verbvalenz.

Hinsichtlich der Normorientierung gilt folgende Grundüberlegung:

„*Sýntaxis* bzw. später *sýnthesis* bezeichneten das Ordnungsgefüge des Satzes (*lógos*), aber auch von Wörtern. Die Ordnung sah auch vor, dass bestimmte Abfolgepositionen für bestimmte Wortformen vorgesehen oder ausgeschlossen waren.“ (Hoffmann 2018: 15).

Die Ausfüllung bzw. Ausdifferenzierung dieser Basisbeschreibung haben durch die Entwicklung verschiedener linguistischer Ansätze unterschiedliche syntaktische Modellierungen hervorgebracht. Grundlegend ist festzuhalten, dass alle die Syntax betreffenden Ansätze eines gemeinsam haben: Grammatische Wohlgeformtheit entsteht durch eine bestimmte Reihung von Wortformen, Wortgruppen oder Satzgliedern, die in einer bestimmten Relation zueinanderstehen. Ist diese Reihung nicht korrekt angeordnet oder fehlt ein obligatorisches Glied, so leidet die syntaktische Wohlgeformtheit, und es entsteht ein nicht korrekt gebildeter Satz. Ist die Relation der zueinanderstehenden Wortformen nicht durch die entsprechenden Endungen und Beugungen markiert, leidet die grammatische Wohlgeformtheit ebenfalls. In seiner Diskussion zur Wohlgeformtheit von Sätzen geht Hoffmann (2018: 23) von der Valenztheorie aus, die die Beziehungen der Satzglieder in einem Abhängigkeitsverhältnis darstellt: „In diesem Ansatz spricht man auch von der Valenz eines Ausdrucks, der Leerstellen für andere Ausdrücke eröffnet.“ (Hoffmann 2018: 23). Neben der Form eines Ausdrucks ist außerdem die Funktion des Ausdrucks nicht unwesentlich (vgl. Bühler 1934). Form und Funktion überschneiden sich im Kontext des Testens und Prüfens schriftsprachlicher Fertigkeiten der DSH, da der Zweck der Funktion zu einem erheblichen Teil die Wohlgeformtheit der Form darstellt. Auf dieser Grundannahme basierend wird im Folgenden die Analyse ausgewählter grammatischer Abweichungen durchgeführt.

Das Sich-Befassen mit grammatischen Merkmalen und der normorientierten Umsetzung dieser erfordert zur Definition der analysierten sprachlichen Merkmale die Hinzuziehung von Grammatiken. Als Referenzgrammatiken für Analysen werden die Dudengrammatik (2016) sowie die Grammatiken von Eisenberg (2006), Helbig und Buscha (2001) und Hoffmann (2016) herangezogen, dabei wird als Hauptreferenz Eisenberg (2006) aufgrund ihrer umfassenden Darstellung syntaktischer Kategorien verwendet. Die anderen Grammatiken werden entweder ergänzend zu Eisenberg (2006) herangezogen oder wenn das jeweilige Thema nicht oder nicht ausführlich dargestellt ist. Eine Hauptreferenz ist insofern notwendig, da es in den Grammatiken zuweilen unterschiedliche Zuordnungen gibt. Dies lässt sich am Beispiel des Attributbegriffs veranschaulichen: Die Beantwor-

tung der Frage, ob es sich bei den Konstituenten im Vorfeld des Nomens um ein Artikelwort oder um ein Attribut handelt, ist nicht immer eindeutig. So werden in Eisenberg (2006: 237ff.) beispielsweise die Indefinitpronomen *viele*, *wenige*, *alle* zu den Attributen gezählt: „Stehen sie adsubstantivisch, dann nehmen sie syntaktisch die Position von adjektivischen Attributen ein, nicht die von Artikeln.“ (Eisenberg 2006: 185). In der Dudengrammatik (2016: 253) dagegen gilt *alle* als indefinites Artikelwort und Pronomen. In Hoffmann sind *andere*, *sieben*, *viele*, *meiste*, *beide* als Beispiele für adjektivische Attribute (2016: 166ff.) angegeben. In Helbig und Buscha (2001: 540ff.) werden *manche*, *einige*, *mehrere*, *solche*, *alle* zu den Artikelwörtern gezählt.

### 6.5.2 Deskriptoren zu *Grammatik* im GER

Die niveaustufenspezifischen Deskriptoren zur grammatischen Korrektheit im GER [Hervorhebungen HY] lauten folgendermaßen:

Tabelle 6-33: GER-Deskriptoren: Grammatische Korrektheit – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 114)

	<i>Grammatische Korrektheit</i>
C1	Kann <i>beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit</i> beibehalten; <i>Fehler sind selten</i> und fallen kaum auf.
B2	<i>Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.</i>
	<i>Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau</i> können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen <i>gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache</i> . Zwar kommen Fehler vor, aber <i>es bleibt klar</i> , was ausgedrückt werden soll.

Die Betrachtung der Deskriptoren für die *Grammatische Korrektheit* zeigt, dass die Kompetenzen von Schreibern/Sprechern mindestens eine *gute Beherrschung der Grammatik* vorweisen sollten. Die Texte sollten höchstens grammatikalisch *nicht-systematische Fehler* oder seltene *kleinere Mängel im Satzbau* bis hin zu einem *beständig hohen Maß an grammatischer Korrektheit* enthalten, um mindestens auf Niveaustufe DSH 2 verortet werden zu können. Ob Fehler systematisch gemacht werden oder nicht, ist sicherlich einfacher zu beurteilen als die Beurteilung, wann Mängel im Satzbau eher als *klein* einzuschätzen sind. Die GER-Kann-Beschreibungen der Grammatik sind quantitativ ausgerichtet, d.h. die Häufigkeit von Fehlern ist ausschlaggebend. Es wird nicht auf die Unterscheidung von Fehlerarten eingegangen, also nicht auf die qualitative Ebene.

### 6.5.3 Deskriptoren zu *Grammatik* im DSH-Bewertungsbogen

Die Deskriptoren zu Grammatik und Satzstruktur sind im DSH-Bewertungsbogen folgendermaßen angeordnet:

Tabelle 6-34: Bewertungsbogenteil Grammatik und Satzstruktur – Raster (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

3. Verbvalenz, Kongruenz, Rektion, Tempus, Syntax Morphologie u. a.				
	Beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit	Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler, kleinere Mängel im Satzbau	Störende Regelverstöße, Text bleibt aber verständlich	Systematische, teils elementare Fehler, unverständliche Textpassagen
Vielfältiger Satzbau mit starker Strukturierung	50–41	40–38	33	
Komplexer strukturierender Satzbau	40–38	37–34	32	
Einfache Sätze und mit wenig Strukturierungen	33	32	31–29	28–15
Einfache Sätze, kaum strukturiert			28–15	14–0

Das Raster bildet die Aspekte *grammatische Korrektheit* und *Komplexität der Satzstruktur* in Kombination ab. Die Bewertung der Teilaspekte wird durch die Zuordnung des jeweils passenden Deskriptors vorgenommen. Die Punktzahl steigt mit Komplexität der Satzstrukturen mit Anstieg der grammatischen Korrektheit. Bestimmte Kombinationen werden a priori ausgeschlossen. So werden Texte, die ein *beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit* oder *eine gute Beherrschung der Grammatik aufweisen* und aus *einfachen kaum strukturierten Sätzen* bestehen, nicht als mögliche Kombination betrachtet. Es wird ebenso wenig davon ausgegangen, dass Texte mit *vielfältigem Satzbau und mit starker Strukturierung* und *komplex strukturierendem Satzbau systematische und elementare grammatische Fehler* aufweisen.

Wie bei den Kann-Beschreibungen des GER (vgl. Abschnitt 6.5.2) erfolgt die Bewertung der Grammatik über die quantitative Ebene durch das Maß der grammatischen Korrektheit bzw. das Ausmaß gemachter Fehler, ohne die Unterscheidung von Fehlerarten vorzunehmen, also ohne die qualitative Ebene einzubeziehen.

Werden die Deskriptoren zu Grammatik den DSH-Niveaustufen zugeordnet, so ergibt dies folgende Zuordnung<sup>93</sup>: Weist ein Text ein *beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit* auf, werden 41–50 Punkte von 50 Punkten (82%–100%) vergeben, was der Niveaustufe DSH 3 entspricht. Bei einer *guten Beherrschung der Grammatik mit gelegentlichen Ausrutschern oder nicht-systematischen Fehlern und kleineren Mängel im Satzbau* werden 40–34 Punkte von 50 Punkten (68%–80%<sup>94</sup>) vergeben, was der Niveaustufe DSH 2 entspricht. Die Niveaustufe DSH 1 wird *bei störenden Regelverstößen, der Text aber verständlich bleibt* mit 33–29 Punkten von 50 Punkten vergeben (58%–66%). Hat ein Text *systematische, teils elementare Fehler und unverständliche* Textpassagen, gilt er im grammatischen Bereich als nicht-bestanden (DSH 0) und es werden bis zu 28 von 50 Punkten (0%–56%) vergeben.

#### 6.5.4 Kategorienbildung grammatischer Fehler

Durch eine Fehleranalyse soll im Folgenden eine Klassifikation von Fehlern erfolgen. Die Analyse hat den Zweck, herauszufinden, ob eine Fehlerkategorie als Unterscheidungsmerkmal zwischen den DSH-Niveaustufen herangezogen werden kann. Die systematische Kodierung erfolgt induktiv durch die Markierung der Textsegmente in den einzelnen Texten und durch die anschließende Bildung von Kategorien grammatischer Abweichungen.

Das Vorgehen der Analyse erfolgt folgendermaßen:

1. Kodierung aller grammatischen Fehler
2. Kategorisierung von Fehlern in Fehlerarten
3. Durchsicht nach Mustern
4. Kategorisierung der Fehler in morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler
5. Vergleich der Kategorien und nochmalige Durchsicht nach Mustern innerhalb der Kategorien

Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung, ob sich grammatische Muster in den sprachlichen Abweichungen in den DSH-Texten und den L 1-Texten finden lassen, erfolgt eine Fehlerkodierung der Daten. Dabei werden die Kategorien *Wortfehler und Verbfehler, Deklinationsfehler und Konjugationsfehler, Satzbaufehler und Verbstellungsfehler, Wort fehlt/zu viel und Verb fehlt/zu viel* induktiv ermittelt. Da die Kate-

<sup>93</sup> Auf die Verknüpfung der grammatischen Deskriptoren mit denen der Satzstruktur hinsichtlich der Punktezuordnung bzw. Niveaustufenzuordnung wird im nächsten Kapitel eingegangen.

<sup>94</sup> Anstatt 80% müssten es eigentlich 81% sein. Die Abweichung kommt durch die Verwendung von ganzen Zahlen zustande, da 81% bei maximal 50 Punkten 40,5 Punkte ergeben würden. Dies gilt auch für andere Punktezuordnungen im Bewertungsbogen.

gorie *Deklinationsfehler* vergleichsweise hohe Werte aufweist, erfolgt in einem zweiten Durchgang die Differenzierung der Deklinationsfehler in *Genus-, Numerus- und Kasusfehler*. Die Analyse zielt darauf ab, spezielle Kategorien herauszufinden, die eventuell unterschiedliche sprachliche Muster von Abweichungen innerhalb der einzelnen DSH-Niveaustufen bilden und dadurch eine Abgrenzung dieser ermöglichen. Aus der Vorlage abbeschriebene Sätze werden aus der Kodierung herausgenommen und nicht in den Analysen berücksichtigt.

Markierung grammatischer Kategorien (alphabetisch aufgeführt) und kurze Definition:

Tabelle 6-35: Kurzbeschreibungen der Fehlerkategorien

Fehler	Kurzbeschreibung
<b>Deklinationsfehler</b>	In die Kategorie <i>Deklinationfehler</i> fallen die Wortarten <i>Nomen, Pronomen, Adjektive</i> und <i>Artikel</i> , die in den grammatischen Kategorien <i>Genus, Kasus</i> und <i>Numerus</i> nicht normgerecht gebildet sind.
<b>Konjugationsfehler</b>	In die Kategorie <i>Konjugationsfehler</i> fallen Verben, die in den Merkmalen <i>Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus</i> verbi keine normgerechte Formenveränderung aufweisen.
<b>Satzbaufehler</b>	In die Kategorie <i>Satzbaufehler</i> fallen Normabweichungen im Satzbau, in denen Satzglieder oder Satzgliedteile nicht nach den Wortstellungsregeln des Deutschen gebildet sind; mit Ausnahme von Verben.
<b>Verb fehlt/zu viel</b>	In die Kategorie <i>Verb fehlt/zu viel</i> fallen fehlende finite und/oder infinite Verben und Verbteile als obligatorischer Bestandteil eines vollständigen Satzes (der Schriftsprache).
<b>Verbfehler</b>	In die Kategorie <i>Verbfehler</i> fallen Verben, die semantisch und funktional nicht in den Satz eingebettet sind bzw. nicht passen.
<b>Verbstellungsfehler</b>	In die Kategorie <i>Verbstellungsfehler</i> fallen Verben, die nicht an der für das Verb vorgesehenen Position – Erst-, Zweit- und/oder Letztstellung – im deutschen Satz stehen.
<b>Wort fehlt/zu viel</b>	In die Kategorie <i>Wort fehlt/zu viel</i> fallen fehlende Satzglieder, die im Satz durch die Verbvalenz eröffneten Stellen obligatorisch sind. Zudem ist das Vorhandensein von überflüssigen Wortarten ebenfalls Teil dieser Kategorie.
<b>Wortfehler</b>	In die Kategorie <i>Wortfehler</i> fallen lexikalische Fehler (außer Verben) und Fehler, die durch die Verwendung eines falschen Satzglieds entstehen.

Markierung der Deklinationsfehler (alphabetisch aufgeführt) und kurze Definition:

Tabelle 6-36: Kurzbeschreibungen der Deklinationsfehler

Fehler	Kurzbeschreibung
<b>Genusfehler</b>	Die Kategorie <i>Genusfehler</i> umfasst nicht normgerechte Genusmarkierungen des grammatischen Geschlechts von Nomen bzw. Adjektiven durch definite und indefinite Artikelwörter und Pronomen, die eindeutig als Genusfehler markierbar sind.
<b>Kasusfehler</b>	Die Kategorie <i>Kasusfehler</i> umfasst nicht normgerechte Kasusmarkierungen an Artikelwörtern, Adjektiven, Nomen und Pronomen.
<b>Numerusfehler</b>	Die Kategorie <i>Numerusfehler</i> umfasst nicht normgerechte Numerusmarkierungen am Nomen bzw. Adjektiv.

### 6.5.5 Frequenzanalyse der Fehlerkategorien

Im Folgenden wird die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Fehlerkategorien aufgeschlüsselt nach DSH-Niveaustufen beschrieben. Die Kategorien werden mit Beispielen aus den Texten belegt.<sup>95</sup>

#### *Deklinationsfehler*

Deklinationsfehler umfassen Abweichungen in der Flexion von Nomen, Pronomen, Adjektiven und Artikelwörtern bei der Bildung der grammatischen Kategorien *Genus*, *Kasus* und *Numerus*.

Tabelle 6-37: Verteilung der Deklinationsfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Deklinationsfehler	94	48	59	33	0

In den 24 DSH-Texten gibt es insgesamt 234 Deklinationsfehler; L 1-Texte weisen keine auf. Bei der Verteilung der Fehlerzahl bezogen auf die DSH-Niveaustufen ist ein *wellenförmiger* Verlauf zu erkennen. Die Fehlerquote nimmt von Stufe DSH 0 mit 40% auf Stufe DSH 1 mit 21% ab und steigt in Stufe DSH 2 auf 25% wieder an. In Stufe DSH 3 sinkt sie auf 14%. Auffällig ist der Anstieg der Fehlerzahl von Niveaustufe DSH 1 auf DSH 2. Die Niveaustufe DSH 2 müsste laut der Deskriptoren des GER auf B 2-Niveau eine gute Beherrschung der Grammatik und auf C 1-Niveau ein „beständig hohes Maß an grammatischer

<sup>95</sup> Wenn eine Kategorie durch Unterkategorien differenziert ist, sind in den Oberkategorien keine Beispiele angeführt.

Korrektheit“ aufweisen. Dies würde bedeuten, dass auf diesen GER-Niveaustufen Fehler selten vorkommen. Eine Fehlerzahl von durchschnittlich 10 Deklinationsfehlern pro Text auf Niveaustufe DSH 2 zeigt jedoch einen hohen Wert. Zudem deutet die Abnahme der Fehlerzahl auf DSH 3-Niveau zwar darauf hin, dass die sprachliche Korrektheit in dieser Kategorie zunimmt, aber im Hinblick auf die Erwartung sprachlicher Kenntnisse in Texten, die im Ergebnis mit DSH 3 „besonders hohe Deutschkenntnisse“ nachweisen, scheinen 33 Fehler in sechs Texten (durchschnittlich 5,5 Fehler pro Text) relativ hoch zu sein.

Der prozentuale Wert der Deklinationsfehler im Verhältnis zur Gesamtfehleranzahl von 515 beträgt rund 45%.

Da in dieser Kategorie die Zahl der Kodierungen hoch ist, wird ein zweiter Durchgang einer Fehlerkodierung mit den Merkmalsklassen *Genus*, *Kasus* und *Numerus* durchgeführt.

### *Genusfehler*

Artikelwörter und Pronomen können bezüglich des Genus markiert werden und treten syntaktisch in der Funktion von Attributen oder Stellvertretern von Nominalphrasen auf. Im Satz erscheinen sie mit oder anstelle eines Nomens. Durch das Artikelwort oder Pronomen wird das Genus des Nomens markiert. Das Genus ist fest und nicht vom Satzzusammenhang abhängig (vgl. Eisenberg 2016: 156). Tritt das Artikelwort oder Pronomen als Begleiter oder Stellvertreter im Subjekt des Satzes auf, ist das Genus in seiner Grundform aufgeführt; als Objekt des Satzes wird die deklinierte Form genutzt.

Die Kategorie Genusfehler umfasst fehlende oder nicht korrekt genutzte definite und indefinite Artikelwörter oder Pronomen; zudem eindeutige Genusfehler, also Fehler im Gebrauch von Artikelwörtern oder Pronomen, die im Subjekt des Satzes auftreten.

Die im Folgenden dargestellten Beispiele weisen oft weitere grammatische Fehler auf. Diese Fehler werden bei der Kodierung berücksichtigt; sie werden aber nicht in diesem Abschnitt, sondern in der jeweiligen Kategorie diskutiert.

Exemplarisch sollen hier einige Beispiele für die Kategorie Genusfehler aufgeführt werden:

B 37 *Die Durchschnittsalter* der Studierenden ist 22Jahre. (316: 21)

B 38 Schließlich ist *der Umwelt* schlecht. (305: 27)

B 39 Deswegen bin ich damit großgeworden und mir ist *das Geschmack* von großer Bedeutung. (306: 41-42)

Die Belege B 37 bis B 39 zeigen Fehlmarkierungen der Nomina im Subjekt des Satzes auf.



- B 40 Dieser Weg gilt für Studierenden die *in europäischen Union* Leben. (316: 5–6)
- B 41 *Für Gesundheit* ist es gut, wenn man frische Gemüse und frisches Obst essen, damit kann er Gesund bleiben. (303: 29–31)
- B 42 *Erste Vorteil* ist das Lernen der Kultur aus Ausland. (317: 18)

Die Belege B 40 bis B 42 weisen fehlende definite Artikel auf. In den Belegen B 40 und B 41 ist der definite Artikel obligatorisch, da eine Eindeutigkeit durch Individualisierung (vgl. Helbig, Buscha 2001: 328) des Objektes *Europäische Union* bzw. *Gesundheit* besteht. Im Beleg B 42 könnte auf zwei unterschiedliche Arten korrigiert werden, denn kontextabhängig wäre die Nutzung des indefiniten Artikels oder des definiten Artikels möglich.

- B 43 Mit der Entwicklung der Wirtschaft achten *die* immer mehr Menschen auf ihre Gesundheit. (304: 3)
- B 44 Zusammenfassend möchte ich sagen, dass es besser wäre, wenn *die* strengere Gesetze für die Tierhaltung erlassen werden, weil nur so die Rechte der Tiere berücksichtigt werden könnten. (307: 52–55)
- B 45 Man muss die Geburtenhäufigkeit in der Geschichte *des* Deutschlands bedenken, um diese Tendenz zu verstehen. (313: 9–10)

B 43–B 45 belegen den nicht korrekten Gebrauch des definiten Artikels; korrekt wäre der Nullartikel.

- B 46 Heutzutage hören wir mehr als früher darüber vegetarisches Essen, dass *sie* gesunder sind. (301: 6–7)
- B 47 Ein wichtiges Thema, über das oft diskutiert wird, ist der Alteraufbau der Bevölkerung in Deutschland, und wie *es* sich in der Zukunft verändern könnte. (310: 3–6)

In den Beispielen B 46 und B 47 ist nicht das korrekte Genus des Pronomens verwendet. Eine Rekurrenz auf das Nomen im übergeordneten Satz (B 46) bzw. im vorangehenden Satz der Parataxe (B 47) ist gegeben, wodurch das Pronomen und das Bezugsnomen im übergeordneten bzw. im vorangehenden Satz im Genus übereinstimmen müssen.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-38: Verteilung der Genusfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Genusfehler	18	8	15	5	0

Das *wellenförmige* Muster der Kategorie *Deklinationsfehler* findet sich auch in der Untergruppe Genus wieder. In den DSH-Texten finden sich insgesamt 46 Genusfehler. Die Wellenform entsteht dadurch, dass die Fehleranzahl im Übergang von DSH 0 (39%) zu DSH 1 (17%) abnimmt, in Stufe DSH 2 (33%) wieder zunimmt und dann in Stufe DSH 3 (11%) erneut abnimmt. Auffällig ist, dass die Anzahl der Fehler in der Stufe DSH 0 mit 18 Fehlern nur geringfügig höher als in der Stufe DSH 2 mit 15 Fehlern ist. Die Stufe DSH 1 weist mit acht Fehlern (durchschnittlich 1,3 Fehler pro Text) eine geringe und zudem eine fast um die Hälfte geringere Fehleranzahl auf als die gleiche Anzahl von Texten mit dem Ergebnis DSH 2. In der Stufe DSH 3 finden sich lediglich fünf Fehler dieser Kategorie. Diese fünf Fehler in sechs Texten ergeben eine durchschnittliche Fehlerzahl von unter einem Fehler je Text. Diese Zahl ist also vernachlässigbar.

Die starke Abnahme der Fehlerzahl auf Stufe DSH 3 deutet zwar darauf hin, dass die sprachliche Korrektheit in dieser Kategorie zunimmt, insgesamt zeigt aber die Häufigkeitsverteilung der Genusfehler keinen direkten Zusammenhang mit den ansteigenden DSH-Niveaustufen. Der prozentuale Wert der Genusfehler im Verhältnis zur Gesamtfehleranzahl der Deklinationsfehler beläuft sich auf rund 9%.

### *Kasusfehler*

Die zweite Deklinationsform ist die Flexion bestimmter Wortarten nach Kasus. „Die Kasus dienen dazu, die Beziehungen des Substantivs zu anderen Elementen im Satz mithilfe morphologischer Mittel zum Ausdruck zu bringen.“ (Helbig, Buscha 2001: 255). Bei der Deklination erfolgt in seltenen Fällen eine Formveränderung am Nomen selbst, in der Regel wird der Kasus am Artikelwort, Adjektiv und Pronomen markiert. In dieser Kategorie werden Kasusfehler annotiert.

- B 48 Eine der wichtigsten Bedingungen zu einem Erfolgreichen Studium ist eine gute Finanziellsituation *des Students* deshalb bietet Erasmus Stipendium an. (316: 18–19)

Der Beleg B 48 zeigt die fehlerhafte Formveränderung am Nomen. Der Genitiv ist fehlerhaft markiert, weil er in diesem Fall durch das Morphem *-en* statt *-s* markiert werden müsste.

- B 49 Die Regierung muss bereit sein, viel Geld *für ihre alte Einwohnern* auszugeben. (313: 29–30)
- B 50 Das Diagramm zeigt, wie viele *Vegetariern* in Deutschland gibt. (302: 12–13)

B 49 und B 50 stellen ebenfalls Beispiele für falsche Markierungen am Nomen dar. Die Fehlmarkierung entsteht dadurch, dass an die Nomina jeweils die Endung *-n* hinzugefügt wird.

- B 51 Im Vergleich zu *Männer*, die zwischen 30 bis 40 Jahre alt sind, ist der Anteil der Frauen über zwei Mal so viel, deswegen kann ich sagen, dass die Frauen gesünder als Männer sind. (302: 26–30)

In Beleg B 51 ist die notwendige Formveränderung am Nomen durch Hinzufügung der Endung *-n* nicht gegeben.

- B 52 Auch können die Studenten die Probleme besser lösen weil sie eine neue Art des Denkens erhalten werden durch die *Unterhaltung mit anderer Menschen, die aus verschiedener Kulturen* stammen. (316: 29–31)
- B 53 Die *folgende schauBilder* zeigen uns, dass die Essgewohnheiten zwischen Geschlechtern unterschieden. (300: 6–7)
- B 54 Das Ergebnisse waren mit 49% *wegen der ethische gründe*. (300: 21)

Die Belege B 52–B 54 zeigen die fehlerhafte Deklination von Adjektiven in Nominalphrasen. So müsste es in Beleg B 52 *mit anderen Menschen, die aus verschiedenen Kulturen*, in B 53 *Die folgenden Schaubilder* und in B 54 *wegen der ethischen Gründe* lauten.

- B 55 Aber kann ich mir nicht als vegetarier vorstellen, weil es *in unserem Kultur* in den meisten Hauptgerichten Fleisch sind. (301: 40–41)

Pronomen, die im Satz als nominale Begleiter fungieren, richten sich im Kasus wie Adjektive und Artikel nach dem Genus des Nomens. B 55 ist ein Beispiel für die fehlerhafte Deklination eines Pronomens. Das korrekte Pronomen wäre in diesem Beleg *unserer*.

- B 56 Und ich glaube, wenn jemand vegetarier ist, muss mehr essen, weil meisten der Essen wenig Kalorie haben, *die den körper* braucht. (301: 42–46)
- B 57 Zum Beispiel: diese Tendenz führt zu Balance zwischen den Altersklassen *des Gesellschaft*. (311: 18)

Die Deklination des Artikels richtet sich nach der Funktion des Nomens, die sich durch die Nutzung des jeweiligen Kasus äußert. In Beleg B 56 wäre die korrekte Form *die der Körper* und in B 57 müsste es *der Gesellschaft* heißen.

- B 58 Aber man muss auch Fleisch und Fisch essen, Um *ein Ernährungsausgleich* zu schaffen. (303: 32–33)
- B 59 *Einigen Familie* wollen keine Kinder haben, weil sie kein Geld haben oder wollen nicht Eltern werden. (308: 22–24)

Wie die Belege B 58 und B 59 zeigen, kann sich der fehlerhafte Gebrauch der Artikel als Begleiter des Nomens im Satz nicht nur durch definite Artikel, sondern

auch durch indefinite Artikel wie *ein* statt *einen* und indefinite Pronomen wie *einigen* statt *einige* ausdrücken, die ebenfalls eine Formveränderung erfahren müssen.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-39: Verteilung der Kasusfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Kasusfehler	69	40	44	27	0

Die Kasusfehler als eine weitere Untergruppe der Deklinationsfehler zeigen in der tabellarischen Darstellung der Fehleranzahl aufgeschlüsselt nach DSH-Niveaustufen mit insgesamt 180 Vorkommnissen wie die bisherigen Gruppen auch ein *wellenförmiges* Muster. Die Fehleranzahl von Stufe DSH 0 (38%) sinkt auf DSH 1 (22%), steigt von DSH 1 auf DSH 2 (25%) an und fällt wieder in der Stufe DSH 3 (15%) ab. Im Bereich der Kasusfehler zeigt sich ein Hochpunkt auf Niveaustufe DSH 0 mit rund 12 Fehlern pro Text. Die Niveaustufen DSH 1 und DSH 2 haben mit knapp 7 Fehlern pro Text vergleichbare Werte und Texte der Niveaustufe DSH 3 weisen mit knapp 5 Fehlern pro Text den geringsten Wert auf.

Der prozentuale Wert der Kasusfehler gemessen an der Gesamtfehlerzahl der Deklinationsfehler beträgt rund 35%.

### *Numerusfehler*

Markiert wurden in dieser Kategorie falsch gebildete oder nicht gebildete Pluralformen.

- B 60 Heutzutage gibt es viele verschiedene *Restaurants*, die vegetarisches speise haben, im vergleich zu früher. (301: 34–35)
- B 61 Die Teil nehmer haben einge *Gründen* für das genannt. (300: 19)
- B 62 Über die Veränderung des Altersaufbau im Alter 0 bis 100 der Bevölkerung in Deutschland bis 2060 informieren die folgenden *Grafiks*. (308: 7)
- B 63 Eine der wichtigsten Bedingungen zu einem Erfolgreichen Studium ist eine gute Finanziellsituation des Students deshalb bietet Erasmus *Stipendum* an. (316: 18–19)
- B 64 Es gibt zwei *Grafike* mit zwei verschiedene Titeln. (301: 14)
- B 65 Nachteilig ist allerdings, dass Vegetarier und Vegetarierinnen viele wichtige Stoffe wie *Vitaminen*, die sie durch das Fleisch erhalten könnten, verlieren. (307: 40–43)

B 66 Die vorliegende Schaubilder haben zwei *Teilen*. (305: 7)

In den Belegen B 60 bis B 66 ist jeweils die Bildung des Plurals nicht korrekt umgesetzt worden. Auffällig ist, dass die fehlerhafte Pluralbildung in vielen Fällen Lehnwörter wie *Stipendium*, *Grafik* und *Vitamin* betrifft.

B 67 Nach einem Blick auf den Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland *im Jahr* 2014 und 2060 sind die zahlen sehr unterschiedlich. (308: 9)

Im Beleg B 67 ist die erforderliche Pluralbildung nicht erfolgt. Hier bezieht sich das Nomen *Jahr* auf die Werte *2014 und 2060* und müsste daher im Plural (*in den Jahren*) stehen.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-40: Verteilung der Numerusfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Numerusfehler	7	0	0	1	0

Numerusfehler sind *punktuell* nur in der Stufe DSH 0 (88%) zu finden. Ein Fehler in der Pluralbildung ist in folgender Konstruktion auf Stufe DSH 3 finden:

B 68 Nachteilig ist allerdings, dass Vegetarier und Vegetarierinnen viele wichtige Stoffe wie Vitaminen, die sie durch das Fleisch erhalten könnten, verlieren. (307: 40–43)

Aus diesem Ergebnis lässt sich der Schluss ziehen, dass der Numerusfehler auf eine Unterscheidung von bestehen und nicht bestehen hinweist. Der prozentuale Wert aller Numerusfehler gemessen an der Gesamtfehlerzahl der Deklinationsfehler beträgt rund 2%.

### *Diskussion*

Die Deklinationsfehler weisen sowohl insgesamt betrachtet als auch segmentiert in Unterkategorien ein *wellenförmiges* Muster hinsichtlich der aufgeschlüsselten DSH-Niveaustufen auf. Diesem Muster entspricht lediglich der Numerusfehler nicht. Auffällig bei dieser Unterkategorie ist jedoch, dass die Anzahl dieser relativ gering ist.

Den größten Anteil machen Kasusfehler aus, bei denen auffällig ist, dass die Niveaustufen DSH 1 und DSH 2 vergleichbare Werte aufweisen. Werden diese Niveaustufen als eine Gruppe zusammengefasst, zeigt sich ein linear abfallendes Muster in dieser Kategorie.

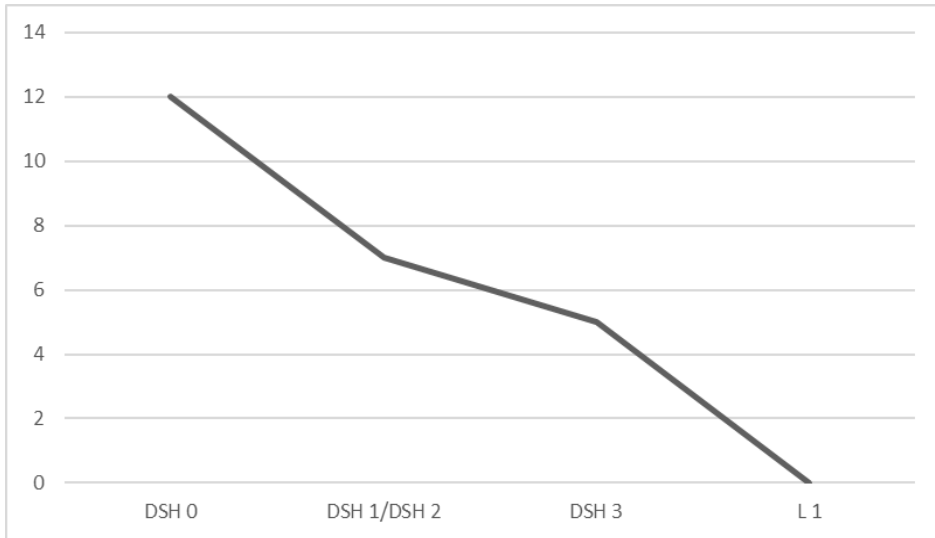


Abbildung 6-4: Verteilung der Kasusfehler nach Textgruppen

Insgesamt gesehen ist aus diesen Ergebnissen zu schließen, dass die Kasusfehler innerhalb der Deklinationsfehler den größten Anteil ausmachen und zudem in Texten der Niveaustufe DSH 0 häufig vorkommen. Außerdem zeigen sie bei Zusammenfassen der Niveaustufen DSH 1 und DSH 2 einen linear abfallenden Verlauf, bei der sich die Werte mit Anstieg der Niveaustufe dem L 1-Wert nähern.

### Konjugationsfehler

Diese Kategorie umfasst alle falsch gebildeten Verbformen.

- B 69 in der letzter Stelle liegt nur Fisch bei 4%, *das habe* mich nicht überrascht,, weil Fisch zu teuer ist, und steht nicht vor allem zur Verfügung. (303: 21–24)

Beleg B 69 zeigt eine falsche Konjugation des finiten Verbs *haben*, das statt in der 3. Person, Singular *hat* in der 1. Person, Singular *habe* gebildet ist.

- B 70 Welche *Gründe führt* dazu? (304: 6)
- B 71 Es *wurde* im Text *vielen Gründe* genannt, von denen die Gesundheitsproblemen, wie z. b. Fleisch-oder Fischallergien. (302: 26–27)
- B 72 *Die Unterhemmen wird* zufrieden mit vorbildende und erfahrende Leute arbeiten deswegen sie bevorzugen mit dem älteren arbeiten. (309: 11–12)

B 73 Dazu *kommt* einige aktuelle *Diskussionen*. (319: 5)

B 70 bis B 73 sind Beispiele für die falsche Konjugation des finiten Hilfs- oder Vollverbs, in denen die Verben im Singular stehen, obwohl das dazugehörige Subjekt im Satz die Pluralform innehat. So müsste es in Beleg B 70 *führen*, in B 71 *wurden*, in B 72 *werden* und in B 73 *kommen* lauten.

B 74 Ich kann deutlich sehen, dass *der Anteil* der Vegetarier von Frauen mehr als Männer *sind*. (304: 21–22)

B 75 Allerdings bin ich anderer Meinung, weil *nicht jede Familie* die Kosten tragen *können*. (319: 31–32)

B 76 *Es sind* noch schwer für Studierende, eine Arbeit mit der Studienanforderung zu vereinbaren. (323: 42–43)

B 74–B 76 sind Beispiele für die falsche Konjugation des finiten Hilfs- oder Modalverbs<sup>96</sup>, in denen die Verben im Plural stehen, obwohl das dazugehörige Subjekt im Satz die Singularform innehat. Richtig gebildete Formen wären in B 74 *ist*, in B 75 *kann* und in B 76 *ist*.

B 77 Hauptsache ist, dass *man* gesund *bleiben*. (303: 42–43)

B 78 Für Gesundheit ist es gut, wenn *man* frische Gemüse und frisches Obst *essen*, damit kann er Gesund bleiben. (303: 29–31)

B 77 und B 78 finden sich ambige Beispiele für Verben, die entweder nicht konjugiert sind oder im Plural stehen, obwohl das dazugehörige Subjekt im Satz die Singularform hat. Die korrekten Verbformen lauten in B 77 *bleibt* und in B 78 *isst*.

B 79 Und die Zahlen werden im Prozent zu machen. (317:4)

B 79 ist ein Beispiel für die falsche Bildung des infiniten Verbs, das nicht als Partizip II (*gemacht*) gebildet ist, sondern im Infinitiv mit *zu* (*zu machen*) steht.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-41: Verteilung der Konjugationsfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Konjugationsfehler	8	13	4	1	0

Die insgesamt 26 Konjugationsfehler zeigen einen Anstieg des Wertes von DSH 0 (38%) auf DSH 1 (50%) und dann folgt eine Abnahme des Wertes mit ansteigender Niveaustufe bei DSH 2 (15%) und DSH 3 (4%). Die L 1-Texte weisen keine

<sup>96</sup> In B 76 ist das Verb *sein* das Vollverb.

Konjugationsfehler auf. Die Verteilungsform des Musters verläuft *linkssteil*. Auffällig ist der Unterschied zwischen den Stufen DSH 0/DSH 1 und den Stufen DSH 2/DSH 3 in der Fehleranzahl. In den DSH-Stufen zeigen sich Unterschiede in der Fehlerhäufigkeit zwischen auf der einen Seite den Stufen DSH 0 und DSH 1 mit acht bzw. 13 Fehlern und auf der anderen Seite den Stufen DSH 2 und DSH 3 mit vier Fehlern bzw. einem Fehler. Dieser Unterschied in der Fehlerzahl bildet ansatzweise eine Möglichkeit zumindest die Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 voneinander abzugrenzen. Somit kann gesagt werden, dass in den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 so gut wie keine Konjugationsfehler mehr vorhanden sind. Ein Vorkommen von vier Fehlern auf Niveaustufe DSH 2 verteilt auf sechs Texte bedeutet ein Fehlervorkommen von durchschnittlich unter 0,7 Fehlern pro Text. Vergleichbar verhält es sich mit einem Fehler auf Niveaustufe DSH 3, was bei sechs Texten auf eine Fehleranzahl von durchschnittlich unter 0,2 Fehlern je Text ergibt. Dieser Unterschied in der Fehlerzahl bildet ansatzweise eine Möglichkeit zumindest die Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 als Muster einer *Zweiergruppierung* voneinander abzugrenzen.

Der prozentuale Wert der Konjugationsfehler gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt rund 6%.

### *Satzbaufehler*

Diese Kategorie umfasst alle zur Wohlgeformtheit der Syntax sich nicht in der richtigen Position befindenden Satzglieder oder Satzgliedteile, d.h. nicht korrekt ausgeführte Strukturpositionen; ausgenommen ist die Verbstellung, die separat codiert ist.

- B 80 auf der einen Seite, manche Leute stimmen dieser Idee zu weil die denken, dass *immer* ein Studium im Ausland eine Entwicklung Chance interpretiert (316: 35–37)

In B 80 steht das Adverb im Nebensatz direkt nach der einleitenden Subjunktion und vor dem Subjekt des Nebensatzes, obwohl es im Mittelfeld stehen müsste (*dass ein Studium im Ausland immer eine Entwicklungschance darstellt*).

- B 81 Ab 80 Jahr sind *wenig* die zahlen der Männer (308: 16)

In B 81 ist die Inversion durch das Adverb unterbrochen, es müsste als Prädikativ nach dem Subjekt stehen (*Ab 80 Jahren ist die Zahl der Männer wenig*[er].<sup>97</sup>).

- B 82 Insbesondere sind die zwischen 20 ~ 25 Jahre alt *Menschen*. (304: 25)

In B 82 steht das Subjekt des Satzes mit einer Inversion in letzter Position, obwohl es nach dem Verb stehen müsste (*Insbesondere sind die Menschen zwischen 20 und*

---

<sup>97</sup> Von einer stilistischen Korrektur wird abgesehen.



25 Jahre alt.). Es könnte aber auch das Korrelat fehlen, bei nicht korrekt realisiertem Attribut (*Insbesondere sind es die zwischen 20 und 25 Jahre alten Menschen.*).

B 83 Die Probleme der Künftigen Bevölkerungsentwicklung In Deutschland sind *Seit* schon lange absehbar. (310: 24)

In B 83 ist der Wortstellungsfehler innerhalb der adverbialen Ergänzung zu finden. Hier steht das Adverb *schon*, das sich auf *seit* bezieht nicht vor, sondern hinter der Präposition (*Die Probleme der künftigen Bevölkerungsentwicklung in Deutschland sind schon seit Langem absehbar.*). Es könnte auch sein, dass präpositionale und nichtpräpositionale Struktur konkurrieren: „*seit Langem*“ vs. „*schon lange*“:

B 84 In Europa gibt es neuer Möglichkeit und vieler Chance  
Weil *frühe* es vieler schlechter Meinung für Frauen in China. (317: 21–22)

In B 84 steht das Subjekt des Nebensatzes nicht an erster Position, sondern das Adverb *frühe[r]*, das eigentlich in das Mittelfeld des Satzes, hinter das Subjekt gehört ([...] *weil es früher viele schlechte Meinungen über Frauen in China [gab.]*).

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-42: Verteilung der Satzbaufehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Satzbaufehler	9	6	3	1	0

Satzbaufehler aufgeschlüsselt nach den DSH-Stufen zeigen ein *linear abfallendes* Muster. Es ist also eine tendenzielle Abnahme der Satzbaufehler mit aufsteigender DSH-Stufe zu erkennen. Die Fehlerwerte fallen von 47% auf Stufe DSH 0 zu 32% auf Stufe DSH 1 ab, die dann auf Stufe DSH 2 bei 16% und auf Stufe DSH 3 bei 5% liegen. Ein Unterschied zwischen den Stufen DSH 0/DSH 1 und den Stufen DSH 2/DSH 3 in der Fehleranzahl kann hier verzeichnet werden, weil die Fehlerhäufigkeit zwischen DSH 1 und DSH 2 um die Hälfte von sechs auf drei Fehler abnimmt. Dieser Unterschied in der Fehlerzahl bildet ansatzweise eine Möglichkeit zumindest die Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 als Muster einer *Zweiergruppierung* voneinander abzugrenzen. L 1-Texte weisen keine Satzbaufehler auf.

Der prozentuale Wert der insgesamt 19 Satzbaufehler gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt rund 4%.

*Verb fehlt/ zu viel*

In dieser Kategorie ist das Verb nicht vorhanden oder nicht vollständig realisiert. Dies umfasst sowohl Vollverben, Kopulaverben und Hilfsverben als auch obligatorische Reflexivpronomen, die als notwendige Bestandteile reflexiver Verben angesehen werden.

- B 85 *Obwohl das Studium, im Ausland Vorteilhaft, habe ich einmal eine auffällige Frage gehört: Sollte das Studieren im Ausland als Pflichtprogramm für alle Studiengänge eingeführt werden?* (316: 32–33)
- B 86 *Man deket daran, dass die frauen brachen Arbeit nicht und sollen immer zu Hauser.* (317: 23–25)

In den Belegen B 85 und B 86 fehlt jeweils das Verb.

In diese Kategorie fallen außerdem obligatorische Reflexivpronomen eines Verbs.

- B 87 *Je mehr man gut ernährt, desto mehr gesunder bleibt man.* (303: 44–45)
- B 88 *Also wird immer mehr auf die soziale Sicherung, das Bildungswesen und den Arbeitsmarkt auswirken und Beschäftigungssystem von morgen ist vorallem die Veränderung der Altersstruktur von Interesse.* (310: 25–26)
- B 89 *Außerdem wirkt das negativ auf das Renten aus, wobei es wenig Junge Menschen gibt, die für die Rente bezahlen Können.* (312: 27–29)
- B 90 *Darüber hinaus können auch nicht alle Studierende die ausländische Umgebung anpassen.* (319: 35)

In den Belegen B 87 bis B 90 fehlen die obligatorischen Reflexivpronomen (*sich*) in den Sätzen.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-43: Verb fehlt/zu viel nach DSH-Niveaustufen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Verb fehlt/zu viel	14	13	2	0	0

Das Muster der fehlenden Verben im Satz aufgeschlüsselt nach den DSH-Stufen ist *linear abfallend*. Es ist also eine tendenzielle Abnahme der Wortfehler mit aufsteigender DSH-Stufe zu erkennen. Von 48% in Stufe DSH 0 fällt der Wert der Fehler in Stufe DSH 1 auf 45% und reduziert sich in Stufe DSH 2 auf 7%. Die

Stufe DSH 3 und L 1-Texte weisen kein fehlendes Verb oder Verbteil auf. Ein Unterschied zwischen den Stufen DSH 0/DSH 1 und den Stufen DSH 2/DSH 3 in der Fehleranzahl kann hier insofern verzeichnet werden, dass die Fehlerhäufigkeit zwischen DSH 1 und DSH 2 von 13 auf zwei Fehler abnimmt. Dieser Unterschied in der Fehlerzahl bildet eine Möglichkeit die Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 als Muster einer *Zweiergruppierung* voneinander abzugrenzen. Auch in der Kategorie fehlender oder überflüssiger Verben kann eine Abnahme der Fehlerzahl ab Niveaustufe DSH 2 verzeichnet werden.

Der prozentuale Wert der 29 fehlenden oder überflüssigen Verben gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt knapp 6%.

### *Verbfehler*

Diese Kategorie umfasst Hilfs- und/oder Vollverben, die im Satz semantisch nicht korrekt genutzt oder unvollständig verwendet sind. Dabei wird ein falsch genutztes Verb oder ein Verb, das nicht in der deutschen Lexik vorhanden bzw. nicht eindeutig identifizierbar ist, ein falsches Hilfsverb oder ein fehlendes Affix erfasst.

- B 91 Das *hält* mir nicht sinnvoll. (331: 24)
- B 92 In das Schaubild *gibt* es um das Problem, dass viele junge Student order junge Frau geht nach Ausland und Bachelor bewerben möchte. (317: 13–15)
- B 93 Außerdem hat zahlreiche Studien nachgewiesen, dass man mit ausländischer Erfahrung besser Verdienst im Arbeitsmarkt *besitzen* kann. (319: 26–27)

Das Verb *hält* in Beleg B 91 ist im Satzzusammenhang nicht normgerecht verwendet. Die Nutzung des Verbs *erscheint* wäre hier eine korrekte Möglichkeit. Auch in den Belegen B 92 (*geht es um*) und B 93 (bspw. *erzielen* oder *haben*) müssen die Verben substituiert werden, um korrekte Sätze zu erzeugen.

- B 94 Damit können sie ihre Sicht *breiten* und sich die erworbene Kompetenz *erheben*. (331: 3–4)
- B 95 Es wird viele Konsequenzen *können* ausgrund der höher Zahl von alten Menschen. (313: 20)
- B 96 auf der einen seite, manche Leute stimmen dieser Idee zu weil die denken, dass immer ein Studium im Ausland eine Entwicklung Chance *interpretiert* (316: 35–37)

Die Verben in den Belegen B 94 bis B 96 sind im Satzzusammenhang nicht normgerecht verwendet. In B 94 könnte die korrekte Möglichkeit *Sicht und Kompe-*

*tenz erweitern* sein, wobei nicht ganz klar ist, was der Verfasser meint. In B 95 könnte die Phrase *es wird Konsequenzen geben* gemeint sein und in B 96 wäre die Aussageintention ..., *dass ein Auslandsstudium eine Entwicklungschance bedeutet* eine korrekte Möglichkeit.

- B 97 aber auf der anderen Seite denken Manche, dass ein Programm Pflichtig zu sein, kann viele Nachteile *tragen* weil die Finanzielle Stelle oder die Familienstand der Studenten erlauben in Fällen kein Studium im Ausland. (316: 38–41)

In B 97 wird die Phrase *kann viele Nachteile tragen* verwendet, was ein Beispiel für die Verwendung eines falschen Funktionsverbgefüges (vgl. Abschnitt 6.7.6) darstellt. In diesem Zusammenhang korrekt wären: *viele Nachteile mit sich bringen* und *viele Nachteile haben*.

- B 98 Seit ich nach Deutschland *gegangen* bin, habe ich viele Freunde aus Ausländer kennengelernt sowie neue Ansichten bekommt. (319: 24–25)

Der Verbfehler in B 98 besteht in dem Kontext der Erstellung dieser Äußerung, da die Teilnehmer sich bereits in Deutschland befinden und das Verb daher anstatt *gehen* die konjugierte Form von dem Verb *kommen* haben müsste.

- B 99 Aber ich gehe davon aus, dass sie jeden Tag einkaufen sollen und Salat von ihnen bevorzugt wird. Weil das Gemüse nicht lange Zeit *konsuieren* kann. (304: 42–45)

- B 100 Welche Vorteile der ausländische Studium *erhalt*? (319: 6)

Die genutzten Verben in B 99 und B 100 sind nicht eindeutig identifizierbar, auch wenn aus dem Zusammenhang die Semantik des Satzes deutlich ist.

- B 101 Wenn wir eine vegetarische Ernährung haben, können unserer körperliche Stress *leichtern*. (305: 25–26)

- B 102 Deswegen berücksichtigen die jüngeren Menschen einen vernünftigen Umgang zwischen ihren eigenen privaten Leben und der Zukunft der Gesellschaft, weil niemand die Entwicklung der Medizin oder Naturwissenschaft *hindern* kann. (314: 29–30)

B 101 und B 102 stellen Beispiele für die Nutzung von Verben dar, denen die Präfixe fehlen. Dadurch ist die Semantik des Satzes nicht korrekt umgesetzt. In B 101 fehlt das Präfix *er-*, denn *leichtern* ist nicht lexikalisiert. Das Verb *hindern* ist im Kontext nicht korrekt, da die Entwicklung *verhindert* werden kann. Das richtige Verb ist in diesem Zusammenhang *verhindern* statt *hindern*.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-44: Verteilung der Verbfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Verbfehler	13	12	4	3	2

Die Auswertung der semantischen und funktionalen Verbfehler zeigt ein *linear abfallendes* Muster. Zwischen den DSH-Stufen bestehen Unterschiede in der Fehlerhäufigkeit: auf der einen Seite zwischen den Stufen DSH 0 und DSH 1 mit 41% bzw. 37% und auf der anderen Seite zwischen den Stufen DSH 2 und DSH 3 mit 12% bzw. 10%. Dieses Muster erlaubt eine *Zweiergruppierung* der Niveaustufen. Verbfehler treten somit in den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 nur vereinzelt auf. L 1-Texte weisen keine Fehler dieser Kategorie auf.

Der prozentuale Wert der 32 Verbfehler dieser Kategorie gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt knapp 7%.

#### *Verbstellungsfehler*

Diese Kategorie umfasst Verben, die sich im Satz nicht an der richtigen Position befinden.

- B 103 auf der einen seite, manche Leute *stimmen* dieser Idee zu weil die denken, dass immer ein Studium im Ausland eine Entwicklung Chance interpretiert (316: 34–37)
- B 104 Die Unterhemmen wird zufrieden mit vorbildende und erfahrende Leute arbeiten deswegen sie *bevorzugen* mit dem älternen arbeiten. (309: 11–12)

In den Belegen B 103 und B 104 stehen die Verben nicht an der zweiten Position im Satz, sondern an der dritten Stelle nach dem Subjekt. Da die erste Position des Satzes durch eine adverbiale Bestimmung bzw. eine Konjunktion besetzt ist, ist es erforderlich, dass eine Inversion durchgeführt wird.

- B 105 Dann sind unsere Lebensgewohnheiten nicht regelmäßig und *haben* wir manchmal Stress. (305: 23–24)
- B 106 *Aber glaube ich* die Körper braucht einge fleisch um brotier zu haben. (300: 32–34)

In B 105 und B 106 ist die Inversion vollzogen, das Subjekt steht nach dem Verb, obwohl die Konjunktionen *und* und *aber* die Position Null besetzen und daher hier keine Inversion erfolgt.

- B 107 Im Gegensatz dazu, niemand Im Jahr 2014 bis zu 100 Jahre alt geschaffen hat. (311: 13)

In Beleg B 107 müsste das Verb an zweiter Position stehen, da es sich hier um einen Hauptsatz handelt. Das finite Verb steht jedoch an letzter Position im Satz wie in einem Nebensatz.

- B 108 Ich bin der Meinung,  
dass Jeder von uns als Studenten *soll* die Fähigkeit haben  
im Ausland zu Studieren (316: 42–44)
- B 109 Die andene auffällige Datei, die in der Grafik steckt, zeigt,  
dass 51% befragten *sind* vegetarier  
während nur 16% der befragten regelmäßig Fleisch essen. (310:  
21–25)
- B 110 Das heißt,  
dass Gesund heit *steht* auf der dritten stelle. (301: 31–32)

An der letzten Position müssten die unterstrichenen Verben in B 108–B 110 stehen, da es sich in diesen Fällen um Nebensätze mit Nebensatzeinleitungen handelt.

- B 111 Es ist allgemein bekannt, dass die Essenswahl *ist* von einem zu  
anderem unterschiedlich *ist*. (302: 4–5)

In B 111 enthält der Nebensatz zweimal das gleiche finite Verb an unterschiedlichen Positionen. Obwohl dabei einmal korrekt die letzte Stelle besetzt ist, wird der Satz mit einem Verbstellungsfehler markiert, da nicht ersichtlich ist, welche Position gemeint ist.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-45: Verteilung der Verbstellungsfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Verbstellungsfehler	27	14	1	1	0

Die Auswertung der Verbstellungsfehler zeigt aufgeschlüsselt nach den DSH-Stufen ein *linear abfallendes* Muster. Zu erkennen ist eine tendenzielle Abnahme der Verbstellungsfehler mit aufsteigender DSH-Stufe. Von 63% in Stufe DSH 0 fällt der Wert der Fehler in Stufe DSH 1 auf 33% und reduziert sich in den Stufen DSH 2 und DSH 3 auf 2%. Ab Niveaustufe DSH 2 kommen praktisch keine Verbstellungsfehler mehr vor. Die ähnliche Fehleranzahl zwischen den Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 zeigt, dass diese vier Gruppen in eine *Zweiergruppierung* gefasst werden können, da eine besonders deutliche Unterscheidung

zwischen diesen Stufen in der Fehlerhäufigkeit vorzufinden ist. L 1-Texte weisen keine Fehler dieser Kategorie auf.

Der prozentuale Wert der 43 Verbstellungsfehler gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt rund 8%.

#### *Wort fehlt/ zu viel*

Diese Kategorie umfasst alle fehlenden obligatorischen Satzglieder oder Satzgliedteile – außer Verben, die separat codiert sind. Zudem fallen in diese Kategorie alle Wörter, die im Satz überflüssig sind.

B 112 Diese Tatsache kann mit meine eigenen Verhalten Erklären. (319: 23)

B 113 Zum Schluß will etwas sagen, dass man die Freiheit hat, für was kann er isst. (303: 39–41)

In den Belegen B 112 und B 113 fehlt das Subjekt des Satzes, das in beiden Fällen aus dem Pronomen *ich* besteht.

B 114 Zudem können die Studenten *durchschnittlich in Höhe von 272 Euro* für das Studium im Ausland erhalten. (331: 19)

In Beleg B 114 fehlt in dem unterstrichenen Objekt das notwendige Nomen, damit die Semantik vollständig ist. Beispielsweise würden im Kontext des gesamten Textes und der Aufgabenstellung Begriffe wie *Geld*, *ein Stipendium* oder *einen Betrag* passen.

B 115 Aber welche Gründe bei der Entscheidung für eine vegetarische Ernährung gibt? (301: 29)

In der Frage B 115 fehlt das Subjekt *es* als unpersönliche Partikel.

B 116 Das Diagramm zeigt, wie viele Vegetariern in Deutschland gibt. (302: 12–13)

In Beleg B 116 fehlt das Korrelat *es* nach dem Nomen *Vegetarier*.

B 117 *Die Art des Studiengangs verteilt sich zum beispiel.* In der Ersten Stelle mit 67% liegen die Studierende, die Bachelor Studieren wollen. (316: 13–15)

Der unterstrichene Satz in B 117 ist nicht vollständig besetzt. Beispielsweise könnte dieser Satz durch das Adverb *folgendermaßen* vervollständigt werden.

B 118 Weil ich meistens zu Hause Fleisch essen, *aber* ich fühle mich nach einer langen Zeit nicht wohl. (305: 33–34)

- B 119 Meine Meinung *nach* ist dass in den heutigen Zeit die Menschen mehr Stress als früher machten, sind sie mehr agressiv und sie essen ungesundlich. (309: 16–19)

Syntaktisch betrachtet ist in den Belegen B 118 und B 119 jeweils ein Wort zu viel (markiertes Wort).

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-46: Verteilung der Kategoriewerte Wort fehlt/zu viel nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Wort fehlt/zu viel	18	13	4	2	0

Das Muster der fehlenden oder im Satzkontext überflüssig benutzten Wörter ist *linear abfallend*. Eine tendenzielle Abnahme der Fehler mit aufsteigender DSH-Stufe ist zu verzeichnen. Die prozentualen Werte zeigen eine Differenz zwischen auf der einen Seite den Stufen DSH 0 und DSH 1 mit 49% bzw. 35% und auf der anderen Seite den Stufen DSH 2 und DSH 3 mit 11% bzw. 5%. Die größte Abnahme findet sich zwischen den Stufen DSH 1 und DSH 2 mit einer Fehlerzahl, die sich von 13 auf vier Fehler reduziert. Das zeigt, dass diese in einer *Zweiergruppierung* gefassten Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 hinsichtlich einer Abgrenzung durch die Fehleranzahl voneinander unterscheidbar sind. L 1-Texte weisen keine Fehler dieser Kategorie auf.

Der prozentuale Wert der 37 fehlenden oder im Satzkontext überflüssig benutzten Wörter gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt rund 7%.

### Wortfehler

In diese Kategorie fallen alle nicht korrekt genutzten Wörter – außer Verben, die separat kodiert sind –, die als Satzglieder fungieren. Kodiert sind in dieser Kategorie Fehler, die in der falschen Wortart stehen wie beispielsweise die Verwendung eines Adverbs statt eines Nomens.

- B 120 Während Männer und Frauen Verschiedne *schmack* und Meinung haben, Zur Essgewohnheit, spielt der *Alt* eine große Rolle. (300: 8–9)

Die wortwertigen Einheiten *chmack* und *Alt* in B 120 gelten als Lexikfehler, da eine Interpretationsleistung erforderlich ist, um diese Einheiten als *Geschmack* und *Alter* zu identifizieren.

- B 121 Laut der Quarks\_Umfrage stellen wir fest dass mehr *halb* der Menschen Vegetarier sind. (300: 10–11)



- B 122 Abgesehen von dem Grund *von* Gesundheit finde ich, dass die Vegetarier das Statussymbol sind, weil die Gemüse in Deutschland sehr teuer sind. (304: 33–35)

In den Belegen B 121 und B 122 ist die Wortart nicht korrekt verwendet. Anstatt eines Nomens wird in B 121 (*mehr als die Hälfte*) ein Adverb und in B 122 eine Präposition statt eines Artikels (*der Gesundheit*) verwendet.

Die absoluten Werte dieser Fehlerart sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 6-47: Verteilung der Wortfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Wortfehler	21	18	9	5	0

Das Muster der Wortfehler, aufgeschlüsselt nach den DSH-Stufen, ist *linear abfallend*. Es ist eine tendenzielle Abnahme der Wortfehler mit aufsteigender DSH-Stufe zu verzeichnen. Von 40% in Stufe DSH 0 fällt der Wert der Fehler in Stufe DSH 1 auf 34% und reduziert sich in Stufe DSH 2 auf 17% und in Stufe DSH 3 auf 9%. Die größte Abnahme findet sich zwischen den Stufen DSH 1 und DSH 2 mit einer Fehlerzahl, die sich um die Hälfte von 34% auf 17% reduziert, womit das Muster einer *Zweiergruppierung* der Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 erkennbar ist. L 1-Texte weisen keine Fehler dieser Kategorie auf. Der prozentuale Wert der 53 Wortfehler gemessen an der Gesamtfehlerzahl beträgt rund 10%.

### 6.5.6 Musterbildung der Fehlerkategorien

Die in Abschnitt 6.5.5 beschriebene Auflistung der Fehlerkategorien mit Darstellung ihrer Häufigkeiten soll im Folgenden zusammenfassend diskutiert werden.

Tabelle 6-48: Verteilung der Fehlertypen nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	Summe
Deklinationsfehler	94	48	59	33	0	234
- Genusfehler	18	8	15	5	0	46
- Kasusfehler	69	40	44	27	0	180
- Numerusfehler	7	0	0	1	0	8
Konjugationsfehler	8	13	4	1	0	26
Satzbaufehler	9	6	3	1	0	19
Verb fehlt/zu viel	14	13	2	0	0	29
Verbfehler	13	12	4	3	2	34

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	Summe
Verbstellungsfehler	27	14	1	1	0	43
Wort fehlt/zu viel	18	13	4	2	0	37
Wortfehler	21	18	9	5	0	53

In Tabelle 6-48 ist die Häufigkeit der Besetzung der Fehlerkategorien dargestellt. Durch die Betrachtung der Relationen zwischen den Werten sind Musterbildungen erkennbar, über die Aussagen zu Gemeinsamkeiten der Kategorien getroffen werden können. Die in Abschnitt 6.5.5 festgestellten Muster und ihre prozentuale Vorkommenshäufigkeit sind in Tabelle 6-49 dargestellt:<sup>98</sup>

Tabelle 6-49: Musterverteilung der Fehlerkategorien

Muster	Fehlerkategorien
wellenförmig	Deklinationsfehler (45%)
linkssteil	Konjugationsfehler (6%)
linear abfallend	Satzbaufehler (4%) Verb fehlt/zu viel (6%) Verbfehler (7%) Verbstellungsfehler (8%) Wort fehlt/zu viel (7%) Wortfehler (10%)

In den Kategorien lassen sich drei Arten von Mustern feststellen: wellenförmig, linkssteil und linear abfallend. Deklinationsfehler zeigen ein wellenförmiges Muster auf. Eine Unterteilung der Deklinationsfehler zeigt ein wellenförmiges Muster bei Genusfehlern (9%) und Kasusfehlern (35%), wobei die Kasusfehler bei Zusammenfassung der Niveaustufen DSH 1 und DSH 2 ein linear abfallendes Muster aufweisen. Numerusfehler (2%) zeigen nur in einer Niveaustufe Fehlervorkommen auf und werden daher als punktuelles Muster gekennzeichnet. Konjugationsfehler zeigen eine linkssteile Verlaufsform. Bei allen anderen Fehlerarten (Satzbaufehler, Verb fehlt/zu viel, Verbfehler, Verbstellungsfehler, Wort fehlt/zu viel, Wortfehler) ist ein linear abfallendes Muster zu erkennen.

Ein nach den Deskriptoren des GER und des Bewertungsbogens zu erwartender linearer Abfall der Fehlerhäufigkeit zeigt sich nach Tabelle 6-49 nicht auf

<sup>98</sup> Die Fehleranzahl der jeweiligen Kategorien wurde auf die Gesamtfehlerzahl von 513 bezogen, die sich aus den Kategorien in Tabelle 6-49 und einer weiteren Kategorie, die in Abschnitt 6.5.7 besprochen wird, zusammensetzt (vgl. Tabelle 6-55: Vergleichende Darstellung der Fehlerarten in den Textgruppen – differenziert nach Kategorien). Diese weitere Kategorie weist eine prozentuale Vorkommenshäufigkeit von 7% auf, die in Tabelle 6-49 nicht ausgewiesen ist.

morphologischer Ebene, aber auf lexikalischer und syntaktischer Ebene. Daher soll im Folgenden eine Betrachtung der Fehlerkategorien durch Zuordnung auf morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene erfolgen.

Zuvor soll der Blick auf eine Gruppierungen der DSH-Niveaustufen gerichtet werden, die bei der Einzeldarstellung der Fehlerkategorien in Abschnitt 6.5.5 aufgefallen sind: Ähnliche Werte zeigen die Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 sowie DSH 2 und DSH 3, so dass eine Zweiergruppierung in die Kategorien – „nicht-bestanden“ (DSH 0/DSH 1) und „bestanden“ (DSH 2/DSH 3) – möglich ist. Zudem ist ein deutlicher Unterschied in der Häufigkeit der Fehlertypen (mit Ausnahme der Deklinationsfehler) zwischen den Gruppen zu verzeichnen.

In der unten aufgeführten Tabelle erfolgt eine Auflistung der Fehlerkategorien, die sich an der Häufigkeitsverteilung der Niveaustufe DSH 3 orientiert:

Tabelle 6-50: Verteilung der Fehlerkategorien – sortiert nach Vorkommen in der Niveaustufe DSH 3

Fehlerkategorie	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	Summe
Deklinationsfehler	94	48	59	33	234
Wortfehler	21	18	9	5	53
Verbfehler	13	12	4	3	32
Wort fehlt/zu viel	18	13	4	2	37
Konjugationsfehler	8	13	4	1	26
Satzbaufehler	9	6	3	1	19
Verbstellungsfehler	27	14	1	1	43
Verb fehlt/zu viel	14	13	2	0	29
Summe	204	137	86	46	473

Eine wesentliche Differenz zeigt sich zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 im Bereich der Verbfehler – *Konjugationsfehler*, *Verbstellungsfehler*, *Verbfehler*, *Verb fehlt/zu viel* – und in den syntaktischen Kategorien – *Satzbaufehler*, *Wort fehlt/zu viel*. Die Fehlerfrequenz in den Niveaustufen DSH 2/DSH 3 beläuft sich in den aufgeführten Kategorien auf Werte unter vier Fehlern, was eine durchschnittliche Fehlerhäufigkeit von unter einem Fehler je Text bedeutet. Ebenfalls eine deutliche Differenz zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 findet sich bei den Lexikfehlern, wobei jedoch in den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 mit neun bzw. fünf Fehlern deutlich höhere Werte verzeichnet werden als bei den verbgebundenen und syntaktischen Fehlern. Die Anzahl der Deklinationsfehler ist mit 59 Fehlern in Niveaustufe DSH 2 und 33 Fehlern in Niveaustufe DSH 3 vergleichsweise hoch.

Werden die Fehlerarten kategorisiert, ist eine Einteilung auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene möglich. Diese Kategorien werden als erstes innerhalb der einzelnen DSH-Durchgänge miteinander verglichen:

Tabelle 6-51: Verteilung der Fehlerkategorien innerhalb der DSH-Durchgänge

	Lexikalischer Fehler	Morphologische Fehler	Syntaktische Fehler
17B	19	89	47
16C	32	77	40
15A	34	94	41
Summe	85	260	128
Ø	28	87	42

Es lässt sich feststellen, dass zwischen den drei Durchgängen die maximale Standardabweichung unter 20% vorliegt. Dies zeigt die vorlagenübergreifende Analysierbarkeit lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Fehler.

Die Schwankungen zwischen den Werten der Durchgänge lassen sich darauf zurückführen, dass die Gesamtpunktzahl der jeweiligen Texte nicht allein aufgrund der Fehlerhäufigkeit vergeben wurden, sondern dass auch andere Kriterien wie Inhalt oder Verwendung von Kohäsionsmitteln berücksichtigt wurden.

Eine Zuordnung der Fehlerkategorien zeigt folgendes Bild:

Tabelle 6-52: Verteilung der Fehlerkategorien nach Textgruppen – sortiert nach Kriterien

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	Summe
Lexikalischer Fehler						
- Verbfehler	13	12	4	3	2	34
- Wortfehler	21	18	9	5	0	53
Morphologische Fehler						
Deklinationsfehler	94	48	59	33	0	234
Konjugationsfehler	8	13	4	1	0	26
Syntaktische Fehler						
- Verb fehlt/zu viel	14	13	2	0	0	29
- Wort fehlt/zu viel	18	13	4	2	0	37
- Satzbaufehler	9	6	3	1	0	19
- Verbstellungsfehler	27	14	1	1	0	43
Summe	204	137	86	46	0	475

Werden die Kategorien im Verhältnis zu den DSH-Niveaustufen dargestellt, sind deutliche Unterschiede im syntaktischen Bereich und speziell im verbalen Bereich zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 zu erkennen. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied in der Zweiergruppierung bei zusammengefasster Darstellung der Werte in der Kategorie der syntaktischen Fehler:

Tabelle 6-53: Fehlerhäufigkeit auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	Summe
Lexikalische Fehler	34	30	13	8	2	87
Morpholog. Fehler	102	61	63	34	0	260
Syntaktische Fehler	68	46	10	4	0	128
Summe	204	137	86	46	0	475

Eine grafische Darstellung der drei unterschiedenen Kategorien, sortiert nach DSH-Niveaustufen, verdeutlicht ebenfalls die tendenzielle Abnahme der Fehlerhäufigkeit und vor allem die starke Abnahme der syntaktischen und lexikalischen Fehler ab Niveaustufe DSH 2:

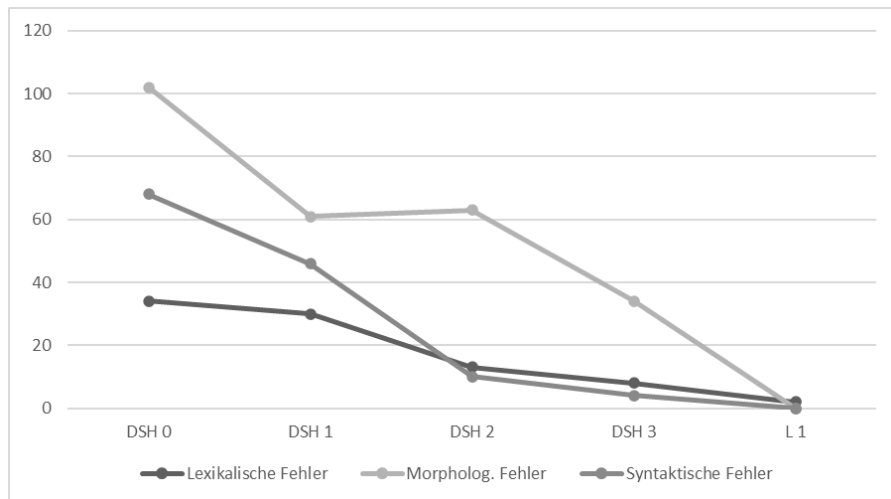


Abbildung 6-5: Verteilung vorkommender Fehler in den Textgruppen – differenziert nach grammatischen Kategorien

Abbildung 6-5 zeigt die tendenzielle Abnahme lexikalischer Fehler mit ansteigender DSH-Niveaustufe. Hier ist die bereits oben festgestellte lineare Abnahme nochmals veranschaulicht. Genauso verhält es sich mit syntaktischen Fehlern, die das Muster der linearen Abnahme aufweisen. Durch die drastische Abnahme der

Fehlerhäufigkeit von DSH 1 auf DSH 2 ist hier die Zweiergruppierung ebenfalls zu erkennen. Das Muster der morphologischen Fehler lässt eine Wellenform erkennen, die jedoch einseitig leicht abgeflacht ist. Die Verbindung der wellenförmigen Deklinationsfehler und der Konjugationsfehler mit linkssteiler Verlaufsform macht sich dabei deutlich (vgl. Tabelle 6-49).

Es gibt wenige empirische Arbeiten zu dieser Fragestellung. Ein Beispiel für solch eine Arbeit ist von Tang (2003), der eine fehlerlinguistische Analyse an Texten von chinesischen Germanistikstudierenden nach einem zweijährigen Deutschstudium durchführte. Die Texte wurden im Kontext der Bachelorprüfung als Teilprüfung „Schriftlicher Ausdruck“ erstellt. Die Analyse wurde mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme linguistischer Abweichungen durchgeführt. Das Ergebnis der Analyse zeigt im Bereich grammatischer Abweichungen rund 84% syntaktische und rund 16% morphologische Fehler. Werden die Analyseergebnisse vorliegender Arbeit einbezogen, lassen Tangs Ergebnisse darauf schließen, dass die Texte nicht auf C 1-Niveau anzusiedeln sind.

### 6.5.7 Stark abweichende Strukturen (SAS)

Während der Analysen fielen einige Sätze auf, deren Aussagen nicht erschließbar sind. Sie enthalten ungewöhnlich viele Abweichungen, die sich nicht kategorial einordnen lassen. Diese Sätze enthalten Fehler verschiedener Kategorien. Die Propositionen der Sätze sind nicht dekodierbar.

Beispiele für solche Sätze sind:

- (1) *Medikalischen braucht man in Normal Lebensweise, Milch, Proten, Fleisch und Obst, nicht nur vegetarien.* (309: 34)
- (2) *Frauen sind ander spitze, besonders im Jahr 20, die die Vegetarier bevorzugen* (300: 15–17)
- (3) *Kannst du mal vorstellen, dass im Zukunft keine süßtige Haustier und Grünplatz mehr werden.* (308: 24)

Die Fehler scheinen auf den ersten Blick den syntaktischen Fehlern zugeordnet werden zu können. Daher werden in Tabelle 6-54 Beispiele und Beschreibungen syntaktischer Fehlerkategorien, der bisher unanalysierten Fehler aufgeführt:

Tabelle 6-54: Vergleichende Beschreibung syntaktischer Fehler und SAS mit Beispielen

	Kategorie (Code)	Beispiel (Coding)	Beschreibung
1)	Stellungsfehler im Satz: Verbstellung nicht korrekt	Das heißt, dass Gesund heit <i>steht</i> auf der dritten stelle. (301: 31–32)	finites Verb muss im Nebensatz in Endstel- lung stehen

	Kategorie (Code)	Beispiel (Coding)	Beschreibung
2)	Stellungsfehler im Satz: Satzglied nicht an obligatorischer Stelle	Insbesonde sind die zwischen 20 ~ 25 Jahre alt <i>Menschen</i> . (304: 25)	Subjekt steht an falscher Stelle
3)	Satz nicht vollständig: Nicht alle obligatorischen Satzglieder vorhanden	Das Diagramm zeigt, wie viele Vegetariern in Deutschland gibt. (302: 12–13)	im Hauptsatz fehlt das obligatorische Korrelat
4)	Stark abweichende Strukturen (SAS)	Die Teil nehmer haben eingegründen für das genannt. „Warum ernähren <i>sie</i> die Vegetarier“ 300: 19–20)	durch ein fehlerhaft benutztes Wort entsteht eine Proposition, die im Kontext nicht eindeutig dekodierbar ist

Die Propositionen in den Beispielen 1 bis 3 sind trotz fehlerhafter Syntax verständlich. In Beispiel 4 ändert sich durch den Gebrauch eines Personalpronoms anstatt beispielsweise eines Reflexivpronoms die Aussage des Satzes, die dadurch nicht mehr in den Kontext passt; dies führt zur Unverständlichkeit der Proposition.

Die erfassten SAS lassen sich durch ihre Vielfältigkeit nur bedingt systematisieren. Dennoch können folgende Abweichungen unterschieden werden:

*Typ 1:* Die Bedeutung einzelner Wörter ist unklar und gleichzeitig ist die Satzfunktion einer oder mehrerer Konstituenten unklar:

B 123    Medikalichen braucht man in Normal Lebensweise, Milch, Proten, Fleisch und Obst, nicht nur vegetariern. (309: 34)

In B 123 ist die Bedeutung des Begriffs *Medikalichen* unklar, gleichzeitig ist die Satzfunktion des Begriffs *vegetariern* unklar.

*Typ 2:* Die Bedeutung einzelner Wörter ist unklar.

B 124    Weil wir mit ungesundes Leben erwachsen (300: 30)

B 125    Aber glaube ich die Körper braucht eingefleisch um brotlier zu haben. (300: 32–34)

B 126    Das Lebenenthalt ist sehr schlecht für die Altersgruppe. (309: 32)

Die Bedeutungen der Begriffe *erwachsen* (B 124), *brotlier* (B 125) und *Lebenenthalt* (B 126) sind unklar.

*Typ 3:* Die Satzfunktion einer oder mehrerer Konstituenten ist unklar.

B 127    Zweiter Vorteil ist Unterschiede China aus unterschieden europäische Lande. (317: 28)

- B 128 Erstens nicht alle Studiengänge müssen im Ausland studiert werden, wie etwa japanische Japanisch in England studieren nach Ausland gehen. (331: 25–26)

Die Satzfunktion des Begriffs *unterschieden* (B 127) und des Segments *wie etwa japanische Japanisch in England studieren nach Ausland gehen* (B 128) ist unklar.

Typ 4: Strukturelle Fehler, die zu Bedeutungsverschiebungen oder Verwechslungen führen.

- B 129 Zweiter Vorteil ist Unterschiede China aus unterschieden europäische Lande. (317: 28)
- B 130 Erstens nicht alle Studiengänge müssen im Ausland studiert werden, wie etwa japanische Japanisch in England studieren nach Ausland gehen. (331: 25–26)
- B 131 „Im Jahr 2014 die menschen, die am 90 Jahre wohnen niedrig sind.“ (309: 4–5)

Durch die strukturellen Fehler der Phrasen *besonders im Jahr 20* (B 129), *keine süßstige Haustier und Grünplatz mehr werden* (B 130) und *die am 90 Jahre wohnen* (B 131) ist die Bedeutung der Segmente nicht zu erschließen.

Eine Analyse aller SAS zeigt eine Unverständlichkeit der Proposition und eine Nicht-Passung in den Kontext durch nicht-adäquat gebrauchte Lexik. Zudem können SAS strukturell betrachtet syntaktisch korrekte Sätze haben, deren Verben zwar an richtiger Stelle zu finden sind und korrekt ausgefüllte Valenz innehaben, sie aber keinen Sinn ergeben oder kontextuell unpassend sind, zumeist durch Gebrauch falscher oder unpassender Lexik. SAS können nicht den syntaktischen Fehlern zugeordnet werden. Aufgrund ihrer Merkmalsausprägungen bilden sie eine zusätzliche Fehlerkategorie, die im Folgenden berücksichtigt wird.

Einen Vergleich der lexikalischen, morphologischen, syntaktischen Abweichungen und SAS zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 6-55: Vergleichende Darstellung der Fehlerarten in den Textgruppen – differenziert nach Kategorien

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	Summe
Lexikalischer Fehler	34	30	13	8	2	87
Morphologische Fehler	102	61	63	34	0	260
Syntaktische Fehler	68	46	10	4	0	128
SAS	33	7	0	0	0	40
Summe	237	144	86	46	0	515



Bei Betrachtung der Fehlerarten mit L 1 als Bezugswert zeigt sich eine deutliche Annäherung der DSH-Werte mit ansteigender Niveaustufe:

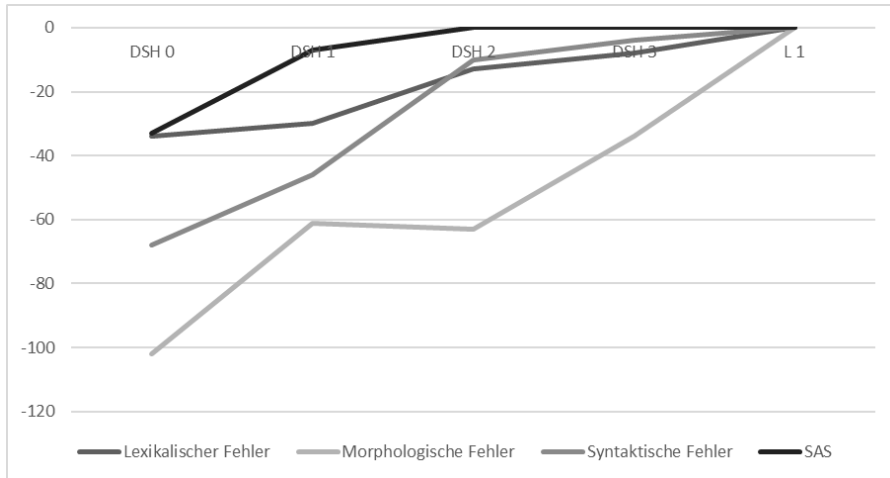


Abbildung 6-6: Verteilung der Fehlerarten mit L 1 als Bezugswert

Tabelle 6-55 und Abbildung 6-6 ist zu entnehmen, dass es eine abnehmende Tendenz im Bereich der syntaktischen Fehler und SAS ab Niveaustufe DSH 2 gibt. Darüber hinaus haben SAS eine eindeutige Vorkommenshäufigkeit auf Niveaustufe DSH 0 und erfahren auf Niveaustufe DSH 1 eine starke Abnahme.

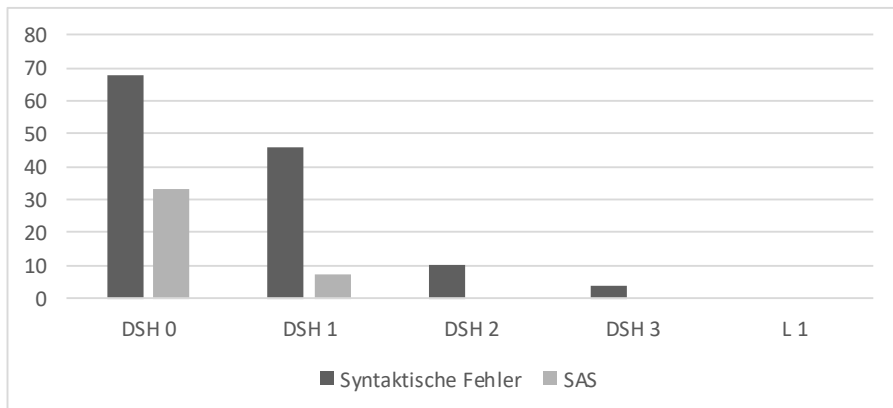


Abbildung 6-7: Verteilung syntaktischer Fehler und SAS nach Textgruppen

Tabelle 6-55 und Abbildung 6-7 zeigen eine eindeutige Tendenz der SAS in Texten mit einem nicht bestandenen Ergebnis (DSH 0). In Texten mit dem Ergebnis DSH 1 finden sich vereinzelt SAS, durchschnittlich liegt hierbei das Vorkommen

etwa bei einer Konstruktion pro Text. In Texten mit den Ergebnissen DSH 2 und DSH 3 und in L 1-Texten sind keine SAS vorhanden.

Um auch die vorlagenübergreifende Analysierbarkeit der SAS festzustellen, wird auch diese Kategorie innerhalb der einzelnen Durchgänge erfasst und miteinander verglichen (vgl. Tabelle 6-51):

Tabelle 6-56: Verteilung der Fehlerkategorien nach DSH-Durchgängen

	Lexikalische Fehler	Morphologische Fehler	Syntaktische Fehler	SAS
17B	19	89	47	14
16C	32	77	40	11
15A	34	94	41	14
Summe	85	260	128	39
Ø	28	87	42	13

Tabelle 6-56 zeigt eine Aufgliederung der Häufigkeit von lexikalischen, morphologischen, syntaktischen Fehlern und SAS. In allen Kategorien ist eine maximale Standardabweichung unter 20% aufzufinden und somit ist die grammatische Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen DSH-Durchgängen gegeben.

So wird eine andere Kategorisierung der einzelnen Dokumente möglich, und aufgrund der Bepunktung wird die Unterteilung in die einzelnen DSH-Niveaustufen vorgenommen. Abbildung 6-8 zeigt die Abweichungen unter den lexikalischen, morphologischen, syntaktischen Fehlern und SAS zwischen den Niveaustufen.

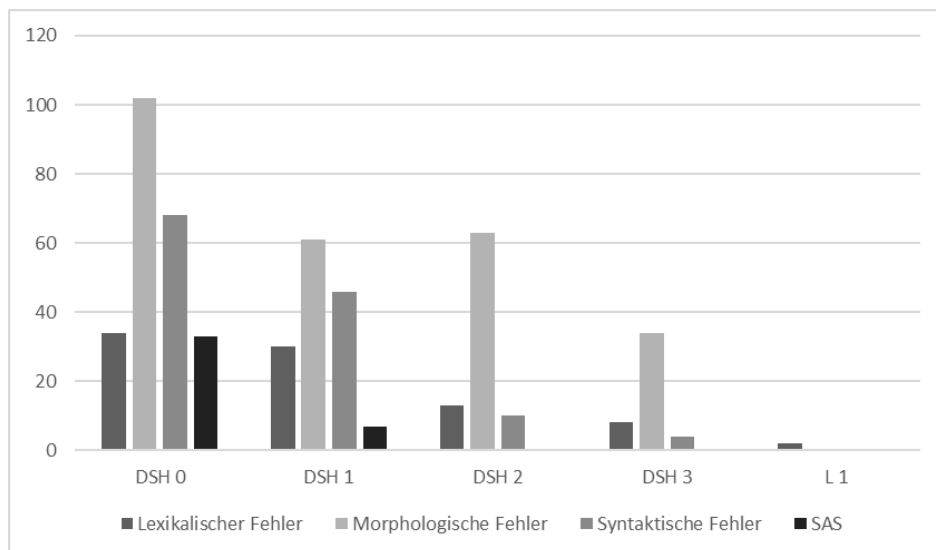


Abbildung 6-8: Verteilung der Fehlerarten nach Textgruppen

Ab DSH 2 sind keine SAS zu verzeichnen und eine tendenziell hohe Abnahme von der Stufe DSH 0 auf DSH 1 zu finden. Ebenso gilt dies bei syntaktischen Fehlern, die ab Stufe DSH 2 kaum vorkommen.

### 6.5.8 Wortanzahl und Fehlerquotient in Textabschnitten

Der Textaufbau der DSH-Textproduktionen (vgl. Abschnitt 3.5.2) lässt sich in *Überschrift, Einleitung, (Schaubild)Beschreibung, Argumentation 1 (Aufgabe 1), Argumentation 2 (Aufgabe 2) und Schlussteil* unterteilen. Untersucht wird in diesem Abschnitt der Fehlerquotient der einzelnen Abschnitte innerhalb der DSH-Niveaustufen. Dazu wird in den einzelnen Abschnitten die Fehleranzahl durch die jeweilige Wortanzahl geteilt und so der prozentuale Wert errechnet. Es soll herausgefunden werden, ob innerhalb der DSH-Niveaustufen zwischen den einzelnen Abschnitten Abweichungen in der Fehleranzahl vorhanden sind.

## DSH 0

Tabelle 6-57: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 0

	Wortanzahl	Fehleranzahl	Fehlerquotient %
Überschrift	8	0	0
Einleitung	99	11	11
Hauptteil/Beschreibung	720	89	12
Hauptteil/Aufgabe 1	429	71	17
Hauptteil/Aufgabe 2	349	57	16
Schlussteil	83	9	11
Summe	1688	237	14

In den Texten der Niveaustufe DSH 0 macht die *Schaubildbeschreibung* mit 42% den größten Textanteil aus. Aufgabe 1 hat einen Textanteil von 25%, Aufgabe 2 hat einen Anteil von 21%. Mit 12% hat die *Schaubildbeschreibung* einen vergleichsweise geringen Fehlerquotienten. Besonders hoch ist der Fehlerquotient mit 16% bzw. 17% in den argumentativen Abschnitten *Aufgabe 1* und *Aufgabe 2*.

## DSH 1

Tabelle 6-58: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 1

	Wortanzahl	Fehleranzahl	Fehlerquotient %
Überschrift	10	0	0
Einleitung	244	15	6
Hauptteil/Beschreibung	576	45	8
Hauptteil/Aufgabe 1	390	42	11
Hauptteil/Aufgabe 2	287	30	10
Schlussteil	123	12	10
Summe	1630	144	9

In den Texten der Niveaustufe DSH 1 hat die *Schaubildbeschreibung* mit 35% den größten Textanteil. Vergleichend dazu haben die weiteren beiden Teile des Hauptteils (*Aufgabe 1* und *Aufgabe 2*) einen Anteil am Gesamttext von 24% und 17%. Mit 8% hat die *Schaubildbeschreibung* einen vergleichsweise geringen Fehlerquotienten. Die Textteile *Aufgabe 1* und *Aufgabe 2* sowie der *Schlussteil* zeigen mit 10% bzw. 11% den höchsten Fehlerquotienten. Die Einleitung hat mit 6% den geringsten Wert.

*DSH 2*

Tabelle 6-59: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 2

	Wortanzahl	Fehleranzahl	Fehlerquotient %
Überschrift	11	0	0
Einleitung	134	6	4
Hauptteil/Beschreibung	552	34	6
Hauptteil/Aufgabe 1	459	24	5
Hauptteil/Aufgabe 2	301	18	6
Schlussteil	145	4	3
Summe	1602	86	5

In den Texten der Niveaustufe DSH 2 beträgt der Anteil der *Schaubildbeschreibung* 34% und hat einen ähnlichen Anteil wie die Ausführung der ersten argumentativen Aufgabe mit 29%. Die zweite argumentative Aufgabe hat lediglich einen Anteil von 19%. Die Fehlerquotienten aller Textteile haben vergleichbare Fehlerwerte, die zwischen 3% und 6% liegen (ausgenommen ist die Überschrift).

*DSH 3*

Tabelle 6-60: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 3

	Wortanzahl	Fehleranzahl	Fehlerquotient %
Überschrift	15	0	0
Einleitung	204	1	0
Hauptteil/Beschreibung	486	9	2
Hauptteil/Aufgabe 1	509	15	3
Hauptteil/Aufgabe 2	491	17	3
Schlussteil	153	4	3
Summe	1858	46	2

In den Texten der Niveaustufe DSH 3 sind die Anteile des Hauptteils gleichmäßig verteilt (*Schaubildbeschreibung* mit 26%; *Aufgabe 1* mit 27% und *Aufgabe 3* mit 27%). Die Fehlerquotienten aller Textteile haben vergleichbare Fehlerwerte und liegen zwischen 0% und 3%.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit zunehmender Niveaustufe die Textanteile und die Fehlerquotienten der drei Aufgaben im Hauptteil ausgeglichener verteilt sind. Auffällig ist besonders in der Niveaustufe DSH 0, aber auch in

der Niveaustufe DSH 1, der hohe Textanteil und der relativ niedrige Fehlerquotient im Teil Schaubildbeschreibung. Die hohen Fehlerquotienten liegen in diesen Niveaustufen im Bereich der argumentativen Aufgaben (*Aufgabe 1* und *Aufgabe 2*).

### 6.5.9 Diskussion

Bei der Beantwortung der Frage, ob niveaustufenspezifische Fehlermuster in DSH-Texten vorhanden sind, können anhand der Frequenzanalyse folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- In den Einzeldarstellungen der Fehlerkategorien lassen sich bei Betrachtung der Fehlerhäufigkeiten innerhalb der DSH-Niveaustufen Muster in der Verlaufsform der ansteigenden DSH-Niveaustufen finden, durch die sich die Fehlerkategorien zu Gruppen zusammenfassen lassen. Dabei zeigt sich im Wesentlichen, dass Deklinationsfehler einen wellenförmigen Verlauf und Konjugationsfehler eine linkssteile Verlaufsform haben. Diese beiden sich auf morphologischer Ebene befindenden Fehlerkategorien entsprechen nicht der im GER beschriebenen abnehmenden Fehlerfrequenz mit ansteigender Niveaustufe, zeigen jedoch auf lexikalischer und syntaktischer Ebene durch ihren linear abfallenden Verlauf die im GER beschriebene abnehmende Fehlerfrequenz mit ansteigender Niveaustufe.
- Bei Unterteilung der Deklinationsfehler machen die Kasusfehler den größten Anteil aus und kommen auffällig häufig in Texten der Niveaustufe DSH 0 vor. Werden die Niveaustufen DSH 1 und DSH 2 zusammengefasst, entsteht ein linear abfallender Verlauf der Niveaustufen, bei dem sich die Werte mit Anstieg der Niveaustufe dem L 1-Wert nähern.
- Aus der Fehlerfrequenz der Kategorien innerhalb der DSH-Niveaustufen kann ein weiteres Muster festgestellt werden. Es lassen sich jeweils zwei DSH-Niveaustufen zu einer Gruppe zusammenstellen, wodurch sich eine Zweiergruppierung ergibt. Dabei bilden die Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 eine Gruppe, die in der Regel als „nicht-bestanden“ gilt und sich durch ein hohes Fehleraufkommen kennzeichnen lässt. Die zweite Gruppe wird von den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 gebildet. Diese Gruppe gilt in der Regel für die Teilnehmer als „bestanden“ und die Fehlerfrequenz ist gering. Die deutlichste Abgrenzung zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 von DSH 2/DSH 3 ist in der Kategorie Verbstellungsfehler zu finden.
- Bei der Unterscheidung zwischen lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Fehlern zeigt sich auf syntaktischer Ebene ein deutliches Fehleraufkommen in Texten mit dem Ergebnis DSH 0 und DSH 1. In Texten mit dem Ergebnis DSH 2 und DSH 3 beläuft sich die Fehlerhäufigkeit auf

durchschnittlich unter zwei Fehlern je Text mit dem Ergebnis DSH 2 und auf durchschnittlich unter einen Fehler je Text mit dem Ergebnis DSH 3.

- Eine zusätzlich gebildete Gruppe *Stark Abweichende Strukturen* (SAS) mit Merkmalsausprägungen von Fehlern, durch die der Satz unverständlich wird, findet sich charakteristisch in Texten mit dem Ergebnis DSH 0. Zwar lässt sich diese Fehlerart auch in Texten mit dem Ergebnis DSH 1 finden, diese treten jedoch durchschnittlich etwa einmal pro Text auf

Aus dieser Analyse lässt sich das Zwischenfazit ziehen, dass syntaktische Fehler ab Niveaustufe DSH 2 so gut wie nicht mehr vorkommen. Bei einer Zweiergruppierung der Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 zeigen Verbstellungsfehler den größten Unterschied zwischen den Gruppen. Morphologische Fehler hingegen – insbesondere Deklinationsfehler – sind deutlich in allen Niveaustufen präsent. Außerdem finden sich *Stark Abweichende Strukturen* (SAS) vor allem in Texten der Niveaustufe DSH 0.

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit zeigt Schnittstellen mit dem Ergebnis von Diehl et al. (2000), die eine feste Abfolge von Phasen im Fremdspracherwerb in den Bereichen Verbalflexion, Verbstellung (Satzmodelle) und Kasus ermitteln. In der vorliegenden Arbeit zeigt das Ergebnis bei fortgeschrittenen Lernern die weitgehende Beherrschung der Verbalflexion und der Verbstellung (syntaktische Korrektheit). Auch ist das Ergebnis hinsichtlich des Kasuserwerbes vergleichbar, denn der Kasuserwerb erfolgt nach Diehl et al. erst zwei bis drei Jahre nach der Behandlung im Unterricht und ist bei fortgeschrittenen Lernern auch noch nicht vollständig abgeschlossen. Ebenso zeigt sich im Bereich der Deklinationsfehler in der vorliegenden Arbeit, dass diese auch noch bei fortgeschrittenen Lernern zu finden sind.

Sowohl die Kann-Beschreibungen des GER als auch die Deskriptoren des DSH-Bewertungsbogens beschreiben den Niveaustufenfortschritt in der Grammatik über die quantitative Ebene (vgl. Abschnitte 6.5.2 und 6.5.3). Die Analyseergebnisse zeigen jedoch, dass eine Einbeziehung der qualitativen Ebene hilfreiche Ansätze zur Beschreibung und Unterscheidung von Niveaustufen bieten.

Die Betrachtungen der Textanteile und der Fehlerquotienten zeigen besonders in der Niveaustufe DSH 0, aber auch in der Niveaustufe DSH 1, einen hohen Textanteil und relativ niedrigen Fehlerquotienten im Teil Schaubildbeschreibung. Die hohen Fehlerquotienten liegen in diesen Niveaustufen im Bereich der argumentativen Aufgaben (*Aufgabe 1* und *Aufgabe 2*). In den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 zeigen sich hingegen relativ ausgeglichene Werte beider Variablen. Dieses Ergebnis gibt Anlass zur Diskussion, inwieweit die Schaubildbeschreibung als Indikator für eine Sprachprüfung geeignet ist: Die Schaubildbeschreibung ist eine oftmals trainierte Schreibhandlung. Die Kompetenz ist dabei so hoch, dass sie in den eher freier formulierten Textpassagen (argumentative Aufgaben) von den Teilnehmern nicht bestätigt werden kann. Insofern wäre eine Reduktion bei der

TP-Korrektur und -bewertung allein auf die Schaubildbeschreibung kein angemessener Indikator.

Die im DSH-Handbuch (Arbeitsgruppe FaDaF 2012: 88f.) vorhandene Punktezuordnung der Fehlertypen (vgl. Tabelle 4-4) kann aufgrund der Analyseergebnisse folgendermaßen modifiziert werden:

Tabelle 6-61: Fehlerarten mit hierarchisch gewichteter Punktezuordnung (nach HY)

Punktwert	Fehlertyp
3	unverständlicher Satz (Sinneinheit)
2	syntaktischer Fehler
1	Verbfehler und lexikalischer Fehler
1/2	morphologischer Fehler (ausgenommen Verbfehler)

## 6.6 Frequenzanalyse zu Aspekten der *Satzstruktur*

In diesem Kapitel werden die Analysen zur Satzstruktur vorgestellt. Zu Beginn wird der theoretische Zugang zur Thematik (Abschnitt 6.6.1) nur kurz behandelt, da dieser im theoretischen Teil (Abschnitt 4.4.1) bereits dargestellt ist. Anschließend wird auf die niveaustufenspezifischen Deskriptoren zur Satzstruktur im GER (Abschnitt 6.6.2) und auf die im DSH-Bewertungsbogen (Abschnitt 6.6.3) eingegangen. In den nächsten beiden Abschnitten werden die Ergebnisse der Frequenzanalysen zur syntaktischen Struktur (Abschnitt 6.6.4) und zu den Nominalgruppen (NGr) (Abschnitt 6.6.5) vorgestellt. Diese Analysen stellen zwei unterschiedliche Herangehensweisen an das Konstrukt *Satzstruktur* dar. Die Analyse der syntaktischen Struktur umfasst die Betrachtung der gesamten Satzeinheit und ihre Zusammensetzungen zu parataktischen und hypotaktischen Konstruktionen, also die intersententiale Satzstruktur. Die Analyse der NGr fokussiert die innere Komplexität eines Satzsegmentes durch die Häufigkeitsverteilung von NGr und deren Struktur, also die intrasententiale Satzstruktur. Eine dritte Herangehensweise an die *Satzstruktur* erfolgt über die Anwendung der *Profilanalyse nach Grieshaber* (Abschnitt 6.6.6). In dieser Analyse wird die Satzstruktur sowohl inter- als auch intrasentential betrachtet. Durch die Anwendung dieses Analyseinstruments werden zudem die Ergebnisse mit einem erprobten Analyseinstrument überprüft.

Die Untersuchungen werden vergleichend an L 1-Texten durchgeführt, um der Frage nachzugehen, inwiefern sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Untersuchungsgruppen (DSH-Texte) und Bezugsgruppe (L 1-Texte) finden lassen. In der Diskussion (Abschnitt 6.6.7) werden die Ergebnisse resümierend betrachtet und mit den Deskriptoren des GER und DSH-Bewertungsbogens verglichen.



### 6.6.1 Theoretischer Zugang

Die These, dass der Grad an hypotaktischen Konstruktionen in einem Text auf den Grad des Fortschrittes bei Fremdsprachenlernern hindeutet, wird in der Literatur oft vertreten (vgl. Abschnitt 4.4.1). Auch ist die innere Komplexität eines Satzes durch beispielsweise die Verwendung von Attributen ein Kennzeichen für den Lernfortschritt (vgl. Diehl et al. 2000: 188). Zudem stellt die Komplexität des Satzes als strukturierendes Merkmal im Text ein Element dar, das in die Bewertung des Sprachstandes einfließt. Beispielsweise werden in der Profilanalyse nach Griefhaber sowohl die satzübergreifende als auch die satzinnere Komplexität einbezogen. So kennzeichnet die Profilstufe 4 aus der satzübergreifenden Perspektive durch Markierung der Verbletzstellung das Vorhandensein von Nebensätzen und die Profilstufe 5 das Vorhandensein von eingeschobenen Nebensätzen. Profilstufe 6 bezieht die innere Satzstruktur ein und ist durch das Vorhandensein von Partizipialattributen, also nach einer spezifischen Beschaffenheit von NGr, charakterisiert (vgl. Abschnitt 4.5).

### 6.6.2 Deskriptoren zu *Satzstruktur* im GER

Deskriptoren für die Satzstruktur sind im GER nicht als separate Skala aufgeführt. Die Satzstruktur wird lediglich in Deskriptoren anderer Skalen erwähnt. Beispielsweise ist in der Skala *Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)* für die Niveaustufe B 2 folgende Formulierung vorzufinden: ... *verwendet einige komplexe Satzstrukturen* (Quetz et al. 2013: 110). In der Globalskala findet sich auf C 1-Niveau die Formulierung: *Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.* (Quetz et al. 2013: 35). Zwar behandelt das zweite Beispiel nur indirekt über Verknüpfungsmittel die Satzstruktur, aber grundsätzlich gesehen zeigen diese Beispiele, dass komplexe Satzstrukturen ab Niveaustufe B 2 erwartet werden. Die Definition eines komplexen Satzbaus ist im GER nicht gegeben. Daher ist nicht ersichtlich, was unter diesem Ausdruck zu verstehen ist. In Zusammenhang mit grammatischer Kompetenz werden für den Aspekt „Strukturen“ lediglich folgende Beispiele genannt: „Zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke; Phrasen (Nominalphrasen, Verbalphrasen usw.); Teilsätze (Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz); Sätze (einfacher Satz, Satzverbindungen, Satzgefüge)“ (Quetz et al. 2013: 113f.); das heißt, dass Strukturen auf Wortebene, phrasaler Ebene, Teilsatzebene und Satzebene spezifiziert werden können, worauf im GER aber nicht weiter eingegangen wird.

### 6.6.3 Deskriptoren zu *Satzstruktur* im DSH-Bewertungsbogen

Das Raster (vgl. Tabelle 6-34) bildet die Aspekte *grammatische Korrektheit* und *Komplexität der Satzstruktur* in Kombination miteinander ab. Die Bewertung dieser Teilaspekte wird durch die Zuordnung der jeweiligen passenden Deskriptoren vorgenommen. Die Punktzahl steigt mit Komplexität der Satzstruktur und mit Anstieg der grammatischen Korrektheit. Bestimmte Kombinationen sind ausgeschlossen. So werden Texte, die ein *beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit* oder *eine gute Beherrschung der Grammatik* aufweisen und aus *einfachen kaum strukturierten Sätzen* bestehen, als eine nicht mögliche Kombination betrachtet. Es wird ebenso wenig davon ausgegangen, dass Texte mit *vielfältigem Satzbau und mit starker Strukturierung* und *komplex strukturierendem Satzbau systematische und elementare grammatische Fehler* aufweisen.

Die Punktezuordnung der Deskriptoren zur Satzstruktur in Kombination mit denen der Grammatik (vgl. Abschnitt 6.5.3) sieht folgendermaßen aus:

Weist ein Text *einen vielfältigen Satzbau mit starker Strukturierung* in Kombination mit einem *beständig hohen Maß an grammatischer Korrektheit* auf, können 41–50 Punkte von 50 Punkten (82%–100%) vergeben werden. Bei einem *vielfältigen Satzbau mit starker Strukturierung* in Kombination mit einer *guten Beherrschung der Grammatik und nicht-systematischen Fehlern* können 40–38 Punkte von 50 Punkten (76%–80%) vergeben werden und bei der Kombination *eines vielfältigen Satzbaus mit starker Strukturierung* und *störenden* (grammatischen) *Regelverstößen* können 33 von 50 Punkten (66%) vergeben werden.

Bei einem *komplexen strukturierenden Satzbau* in Kombination mit einem *beständig hohen Maß an grammatischer Korrektheit* oder einer *guten Beherrschung der Grammatik und nicht-systematischen Fehlern* können 40–34 Punkte von 50 Punkten (68%–80%) vergeben werden. Ein *komplexer strukturierender Satzbau* in Kombination mit *störenden* (grammatischen) *Regelverstößen* wird mit 32 von 50 Punkten (64%) bepunktet.

Bei *einfachen Sätzen mit wenig Strukturierung* und einer *Grammatik mit störenden Regelverstößen bis hin zu einem beständig hohen Maß an grammatischer Korrektheit* können 33–29 Punkte von 50 Punkten vergeben werden (58%–66%). Sind die *einfachen Sätze und mit wenig Strukturierungen mit systematischen, teils elementaren Fehlern und unverständlichen* Textpassagen kombiniert, können 28–15 Punkte von 50 Punkten (30%–56%) vergeben werden.

Hat ein Text *einfache Sätze*, die *kaum strukturiert* sind, können 28–0 Punkte von 50 Punkten (0%–56%) vergeben werden.

#### 6.6.4 Frequenzanalyse syntaktischer Strukturen

In diesem Abschnitt wird eine Frequenzanalyse der Satzstrukturen durchgeführt. Zudem werden die Satzkonstruktionen auf ihre Korrektheit untersucht. Berücksichtigt werden das Vorkommen von Haupt- und Nebensätzen sowie deren Kombinationsmöglichkeiten. Nach Segmentierung der Sätze in MSE werden die vorkommenden Satzstrukturen in drei Kategorien unterteilt: „nur Hauptsatz“ (HS), Haupt- und Nebensatz“ (HS+NS) und „komplexer Satz“ (KXS).

Beispiel für HS:

B 132 Die Frauen haben viele Arbeit zu tun. (300: 26)

Beispiel für HS+NS:

B 133 Heutzutage leben wir in der schnell entwickelnde Welt,  
in der sich Vieles immer schnell verändert. (300: 2–3)

Beispiel für KXS:

B 134 In Meiner Meinung, finde ich  
die Vegetarier sind sehr wichtig für unsere Leben  
Weil wir mit ungesundem Leben erwachsen. (300: 28–30)

In der folgenden Tabelle sind in der ersten Spalte die in den Texten vorkommenden Satzstrukturen aufgelistet. Die zweite Spalte zeigt die zusammengefasste Darstellung der Satzstrukturen. Dabei werden alle Vorkommen von Hauptsätzen, die für sich stehen oder parataktisch verbunden sind, in einer Gruppe zusammengefasst. In dieser Gruppe „HS“ werden die Einheiten nach Anzahl der vorkommenden Subjekte mit ihren finiten Verben gezählt. Alle Sätze in Kombination von Haupt- und Nebensatz oder bei Voranstellung des Nebensatzes und Nachstellung des Hauptsatzes sind mit „HS+NS“ markiert. Alle weiteren Satzkonstruktionen mit drei und mehr finiten Verben sind der Kategorie des komplexen Satzes „KXS“ zugeordnet.

Das Vorkommen der Satzstrukturen in ihrer Komplexität wird in Tabelle 6-62 dargestellt.

Tabelle 6-62: Auflistung vorkommender und kodierter Satzarten

vorkommende Satzarten, 1. Analysedurchgang	kodierte Satzarten, 2. Analysedurchgang
nur HS	HS
HS + HS	
HS + HS + HS	
HS + NS	HS + NS
NS + HS	
HS + 2 x NS	KXS
HS + 3 x NS	
HS + 4 x NS	
HS + NS + HS	
HS + NS +HS +NS	
2 x HS + NS	
NS + HS + NS	
NS + 2 x HS	

Legende:  
 HS = Hauptsatz  
 NS = Nebensatz  
 das x Zeichen verweist auf  
 mehrfaches Vorkommen;  
 die Zahl vor dem x Zeichen  
 zeigt die Anzahl der vor-  
 kommenden Satzeinheiten  
 KXS = komplexe Satzkon-  
 struktion

Die Werte der Frequenzanalyse syntaktischer Strukturen sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-63: Verteilung der Satzarten nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
HS	81	53	58	65	47
HS+NS	27	43	39	33	19
KXS	27	17	25	32	27
Summe	135	113	122	130	93

In allen Textgruppen zeigt sich eine tendenziell höhere Frequenz von Hauptsätzen als von Nebensätzen. Zwischen den Niveaustufen betrachtet sind diese besonders häufig in Texten der Niveaustufe DSH 0 zu verzeichnen. Auffällig ist das vergleichbar häufige Vorkommen komplexer Satzkonstruktionen in allen Niveaustufen. Die absolute Häufigkeit der komplexen Sätze in Texten mit dem Ergebnis DSH 0 ist genauso häufig wie in L 1-Texten und häufiger als in DSH 1- und DSH 2-Texten. In DSH 3-Texten werden komplexe Satzkonstruktionen am häufigsten realisiert.

In der folgenden Abbildung ist die prozentuale Verteilung der Werte aus Tabelle 6-63 dargestellt:

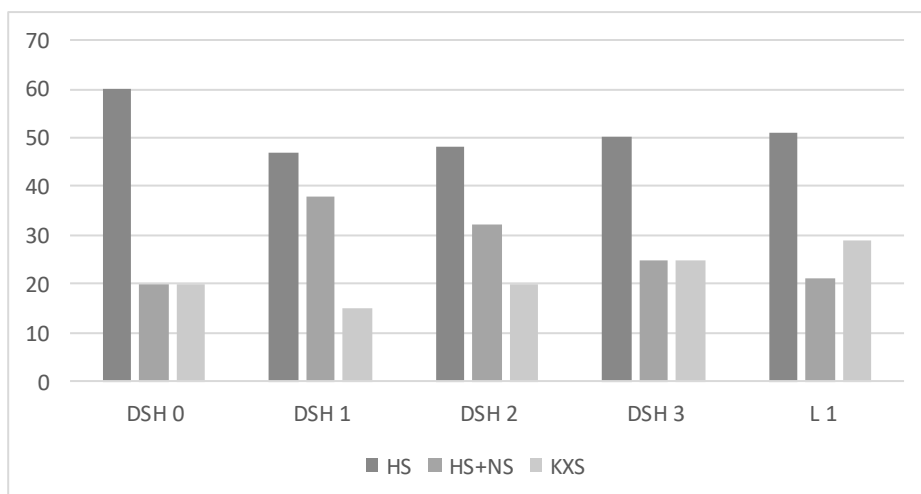


Abbildung 6-9: Prozentuale Verteilung der Satzarten nach Textgruppen

In allen Textgruppen ist die Gruppe *HS* und *HS+NS* am größten. In L 1-Texten zeigt sich eine höhere Bildungsrate von *KXS* als in den DSH-Texten. Innerhalb der DSH-Gruppen ist die höchste Rate von *KXS* in Texten der Niveaustufe DSH 3 zu finden. Texte der Niveaustufe DSH 0 und DSH 2 weisen eine gleich hohe Rate an *KXS* auf; die geringste Rate findet sich in Texten der Niveaustufe DSH 1.

Dieses Ergebnis bestätigt die Rückmeldungen seitens der Bewerter während der Korrekturen der DSH-Texte an der Universität Duisburg-Essen, die bemängeln, dass im Bewertungsbogen die Zellen (in Abbildung 6-10 markiert) zur Be-punktung nicht vorgesehen sind; denn auch Texte mit gravierenden grammatishen Mängeln können komplexe Satzkonstruktionen aufweisen.

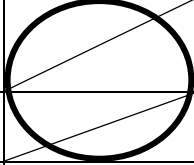
	Beständig hohes Maß an grammatischer Korrektheit	Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler, kleinere Mängel im Satzbau	Störende Regelverstöße, Text bleibt aber verständlich	Systematische, teils elementare Fehler, unverständliche Textpassagen
Vielfältiger Satzbau mit starker Strukturierung	50-41	40-38	33	
Komplexer strukturierender Satzbau	40-38	37-34	32	
Einfache Sätze und mit wenig Strukturierungen	33	32	31-29	28-15
Einfache Sätze, kaum strukturiert			28-15	14-0

Abbildung 6-10: Bewertungsbogenteil: Grammatik und Satzstruktur (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112)

Unter Einbeziehung der Satzkorrektheit in Verbindung mit der Unterteilung in drei satzstrukturelle Kategorien ergeben sich folgende Werte:

Tabelle 6-64: Verteilung der Satzarten nach Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	Summe
HS – r	46	34	56	64	47	247
HS – f	35	19	2	1	0	57
HS+NS – r	10	28	35	32	19	124
HS+NS – f	17	15	4	1	0	37
KXS – r	3	4	24	31	27	89
KXS – f	24	13	1	1	0	39
Summe	135	113	122	130	93	593

Bei Aufschlüsselung nach richtig und falsch gebildeten syntaktischen Konstruktionen zeigt sich in den Texten der Niveaustufen DSH 0/DSH 1 eine hohe Anzahl nicht korrekt gebildeter KXS, in Texten der Niveaustufen DSH 2/DSH 3 hingegen entsprechen so gut wie alle KXS der syntaktischen Korrektheitsnorm. Insgesamt

samt gesehen ist die syntaktische Fehlerhäufigkeit der Konstruktionen in den ersten beiden Gruppen (DSH 0 und DSH 1) wesentlich höher als in den beiden anderen Gruppen (DSH 2 und DSH 3). Dies zeigt sich besonders deutlich in der Abbildung 6-11 mit L 1 als Bezugswert, in der die regelkonform gebildeten Satzarten nach Textgruppen abgebildet sind:

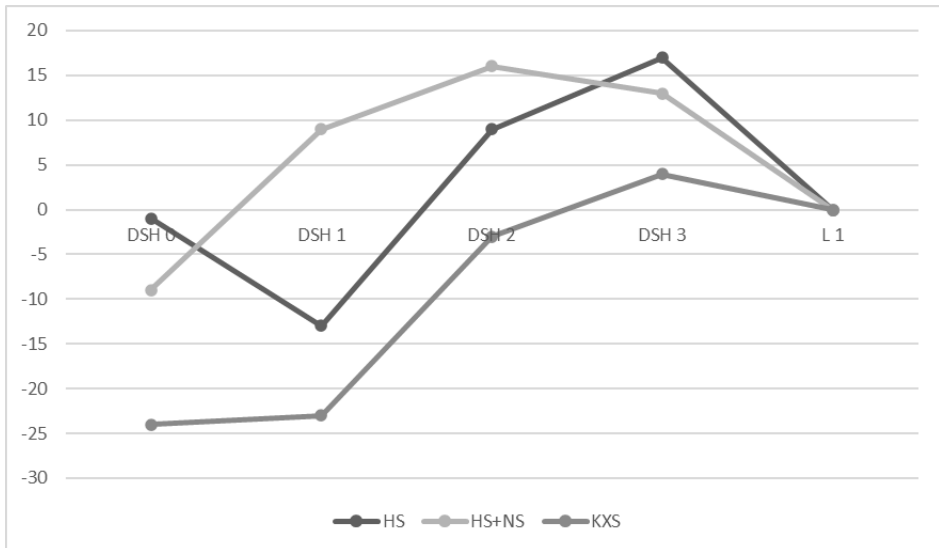


Abbildung 6-11: Korrekt gebildete Satzarten mit L 1 als Bezugswert nach Textgruppen

Die Analyse der syntaktischen Strukturen zeigt eine Unterscheidungsmöglichkeit der DSH-Stufen unter Einbeziehung der Korrektheit. Es zeigt sich eine näherungsweise umgekehrte Proportionalität von korrekt und nicht-korrekt gebildeten Satzkonstruktion bei der Zweiergruppierung DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3. Der größte Unterschied lässt sich in der Gruppe der korrekt gebildeten KXS verzeichnen.

Daraus kann geschlossen werden, dass die im Bewertungsbogen beurteilte Komplexität der Satzkonstruktionen einschließlich ihrer korrekten Bildung betrachtet und bewertet werden sollte.

### 6.6.5 Frequenzanalyse von Nominalgruppen (NGr)

In diesem Abschnitt wird eine Untersuchung zur Satzkomplexität durch die Analyse von Nominalgruppen (NGr) in DSH-Texten und L 1-Texten vorgestellt. Die Anzahl der Realisierung von NGr in den Texten und in den einzelnen Satzsegmenten (MSE) gibt die Text- bzw. Satzkomplexität wieder. Nach Diehl et al. (2000) stellt die Anzahl der NGr innerhalb einer Satzeinheit einen Indikator für die „Satzkomplexität“ dar, welcher gleichzeitig als Indiz für Lernfortschritt ge-

nommen werden kann (vgl. ebd.: 188ff.). Dies müsste sich dann auch im gestei-  
gerten DSH-Ergebnis ablesen lassen. In diesem Kapitel wird das Vorkommen von  
NGr in Anzahl und Beschaffenheit vergleichend betrachtet. Die Untersuchung  
wird durch eine Frequenzanalyse der NGr in ihrer Gesamtanzahl in den einzelnen  
Textgruppen (Abschnitt 6.6.5.2) und in den MSE mit der jeweiligen Anzahl von  
NGr (Abschnitt 6.6.5.3) durchgeführt. Da Attributierung als „Ausdruck einer  
komplexen Syntax“ gilt und „als ein typisches Merkmal der deutschen Fach- und  
Wissenschaftssprache“ verstanden wird (Schlömer 2013: 2), durch die im Text  
eine Informationsdichte geschaffen wird (vgl. Petersen 2014: 126), wird die innere  
Komplexität der NGr durch Frequenzanalysen substantivischer Attribute im Vor-  
und Nachfeld untersucht. In den Analysen wird grundsätzlich untersucht, ob sich  
die Komplexität der DSH-Niveaustufen an die Komplexität der L 1-Texte annä-  
hert. Da die L 1-Schreiber als Studierende die sprachliche Zielnorm für DSH-  
Prüflinge darstellen (vgl. Abschnitt 5.2.2), müsste sich die Differenz der Werte zu  
den Werten der L 1-Schreiber mit zunehmender DSH-Stufe verringern.

Aufgrund des Kontextes der Sprachprüfung ist für die Bewertung die regel-  
konforme Realisierung von Interesse, daher stellt die Betrachtung der Kategorien  
nach ihrer Sprachrichtigkeit einen weiteren Faktor der Analysen dar. Durch die  
Differenzierungen der Attribute nach formaler Korrektheit und quantitativem  
Vorkommen sollen außerdem mögliche Funktionen als Marker für DSH-Texte  
unterschiedlicher Niveaustufen herausgefunden werden.

Die Analyseeinheiten umfassen alle NGr innerhalb der Texte – somit alle  
NGr, die in der Funktion eines Subjekts (obligatorisch), eines Objekts (obligato-  
risch, fakultativ), einer adverbialen Bestimmung (freie Angabe) und eines Attributs  
vorkommen (vgl. Eisenberg 2006: 65 und 279ff.).

B 135 Die Grafik zeigt den Altersaufbau der Einwohnern in Deutsch-  
land. (313: 2)

Die MSE in B 135 hat vier NGr (*den Altersaufbau der Einwohnern in Deutschland*)  
bestehend aus einem Subjekt (*Die Grafik*), einem obligatorischen Akkusativobjekt  
(*den Altersaufbau*) und zwei Attributen: ein Genitivattribut (*der Einwohnern*) und ein  
Präpositionalattribut (*in Deutschland*).

#### 6.6.5.1 Hinweise zum Vorgehen

Zu Beginn sollen drei Vorgehensweisen bei den Analysen aufgeführt werden:

(1) Bei der Kodierung eines DSH-Durchganges werden die beiden NGr (*ein*)  
*Studium im Ausland* als eine NGr markiert, weil dieser Ausdruck aus der Vorlage  
stammt und zur Bearbeitung der Aufgaben als Einheit bzw. *Chunk* (vgl. Abschnitt  
6.7.7) verwendet wird.

(2) Die syntaktische Korrektheit der MSE wird bei der Kodierung nicht beach-  
tet. Eine syntaktische Analyse wird in Abschnitt 6.6.4 durchgeführt.



B 136 Wenn das Lebensenthal läuft wie Jetzt ab,  
kaum *die menschen* nich *bis 100 Jahre* leben können. (309: 20–21)

In Beleg B 136 sind die beiden NGr in Zeile 21 des Textes 309 lediglich ihrem Vorkommen nach und nicht nach ihrer syntaktischen Korrektheit auf Satzebene annotiert.

(3) Bei der Anführung von Beispielen werden Gliedteile der NGr folgendermaßen gekennzeichnet: Kopf und Attribut im Vorfeld und Kern werden markiert, und je nach Untersuchungsgegenstand werden Attribut und Kern markiert; zudem werden Präpositionen, die die Deklination der NGr regieren, markiert. Gliedteile in NGr können Artikelwörter (Artikel, Pronomen) als Kopf, Attribute (attributive Adjektive, Partizipien) und Nomen als Kern sein. Artikelwörter bilden den Kopf der Phrase und Attribute bestimmen das Nomen näher. Die Rektion sowohl von Artikelwörtern als auch von Attributen wird vom Nomen bestimmt (vgl. Helbig, Buscha 2001: 493).

B 137 *Das Ergebnisse* waren mit 49% *wegen der ethische gründe*. (300: 21)

Im Beleg B 137 erfolgt folgende Kennzeichnung: In der ersten NGr (*Das Ergebnisse*) sind der Kopf und der Kern markiert, und zusätzlich ist der Kern markiert; die zweite NGr (*mit 49%*) ist nicht markiert, da sie nur aus einer Ziffer (49) und einem Symbol (%) besteht und daher nicht in die Analysen eingeht; in der dritten NGr (*wegen der ethische gründe*) sind Präposition, Kopf, Attribut und Kern sowie Attribut und Kern sind markiert.

#### 6.6.5.2 Frequenzanalyse aller NGr

In die folgende Analyse fließen alle NGr aus den Texten ein – somit alle NGr, die in der Funktion eines Subjekts (obligatorisch), eines Objekts (obligatorisch, fakultativ), einer adverbialen Bestimmung (freie Angabe) und eines Attributs vorkommen (vgl. u. a. Eisenberg 2006: 65 und 279ff.; Helbig, Buscha 2001: 454ff.).

Tabelle 6-65: Anzahl der Nominalgruppen in den Textgruppen – differenziert nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
NGr – r	262	260	277	364	343
NGr – f	132	65	64	31	0
Summe	394	325	341	395	343

Die Werte der NGr der DSH-Texte bewegen sich in einem vergleichbaren Rahmen wie L 1-Texte. Unter Einbeziehung der Sprachrichtigkeit nähern sich die prozentualen Werte (NGr – r) mit ansteigender DSH-Niveaustufe den Werten der

L 1-Texte an: Der Anteil der regelkonform gebildeten NGr nimmt mit ansteigender Niveaustufe zu. Hier heben sich außerdem die Werte der Niveaustufe DSH 3 (NGr – r = 92%) von den anderen drei Niveaustufen (DSH 0 = 66%, DSH 1 = 80%, DSH 2 = 81%) ab und sind ähnlich hoch wie die L 1-Werte.

Es lassen sich drei Ergebnisse festhalten: (1) In allen Gruppen ist ungefähr die gleiche Anzahl von NGr zu finden. (2) Der Anteil der regelkonform gebildeten NGr zeigt einen linearen Verlauf mit zunehmender DSH-Niveaustufe und damit eine Annäherung an die L 1-Werte. (3) Besonders DSH 3-Texte weisen einen ähnlich hohen Anteil von NGr – r auf wie L 1-Texte.

### 6.6.5.3 Frequenzanalyse von Minimal Satzwertigen Einheiten (MSE) mit Anzahl der NGr

Die im Folgenden vorgestellte Frequenzanalyse dient zur Feststellung der Frage, ob sich innerhalb einer MSE die Anzahl der NGr und somit die MSE-Komplexität der DSH-Niveaustufen an die MSE-Komplexität der L 1-Texte annähert? Dazu werden die Anzahl der NGr in einer MSE ausgezählt, und die MSE mit gleicher Anzahl von NGr werden in Kategorien zusammengefasst.

Hinweis zur Kodierung: Eine MSE wird als richtig markiert, wenn alle darin vorkommenden NGr formal vollständig richtig realisiert sind, d. h. bei mindestens einer falsch deklinierten NGr im Satz wird die Kodierung *NGr – f* vorgenommen.

B 138 dass *die Junge Menschen ungesunde Ernährung* zu sich nehmen (312: 22)

In Beleg B 138 ist eine NGr (*die Junge Menschen*) nicht richtig dekliniert, daher ist die Kodierung für diese MSE als *NGr – f* durchgeführt.

Folgende Kodierungen werden bei der Frequenzanalyse der NGr in den MSE vorgenommen: Es wird die MSE (B 139 in Zeile 4) als 0 NGr markiert, weil sie keine NGr aufweist:

B 139 0 NGr: Ein wichtiges Thema,  
über das oft diskutiert wird,  
ist der Alteraufbau der Bevölkerung in Deutschland,  
und wie es sich in der Zukunft Verändern könnte. (310: 3–6)

Es wird die MSE (B 140) als 1 NGr markiert, weil sie eine NGr aufweist:

B 140 1 NGr – r: Es gibt *zwei Schaubilder*. (304: 9)  
1 NGr – f: *Die folgende schauBilder* zeigen uns, (300: 6)

Es wird die MSE (B 141) als 2 NGr markiert, weil sie zwei NGr aufweist:

B 141 2 NGr – r: Auch wenn ich *eine lange Zeit Stress* habe, (305: 39)  
2 NGr – f: *Die Teil nehmer* haben *einge Gründen* für das genannt.  
(300: 19)

Es wird die MSE (B 142) als 3 NGr markiert, weil sie drei NGr aufweist:

B 142 3 NGr – r: *Dieses Thema gewinnt daher in unserer heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung.* (306: 6)

3 NGr – f: *Einen genauen Überblick über diese Situation zeigt die nachfolgend Grafik.* (303: 10)

Es wird die MSE (B 143) als 4 NGr markiert, weil sie vier NGr aufweist.

B 143 4 NGr – r: *Im Vergleich zu Frauen sind nur 27% der Vegetarier Männer.* (305: 13)

4 NGr – f: *Die Rentenversicherung bekommen die Menschen in Deutschland an 64 Jahre.* (309: 7)

Es wird die MSE (B 144) als 5 NGr markiert, weil sie fünf NGr aufweist.

B 144 5 NGr – r: *Meiner Meinung nach sollten Fachleute im Zeitalter der Globalisierung über andere kulturelle Kenntnisse verfügen.* (323: 17)

5 NGr – f: *Z.B. in Bulgarien ein Ingenieur bekommt sehr wenig Lohn mit vergleich an anderen Ländern* (309: 29)

Die Frequenzanalyse der MSE mit unterschiedlicher Anzahl von NGr zeigt folgende Realisierungen:

Tabelle 6-66: Anzahl der MSE mit (x) NGr in den Textgruppen – gruppiert

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
0 NGr	22	30	27	29	11
1 NGr + 2 NGr	152	137	157	154	120
3 NGr bis 5 NGr	47	35	35	48	48
abgeschrieben	2	3	1	2	0
Summe MSE	223	205	220	233	179

Laut Tabelle 6-66 sind die Kategorien 1 NGr + 2 NGr am häufigsten zu finden. Die DSH-Texte zeigen in den Kategorien 1 NGr + 2 NGr ähnliche Werte (durchschnittlich 68%) in der Größenordnung wie die L 1-Texte (67%). Es kann festgehalten werden, dass die Verwendung von einer und zwei NGr innerhalb einer MSE von DSH-Prüflingen in einem vergleichbaren Ausmaß wie von Studierenden am Anfang ihres Studiums umgesetzt wird.

Bei der zusammengefassten Umsetzung von mehr als 2 NGr (drei bis fünf NGr) in einer MSE ist in den L 1-Texten mit 27% ein wesentlich höherer Wert als

in den anderen Gruppen (um 19%) vorzufinden. Dies zeigt, dass die Umsetzung von MSE mit mehr als zwei NGr innerhalb der DSH-Gruppen noch nicht ausgereift ist. Dieses Ergebnis kann als ein Indikator herangezogen werden.

Inwiefern sich das oben dargestellte Ergebnis der Gruppe 3 NGr bis 5 NGr (vgl. Tabelle 6-66) ändert, wenn zielsprachlich konforme und nicht-konforme Realisierungen unterschieden werden, ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-67: Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
3 NGr bis 5 NGr – r	16	20	23	34	48
3 NGr bis 5 NGr – f	31	15	14	14	0

Wenn die Korrektheit der NGr in die Analysen einfließt, nähern sich die Werte der regelkonform gebildeten 3 NGr bis 5 NGr mit ansteigender DSH-Niveaustufe (DSH 0 = 7%, DSH 1 = 10%, DSH 2 = 10%, DSH 3 = 15%) der Komplexität der L 1-Texte (27%) an. Die Anzahl nicht-regelkonformer Bildungen nimmt mit zunehmender DSH-Niveaustufe ab. Es lässt sich somit feststellen, dass die reine Anzahl der NGr in einer MSE nicht mit ansteigender DSH-Niveaustufe zunimmt, aber ab drei NGr die Anzahl der zielsprachlich konform gebildeten NGr mit ansteigender DSH-Niveaustufe linear ansteigend verläuft.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Verwendung von MSE mit mehr als zwei NGr sowohl in ihrer rein quantitativen Dimension als auch unter Einbeziehung der Korrektheit als Indiz für die Feststellung des Lernfortschritts herangezogen werden kann.

Auffällig sind zudem die Werte der DSH-Texte mit MSE ohne NGr (0 NGr), die im Vergleich zu den L 1-Werten relativ hoch sind. Diese sind nämlich mit 6% fast um die Hälfte geringer als in den DSH-Texten. Daher soll diese Kategorie näher betrachtet werden:

Bei Betrachtung dieser Kategorie innerhalb eines Textes finden sich beispielsweise in Text 317 folgende drei Beispiele:

B 145 *Es fällt auf,*  
dass Bachelor61% ist. (317: 8–9)

B 146 *Man deket daran,*  
dass die frauen brachen Arbeit nicht (317: 23–24)

B 147 *Es ist besser.* (317: 42)

In den Belegen B 145 bis B 147 werden statt NGr Pronominalgruppen (unpersönliches *es* in B 145 und die Pronomen *man* in B 146 und *es* in B 147) verwendet, die

die Valenz der jeweiligen Verben ausfüllen (vgl. Helbig, Buscha 2001: 233 und 241). Die MSE in B 145 und B 146 werden jeweils durch einen *dass-Satz* komplettiert. In B 147 ist ein elliptischer Satz vorhanden, der durch die Partikel *so* zu *Es ist besser so* ergänzt werden könnte.

Insgesamt gesehen ist die Anzahl der MSE ohne NGr in den L 1-Texten mit 11 relativ gering. In den DSH-Texten ist die Anzahl der MSE ohne NGr etwa doppelt so häufig wie in den L 1-Texten. Bei näherer Betrachtung aller Beispiele zeigt sich, dass die meisten dieser MSE entweder Relativsätze in der Funktion von Attributsätzen sind und sich im übergeordneten Satz auf ein Nomen beziehen (vgl. Eisenberg 2006: 595) oder übergeordnete Sätze von Subjekt- oder Objektsätzen (*dass-Sätze*) sind. Diese Nebensätze sind Ergänzungssätze in der Funktion von Verbergänzungen (vgl. Eisenberg 2006: 64).

Um einen Vergleichswert zu erhalten, sind diese Satzarten ebenfalls annotiert:

Tabelle 6-68: Anzahl realisierter *dass*-Sätze und Relativsätze nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
<i>dass</i> -Satz	20	25	29	29	6
Relativsatz	20	6	14	11	16

Die Häufigkeit der verwendeten Relativsätze und der MSE ohne NGr gibt zwar keinen Hinweis auf eine parallel verlaufende Tendenz zwischen DSH-Texten und L 1-Texten, aber die Anzahl der *dass-Sätze* verhält sich wie die Anzahl der MSE ohne NGr, sie ist in den L 1-Texten um mindestens das Dreifache geringer als in den DSH-Texten. Auch in der Summe der Nebensätze ist eine parallel verlaufende Tendenz zu erkennen, da auch hier der Wert der L 1-Texte um mindestens das Doppelte geringer ist als in den DSH-Texten. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da wie zuvor festgestellt, diese oft aufeinander folgend auftreten.

#### 6.6.5.4 Frequenzanalyse substantivischer Attribute<sup>99</sup>

Die Ermittlung der Komplexität der NGr durch Auszählung vorhandener Attribute in den NGr wird folgendermaßen differenziert: Im nächsten Abschnitt werden die im Vorfeld vorkommenden Attribute analysiert. Anschließend werden die im Nachfeld der NGr vorkommenden Attribute untersucht. Bei den Analysen werden die Aspekte Vorkommenshäufigkeit und normkonforme Realisierung einbezogen.

<sup>99</sup> Dieser Kategorie werden Attribute als unmittelbare Konstituenten von NGr zugeordnet, die „dem Kernsubstantiv nebengeordnet“ sind (vgl. Eisenberg 2000: 235).

### Frequenzanalyse substantivischer Attribute im Vorfeld

Hinweis zur Darstellung: Es werden in den Beispielen die Attribute markiert und notwendige Bezugselemente wie der Kopf und der Kern der NGr oder die NGr, auf die sich das Attribut bezieht, kursiv dargestellt. Zudem wird eine Einheit als richtig markiert, wenn die NGr regelkonform dekliniert ist (*Attribut – r*), bei einer nicht regelkonform deklinierten NGr wird die Kodierung *Attribut – f* vorgenommen.

Folgende Kodierungen werden bei der Frequenzanalyse der Attribute vorgenommen:

NGr (B 148) werden als *0 Attribute* markiert, die innerhalb der NGr keine Attribute aufweisen:

B 148 0 Attribute – r: Doch es bleibt *die Frage* offen, (310: 7)

0 Attribute – f: *Für Gesundheit* ist es gut, (303: 29)

NGr (B 149) werden als *1 Attribut* markiert, die innerhalb der NGr ein Attribut aufweisen:

B 149 1 Attribut – r: Diese Tendenz hat *verschiedene Gründe* (308: 18)

1 Attribut – f: *um gesund Körper* zu haben. (300: 18)

NGr (B 150) werden als *2 Attribute* markiert, die innerhalb der NGr zwei Attribute aufweisen:

B 150 2 Attribute – r: dass der Arbeitsmarkt und das Beschäftigungssystem zerstört werden, wegen *der mangelnden Jungen Menschen*. (312: 26)

2 Attribute – f: Weil frühe es *vieler schlechter Meinung* für Frauen in China. (317: 22)

NGr (B 151) werden als *3 Attribute* markiert, die innerhalb der NGr drei Attribute aufweisen:

B 151 3 Attribute – r: dass Diese Einführung für *die aus einkommensschwachen Familien kommenden Studierenden* eine finanzielle Belastung ist. (320: 21)

3 Attribute – f: *Die von ndr.de erstellte vorliegenden Grafiken* geben laut einer geführten Umfrage Informationen über die Essgewohnheiten der Menschen. (306: 7)

Das Ergebnis der Frequenzanalyse der Attribute im Vorfeld der NGr ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-69: Verteilung der Attribute in den NGr nach Textgruppen – differenziert nach Anzahl

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
0 Attribute	278	214	230	258	235
1 Attribut	103	108	101	121	96
2 Attribute	13	3	9	15	11
3 Attribute	0	0	1	1	1
Summe	394	325	340	395	343

Die Frequenzanalyse zeigt sowohl innerhalb der DSH-Niveaustufen als auch im Vergleich zu den L 1-Texten eine vergleichbare Verwendung von Attributen. Daraus lässt sich folgern, dass die Attributierung von Fremdsprachenlernern in einem angemessenen Rahmen realisiert wird. NGr ohne Attribute (*0 Attribute*) treten mit Abstand am häufigsten auf. Es gibt deutlich mehr einteilige als mehrteilige Attributierungen. Zwei Attribute innerhalb einer NGr werden in allen Texten eher seltener genutzt. Drei Attribute treten zwar nur in Texten der Niveaustufe DSH 2 und DSH 3 auf, die Anzahl ist aber so gering, dass eine Aussage zur Differenzierungsfunktion nicht getroffen werden kann. Abbildung 6-12 zeigt die Verteilung der Attribute<sup>100</sup> nach Textgruppe:

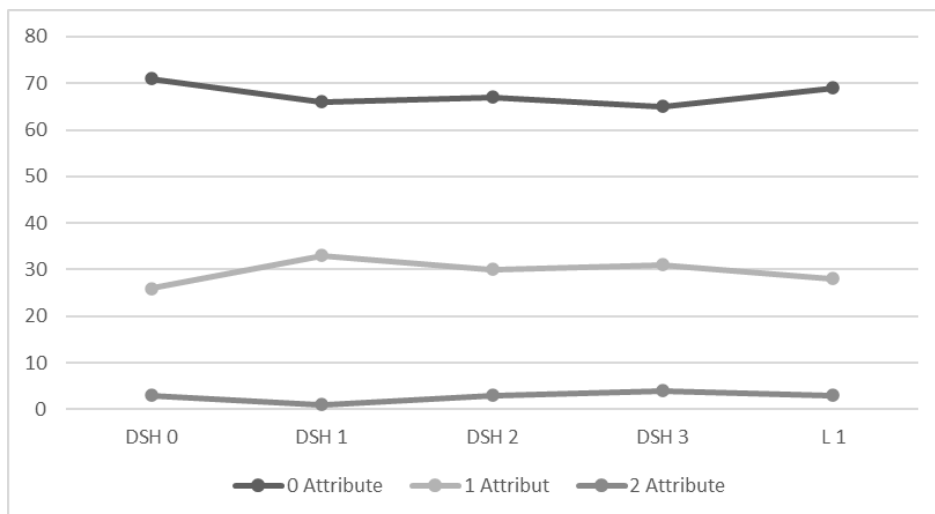


Abbildung 6-12: Vergleichende prozentuale Verteilung der Attribute nach Textgruppen

<sup>100</sup> Die Kategorie *3 Attribute* wird aufgrund der geringen Werte nicht dargestellt.

In der folgenden Tabelle werden nur die regelkonform gebildeten NGR betrachtet:

Tabelle 6-70: Verteilung korrekt gebildeter Attribute nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Summe Attribute – r	262	260	277	364	343

Der Vergleich der Werte der L 1-Texte mit den DSH-Texten zeigt, dass lediglich in Texten der Niveaustufe DSH 3 die Anzahl der richtig gebildeten Attribute vergleichsweise häufig vorzufinden ist. Alle anderen DSH-Gruppen liegen unterhalb des Vergleichswertes. Dies zeigt sich anschaulich bei der Darstellung der regelkonform gebildeten Attribute mit L 1 als Bezugswert in Abbildung 6-13:

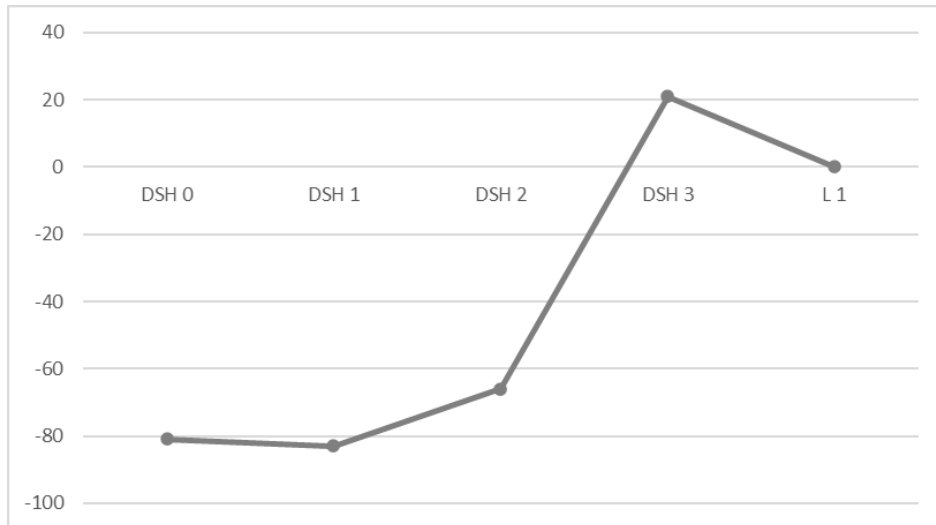


Abbildung 6-13: Verteilung korrekt gebildeter Attribute mit L 1 als Bezugswert

Es kann festgehalten werden, dass sich die Verwendung regelkonform gebildeter Attribute in L 1-Texten und in DSH 3-Texten in einem vergleichbaren Rahmen halten.

#### Frequenzanalyse substantivischer Attribute im Nachfeld

Neben den im Vorfeld der NGr vorhandenen Attribute werden die substantivischen Attribute im Nachfeld der NGr analysiert. Folgende Kodierungen werden vorgenommen:

Es werden die NGr (B 152 und B 153) markiert, die im Nachfeld des Substantivs auftreten:



- B 152 Ein Beispiel hierbei könnte *Leute aus arabischen Ländern* sein.  
(306: 26)
- B 153 Man muss die Geburtenhäufigkeit *in der Geschichte des Deutschlands* bedenken, (313: 9)

Das Ergebnis der Frequenzanalyse der Attribute im Nachfeld weist auf niveaustufenspezifische Merkmale hin:

Tabelle 6-71: Verteilung vorkommender Attribute im Nachfeld der NGr nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Summe Attribute im Nachfeld	60	48	55	95	78

Das Vorkommen der Attribute im Nachfeld des Nomens zeigt ein vergleichbares Vorkommen dieser Kategorie in DSH 3-Texten (24%) und in L 1-Texten (22%), die im Vergleich zu den anderen DSH-Niveaustufen (durchschnittlich 16%) höher ausfallen.

### 6.6.6 Profilanalyse nach Grießhaber

Die Anwendung der Profilanalyse auf die Textgruppen durch Bestimmung der erworbenen Profilstufen (EPS) erfolgt im ersten Schritt durch Ermittlung der höchsten Profilstufe, die in einem Text erreicht ist und im zweiten Schritt durch Ermittlung der höchsten Profilstufe, die in dem jeweiligen Text mindestens dreimal realisiert ist (vgl. Abschnitt 4.5).

Die sechs Texte je Textgruppe weisen als Ergebnis folgende EPS auf:

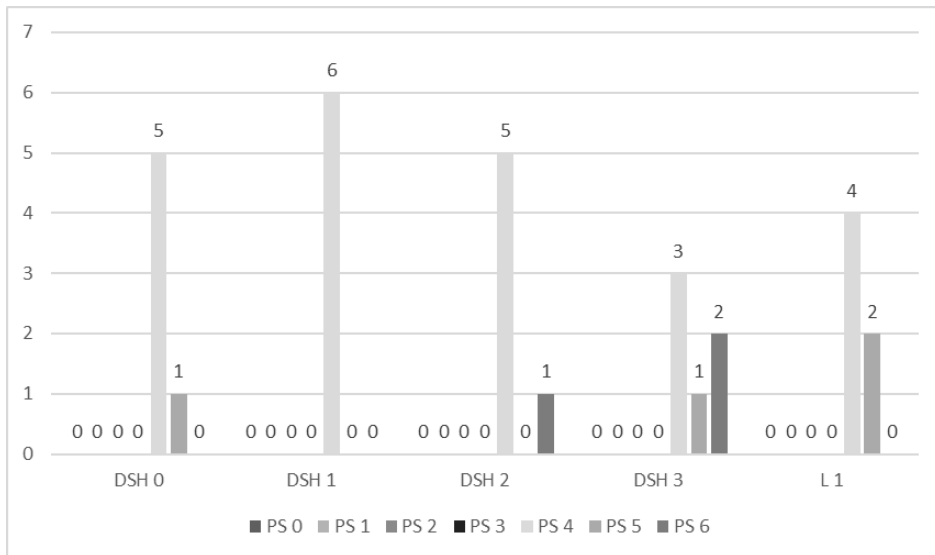


Abbildung 6-14: Erworbene Profilstufen nach Grieshaber

Die Profilanalyse zeigt, dass alle Verfasser der Texte mindestens die Profilstufe 4 erworben haben. Ein deutlicher Unterschied wird in Texten der Niveaustufe DSH 3 sichtbar, in denen drei von sechs Texten Nebensätze, also die Profilstufe 4, aufweisen und die andere Hälfte die Profilstufe 5 (ein Text) und die Profilstufe 6 (zwei Texte) erworben haben. Ebenfalls auffallend das Ergebnis der L 1-Texte: Vier von sechs Texten können der Profilstufe 4 zugeordnet werden und lediglich zwei Texte weisen die Profilstufe 5 aus. Trotz der geringen Anzahl der Texte zeichnet sich in den DSH 3-Texten tendenziell eine Gewichtung der EPS auf die Profilstufen 5 und 6 ab.

### 6.6.7 Diskussion

Diese Analysen der Satzstruktur aus zwei unterschiedlichen Perspektiven geben Einblicke in niveauspezifische Häufigkeitsverteilungen: Die Analyse der syntaktischen Strukturen zeigt in allen Textgruppen eine tendenziell höhere Frequenz von Hauptsätzen. Auffällig ist zudem ein vergleichbar häufiges Vorkommen komplexer Satzkonstruktionen in allen Textgruppen. Eine Differenz wird durch Erfassung syntaktisch korrekt und nicht-korrekt gebildeter Satzkonstruktionen deutlich. Hier sind in den Texten der Niveaustufen DSH 0/DSH 1 die komplexen Satzkonstruktionen fast ausschließlich nicht korrekt gebildet, hingegen entsprechen in Texten der Niveaustufen DSH 2/DSH 3 so gut wie alle komplexen Satzkonstruktionen der syntaktischen Korrektheitsnorm. Es zeigt sich eine näherungsweise umgekehrte Proportionalität von korrekt und nicht-korrekt gebildeten Satzkonstruktion bei der Zweiergruppierung DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3.

Die Analyse der NGr zeigt zusammengefasst folgendes Ergebnis:

Tabelle 6-72: Gruppierung der Kategorien zu NGr

	Gruppierung	Kodierungskategorien <sup>101</sup>
1.	gleiche Anzahl in allen Gruppen	$\Sigma$ NGr; 1NGr + 2NGr/MSE; $\Sigma$ Attribute
2.	linearer Anstieg	NGr - r; 3 NGr bis 5 NGr - r/MSE
3.	L 1 = DSH 3	$\Sigma$ Attribute - r
4.	DSH 3 > L 1	$\Sigma$ Attribute im Nachfeld
5.	L 1 > DSH	3 NGr bis 5 NGr/MSE

Die Analyseergebnisse weisen fünf gruppenspezifische Unterschiede auf:

(1) Die gleiche Anzahl von Realisierung in L 1-Texten und den DSH-Niveaustufen bilden eine Gruppe. In dieser Gruppe werden die Verwendung der Kategorien der NGr ( $\Sigma$  NGr), kürzerer Satzsegmente (MSE mit 1NGr + 2NGr) sowie die Verwendung von Attributen ( $\Sigma$  Attribute) von DSH-Prüflingen in einem angemessenen Rahmen beherrscht.

(2) Eine Verringerung der sprachlichen Distanz zu den L 1-Schreibern mit zunehmender DSH-Stufe (somit einen linearen Verlauf) zeigen die Werte der Kategorien regelkonform gebildeter NGr (NGr - r) und regelkonform gebildeter längerer Segmente (MSE mit 3 NGr bis 5 NGr).

(3) Lediglich die Niveaustufe DSH 3 weist in der Kategorie regelkonform gebildeter Attribute ( $\Sigma$  Attribute - r) vergleichbare Werte mit L 1-Texten auf.

(4) Die Verwendung von Attributen im Nachfeld sind in DSH 3-Texten sogar höher als in L 1-Texten.

(5) Die Bildung längerer Segmente (MSE mit 3 NGr bis 5 NGr) kommt in L 1-Texten am häufigsten vor.

Aus den Analysen kann geschlossen werden, dass die regelkonforme Bildung ein wichtiger Indikator für die Bewertung ist. Ohne Berücksichtigung der sprachlichen Korrektheit zeigt sich eine angemessen häufige Verwendung von Nominalgruppen, Attributen und kürzerer Satzeinheiten in den DSH-Texten. Das Ergebnis stellt jedoch lediglich die reine Häufigkeit dar, ohne eine Betrachtung der Sprachrichtigkeit. Dieses erste Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass die Verfasser aller DSH-Texte in Kontakt mit diesen sprachlichen Phänomenen gekommen sind. Unter Einbeziehung der Sprachrichtigkeit ändert sich das Bild. So zeigt sich bei der regelkonformen Umsetzung von NGr ein linearer Anstieg in der Verwendung. Das bedeutet, dass sich die sprachliche Distanz zu den L 1-Schreibern mit zunehmender DSH-Stufe verringert. Ebenso verhält es sich bei der Kategorie regelkonform gebildeter MSE mit 3 NGr bis 5 NGr. Die Werte dieser

<sup>101</sup>  $\Sigma$  = Summe.

Kategorie steigen mit zunehmender DSH-Stufe, unteren DSH-Stufen gelingt diese Umsetzung nicht oder nur selten. Die rein quantitative Umsetzung dieser längeren Segmente (3 NGr bis 5 NGr) erreicht in DSH-Texten keine Annäherung an die L 1-Texte. Daraus lässt sich folgern, dass längere Segmente ein Indiz für Bewertung des Sprachstands sind, sie stellen eine Herausforderung für DSH-Prüflinge dar. Eine Kategorie weist lediglich in DSH 3-Texten vergleichbare Werte wie L 1-Texte auf: regelkonform gebildete Attribute. Eine Kategorie hat sogar höhere Werte als in L 1-Texten: Attribute im Nachfeld der NGr. Der Vergleich zu L 1-Texten zeigt hier eine deutliche Überrepräsentanz in der Niveaustufe DSH 3. Diese Kategorien werden wahrscheinlich in Sprachschulen als wissenschaftssprachliche Mittel gelehrt, wodurch sich die höheren Werte als in L 1-Texten erklären ließen. Bei der Bewertung könnten diese Kategorien als niveaustufenspezifische Merkmale herangezogen werden.

Die Ergebnisse der Profilanalyse nach Griebhaber sind folgende: Zum einen haben alle Verfasser der Texte mindestens die Profilstufe 4 erworben und zum anderen sind erst in DSH 3-Texten Hinweise auf das Erwerbsstadium fortgeschrittener Lerner durch den Erwerb der Profilstufen 5 und 6 zu finden.

## 6.7 Frequenzanalyse zu Aspekten des *Wortschatzes*

In diesem Kapitel wird die Erfassung des Wortschatzes in Texten fokussiert. Es erfolgt eine vergleichende Untersuchung ausgewählter Merkmale des Wortschatzes in den einzelnen DSH-Niveaustufen und in L 1-Texten. In den Analysen wird der Frage nachgegangen, in welchem Maße sich die untersuchten Merkmale des Wortschatzes der DSH-Niveaustufen den Werten der L 1-Texte annähern. Außerdem werden die Kann-Beschreibungen des GER und Deskriptoren des Bewertungsbogens zum Wortschatz mit den Ergebnissen der DSH-Niveaustufen vergleichend betrachtet, um Aussagen zu übereinstimmenden und abweichenden Aspekten treffen zu können.

Nach einer Einleitung der Begrifflichkeiten (Abschnitt 6.7.1) folgt die Besprechung der Kann-Beschreibungen des GER (Abschnitt 6.7.2) und der Deskriptoren des Bewertungsbogens (Abschnitt 6.7.3) für den Bereich Wortschatz. Anschließend werden die Untersuchung zur Wortvarianz durch Ermittlung der Type-Token-Ratio (TTR) (Abschnitt 6.7.4) und die Untersuchung semantischer Fehler durch eine Frequenzanalyse (Abschnitt 6.7.5) dargestellt. Im Weiteren wird die Analyse ausgewählter Kollokationen – als sprachliche Mittel der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (AWS) (vgl. Kapitel 3.2) – vorgestellt: Zum einen werden semantisch regelkonform und nicht-regelkonform gebildete Nomen-Verb-Verbindungen (NVV) ausgezählt (Abschnitt 6.7.6). Aus dieser Gruppe werden zusätzlich die Häufigkeiten von Funktionsverbgefügen (FVG) ermittelt. Zum anderen wird die Formelhaftigkeit der Texte durch die Analyse vorkommender Chunks zur Text-

produktion (Abschnitt 6.7.7) untersucht. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 6.7.8).

### 6.7.1 Theoretischer Zugang

„Die Erfassung des Wortschatzes stellt [...] eine methodisch nicht einfache Aufgabe dar, und jede Operationalisierung wird immer nur Teilaspekte des aktiven und passiven Wortschatzes erfassen können.“ (Schöler 2006: 906). Wenn immer nur Teilaspekte erfasst werden können, stellt sich die Frage, welche Aspekte für die Ermittlung der Wortschatzkompetenz von L2-Schreibern vor Studienaufnahme zu fokussieren bzw. zu operationalisieren sind? Das Wortschatzwissen kann über das Spektrum des Wortschatzes überprüft werden. Der Zugang zum Wortwissen kann aber auch über Qualität des Wortschatzes erfolgen (vgl. Montanari 2019: 303). Ein Ansatz zur Ermittlung des Wortschatzspektrums ist in den Kann-Beschreibungen des GER zu finden. Der GER empfiehlt den Zugang zur Ermittlung des Wortschatzes über das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung. Zur Bewertung dieser Aspekte stellen die Ermittlung der Type-Token-Ratio (Wortschatzspektrum) und die der lexikalischen Fehler (Wortschatzbeherrschung) jeweils eine Möglichkeit dar. Die Type-Token-Ratio (TTR) erfasst die Wortvarianz, die die Gesamtzahl aller realisierten Wörter (Type) eines Textes zu der Anzahl aller Wortformen (Token) in Beziehung setzt: „Ein häufig verwendetes, einfaches Maß für die Vielfalt von Wörtern in Texten wird als das Verhältnis aller Grundformen und der wiederholten Wörter berechnet, als Type-Token-Ratio.“ (Montanari 2019: 311). Bei der Ermittlung der lexikalischen Fehler werden semantisch nicht angemessen verwendete Wörter markiert.

Zur Ermittlung der Tiefe, somit der Qualität des Wortwissens, kann der Blick auf die Verwendung eines spezifischen Wortschatzes gerichtet werden. So ermitteln Knopp, Jost, Nachtwei, Becker-Mrotzek und Grabowski (2012) den Gebrauch von angemessenem und domänenspezifischem Wortschatz als zentrale Teilkomponente von Schreibkompetenz. Im (propädeutischen) Bereich der Wissenschaftssprache ist solch ein Wortschatz durch die Kenntnis der AWS gekennzeichnet. Im schriftsprachlichen Bereich werden mit dieser Kenntnis Bereiche der wissenschaftlichen Textkompetenz abgebildet (vgl. Kapitel 3.3). Ein Beispiel für Elemente der AWS sind (relativ) feste Verbindungen wie Kollokationen (*nähere Umgebung; etwas darstellen*) (vgl. Kapitel 3.2).

Kollokationen werden in der Phraseologie als schwach oder halb-idiomatische Wortverbindungen bezeichnet (vgl. Burger et al. 2007: VI), zuweilen auch als nicht-idiomatische (vgl. Wotjak, Heine 2007: 42), die von idiomatischen Wortverbindungen<sup>102</sup> abgegrenzt werden (vgl. Burger et al. 2007: 2). Neben Kollokationen

---

<sup>102</sup> Idiomatische Wortverbindung: eine feste Wendung, deren Sinn sich nicht aus den Bedeutungen ihrer einzelnen Teile ergibt (<https://www.dwds.de/wb/idiomatisch>). Beispiel für eine idiomatische Wortverbindung: *jemanden durch den Kakao ziehen* (vgl. Wotjak, Heine 2007: 42).

gelten auch Sprichwörter<sup>103</sup> und formelhafte Texte als schwach idiomatiche Wortverbindungen (vgl. Burger et al. 2007: 2). Grundsätzlich gilt: „Um als phraseologisch bezeichnet zu werden, müssen die Einheiten in der konventionalisierten Form zum mentalen Lexikon der SprecherInnen gehören.“ (Filatkina 2007: 143). Auf die Frage, welche Funktionen schwach idiomatiche Wortverbindungen erfüllen, stellt Pfeiffer fest: „Neben den Handlungsbereichen ‚Textkonstitution‘ und ‚Textstrukturierung‘ spielt im Hinblick auf die textorganisatorischen Muster auch der Aspekt der ‚Verständnissicherung‘ eine bedeutende Rolle.“ (Pfeiffer 2016: 241). Pfeiffer betont hier den „spezifischen Handlungsbereich auf der Ebene der textorganisatorischen Muster“, der über schwach idiomatiche Wortverbindungen transportiert wird (ebd.: 241). Textstrukturierende Funktionen werden nicht nur von einfachen Lexemen erfüllt, „sondern auch gerade [von] für diese Zwecke hochgradig standardisierten Formeln“ (Filatkina 2007: 135). Schwach idiomatiche Wortverbindungen stellen konstitutive Eigenschaften von Texten dar. „Als ‚konstitutiv‘ sind demnach diejenigen Handlungsmuster anzusehen, deren Realisierung in der jeweiligen Textklasse obligatorisch sind.“ (Pfeiffer 2016: 187). Somit sind schwach idiomatiche Wortverbindungen sprachliche Mittel mit zentraler Bedeutung für den Text. Im Folgenden werden (1) Kollokationen und (2) formelhafte Texte als schwach idiomatiche Wortverbindungen analysiert.

(1) Kollokationen werden als „präferiertes Zusammenkommen“ lexikalischer Einheiten definiert (Wotjak, Heine 2007: 42), sie stehen somit als Oberbegriff für eine Reihe zusammengehöriger lexikalischer Einheiten. Im Kontext der Phraseologie verdeutlicht Margewitsch (2006) an Fallbeispielen von Schülern der gymnasialen Oberstufe Formulierungsschwächen im Gebrauch formelhafter Wendungen, die den „Oberstufenschülern noch recht häufig unterlaufen und dem propädeutischen Schreibernziel einer präzisen, wissenschaftsorientierten Sprache entgegenstehen“ (ebd.: 357). Diese formelhaften Wendungen fasst Margewitsch unter der Bezeichnung Kollokation und führt „unübliche Lexemverbindungen“ wie *eine besondere Bedeutung zuwenden* (richtig: *eine besondere Bedeutung beimessen*) (vgl. ebd.: 359) und *im Hinterkopf stecken* (richtig: *im Hinterkopf haben/behalten*) (vgl. ebd.: 362) auf. Im Kontext von DaZ/DaF verwenden Horstmann, Settineri und Freitag (2020: 157) den Ausdruck Kollokation ebenfalls als Oberbegriff und synonym zu dem Ausdruck „relativ feste Verbindungen“. Sie nehmen jedoch zusätzlich eine Unterteilung der Kollokationen in Verb-Präpositionsverbindungen (*bestehen auf*), Funktionsverbgefüge (*eine Frage stellen*), Adjektiv-Substantiv-Verbindungen (*blonde Haare*) und Verbindungen mit Modalverben (Sätze als *Chunk* wie *Ich muss noch die Hausaufgaben machen.*) (vgl. ebd.: 161) vor.

Die Prüfungsteilnehmer kommen im Fremdsprachenbereich mit Kollokationen u. a. als Nomen-Verb-Verbindungen in Berührung. In Lehrwerken werden diese Wortverbindungen, die „der Sprache einen offiziellen Charakter geben“

<sup>103</sup> Sprichwörter wie *Nicht alles, was glänzt, ist Gold*, spielen im Fremdsprachunterricht eher eine untergeordnete Rolle, sie werden daher hier nicht weiter behandelt.

(Buscha et al. 2013: 178), oft ab Niveaustufe B 2 eingeübt, um sprachliche Mittel für die Textproduktion zu vermitteln. In dem Lehrwerk *Erkundungen* der Niveaustufe C 1 (ebd.) sind beispielsweise in einer Übung folgende Wortverbindungen als Nomen-Verb-Verbindungen zu finden: *etwas zum Abschluss bringen, Einfluss nehmen, Entscheidungen treffen, Begeisterung zeigen, Anforderungen stellen, Rücksicht nehmen, etwas zum Anlass nehmen, Weichen stellen, etwas in Betracht ziehen, Anstoß nehmen, Kritik ausüben, auf Distanz gehen, einen Standpunkt vertreten* (ebd.: 178).

(2) Im Fremdsprachenbereich stellen formelhafte Texte ein gängiges Mittel bei der Vermittlung von Textproduktionskenntnissen dar. In formelhaften Texten wird auf „vorformulierte Elemente“ mit „vorgegebener Gesamtstruktur“ rekurriert, eine Art „Schablone mit wiederkehrenden Ausdrücken“ (Dausendschön-Gay, Gülich, Krafft 2007: 469). Diese zur Textkonstitution vorformulierten Elemente bestehen unter anderem aus textsortenspezifischen Kollokationen. „Es werden häufig Textsorten untersucht, die in hohem Maße konventionalisiert oder standardisiert und somit auch formelhaft sind“ (Dausendschön-Gay et al. 2007: 471). Im Fremdsprachenbereich treten formelhafte Texte im Zusammenhang mit dem sogenannten Chunk-Lernen auf. Diese sprachlichen Elemente werden funktional eingeteilt: „Der Wortschatz ist keine autonome Größe, sondern korrespondiert mit anderen sprachstrukturellen Ebenen. Für jede Textsorte etwa sind jeweils typische Wortschatzelemente relevant.“ (Steinhoff 2009: 37). So können sprachliche Mittel zur Beschreibung (von beispielsweise Schaubildern) oder zur Argumentation unterschieden werden.

Mit sprachlichen Mitteln im Kontext von Textroutinen und Musterstrukturen befasst sich Matias (2017) in einer Fallstudie zu qualitativen Aspekten der L 1- und L 2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender. Seine Ergebnisse zeigen kontrastive Unterschiede zwischen L 1- und L 2-Textprodukten. Unter anderem ist ein Ergebnis, dass Fremdsprachenlerner sich auf musterhafte Wendungen bei der Textproduktion stützen (vgl. ebd.: 292). Matias führt aus, dass Routinen in Form von formelhaften Strukturen besonders für Fremdsprachenlerner dienlich sind, um Texte zu verfassen. Er unterteilt entsprechende Strukturen in formelhafte Wendungen und Phrasen. Die formelhaften Wendungen bilden den Kopf des Satzes, die je nach Textsorte genutzt werden. Matias (2017) gibt die Beispiele *Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit ...* und *Der Artikel benennt ...* Diese werden durch Phrasen ergänzt, bestehend aus abstrakten Strukturmustern, deren Komplexitätsgrad textsortenspezifisch ist. So fällt in der Untersuchung beispielsweise die Anzahl der Attribute im Kontext der alltäglichen Wissenschaftssprache höher aus als in konzeptionell mündlichen Äußerungen (vgl. ebd.: 295ff.).

Im Handbuch des DAAD<sup>104</sup> führen Königs und Stork (2004: 47) sprachliche Mittel auf, die für ausländische Studierende bei der Kommunikation im wissen-

---

<sup>104</sup> DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst.

schaftlichen Bereich hilfreich sein können, um verschiedene Standpunkte bei der Argumentation darzulegen und zu begründen:

1. Darstellung von Argumenten: *besagt, dass; X schlägt vor, dass; zielt auf*
2. Begründung von Argumenten: *weil; denn; obwohl; deshalb; aus diesem Grund*
3. Abwägen von Argumenten: *einerseits.../andererseits...; erstens.../zweitens.../drittens...; dafür spricht.../dagegen spricht...; schon, aber...; Vorteile für ... sind; Nachteile sind ...; aber ...*
4. Folgerung/eigener Standpunkt: *daraus folgt; daraus lässt sich schließen; meiner Meinung nach; Meiner Ansicht nach; Ich bin der Meinung, dass; Ich finde; Ich meine*

Als Beispiele für sprachliche Mittel der Beschreibung von Schaubildern/Tabellen/Grafiken führen Königs und Stork (2004: 48) folgende auf:

- |  |   |
|--|---|
| Beschreibung von Diagrammen/<br>Tabellen/Grafiken: | <i>Das Diagramm/Die Tabelle/Die Grafik zeigt; Das Diagramm/Die Tabelle/Die Grafik stellt ... dar; Etwa zwei Drittel der; Knapp die Hälfte der Befragten; Über ein Viertel der Befragten; Die meisten; Nur wenige; Fast niemand; Fast alle</i> |
| Beschreibung von Abläufen:                         | <i>Zuerst/Zunächst/Als Erstes; Dann/Anschließend/Als Nächstes/Als Zweites/Als Drittes; Zuletzt/Abschließend/Als Letztes</i>   |
| Vergleich von Diagrammen/<br>Tabellen:             | <i>Während; Ein Vergleich zeigt; Im Gegensatz zu; Ebenso wie; Im Vergleich zu</i>   |

Als „wichtige Redemittel“ deklariert finden sich in dem Lehrwerk *Erkundungen C 1* (Buscha et al. 2013) folgende Chunks zur Grafikbeschreibung: *Man kann in/aus der Grafik/Statistik deutlich erkennen ...; Aus der Grafik/Statistik kann man entnehmen ...; Die Grafik/Statistik zeigt ...; An der Spitze/Auf Platz eins/zwei steht/liegt...; Dahinter kommt/folgt...; Am wichtigsten ist .../...ist weniger wichtig/...ist (mir/den Befragten) gleichgültig/egal.* (ebd.: 240).

Die DSH-Vorlage enthält zumeist einen beschreibenden Abschnitt und zwei argumentative Abschnitte. Diese sind mit entsprechenden sprachlichen Mitteln verfasst.



### 6.7.2 Deskriptoren zur Wortschatzbewertung im GER

Im GER werden für den Bereich Wortschatz das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung unterschieden.

Die Skala zum Wortschatzspektrum für die Niveaustufen B 1 bis C 1 weist folgende Kann-Beschreibungen auf [Hervorhebungen HY]:

Tabelle 6-73: GER-Deskriptoren: Wortschatzspektrum – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 112)

	Wortschatzspektrum
C1	Beherrscht einen <i>großen Wortschatz</i> und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; [...] <i>Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke</i> und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen <i>großen Wortschatz</i> in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann <i>Formulierungen variieren</i> , um häufige Wiederholungen zu vermeiden: [...]
B1	Verfügt über einen <i>ausreichend großen Wortschatz</i> , um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

In der Skala Wortschatzspektrum für die Niveaustufen B 1, B 2 und C 1 werden die Operatoren „verfügt über“ und „beherrscht“ verwendet. Der erwartete Wortschatzumfang wird in diesem Niveaubereich als *ausreichend* und *groß* quantifiziert. Die thematische Kenntnis wird auf Niveaustufe B 1 noch auf den Alltagsbereich begrenzt, auf Niveaustufe B 2 wird die Kenntnis des eigenen Sachgebiets und der *meisten allgemeinen Themenbereiche* erwartet. Der Themenbereich für die Niveaustufe C 1 wird nicht eingegrenzt. Zudem werden erst im Bereich C 1 die Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen erwähnt. Idiomatische Ausdrücke wie „*Er hat den Löffel abgegeben*“ (Quetz et al. 2013: 111) sind im GER in der Kategorie *feste Wendungen* aufgeführt (vgl. ebd.: 111f.). Daneben werden folgende Ausdrücke als *feste Wendungen* angegeben: *Satzformeln* (bspw. *Nett, Sie kennenzulernen.*), *feststehende Muster* (bspw. *Ich möchte gerne zahlen!*), *andere feststehende Phrasen* wie *Funktionsverbgefüge* (bspw. *in Betrieb nehmen*) oder *präpositionale Gefüge* (bspw. *in Bezug auf*) und *feste Kollokationen* (bspw. *Fehler machen*)<sup>105</sup> (vgl. ebd.: 111f.). Umgangssprachliche Wendungen referieren auf das Wortschatzspektrum mündlicher Äußerungen. So zeigt sich im GER nicht nur eine Beschreibung des Wortschatzspektrums im Sinne des Wortschatzumfangs mit den Quantoren *ausreichend* *groß* und *groß*, sondern auch eine Benennung möglicher sprachlicher Mittel.

<sup>105</sup> Beispiele zu den Aspekten der Kategorie *feste Wendungen* sind aus Quetz et al. et al. (2013: 111f.).

Neben der Skala zum Wortschatzspektrum finden sich in der Skala zur Wortschatzbeherrschung folgende Kann-Beschreibungen für die Niveaustufen B 1 bis C 1 [Hervorhebungen HY]:

Tabelle 6-74: GER-Deskriptoren: Wortschatzbeherrschung – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 113)

	Wortschatzbeherrschung
C1	Gelegentlich <i>kleinere Schnitzer</i> , aber <i>keine größeren Fehler</i> im Wortgebrauch.
B2	<i>Genauigkeit</i> in der Verwendung des Wortschatzes ist <i>im Allgemeinen groß</i> , obgleich <i>einige Verwechslungen und falsche Wortwahl</i> vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine <i>gute Beherrschung des Grundwortschatzes</i> , macht aber noch <i>elementare Fehler</i> , wenn es darum geht, komplexe Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.

Bei der Wortschatzbeherrschung werden auf Niveaustufe B 1 noch elementare Fehler außerhalb des Grundwortschatzes erwartet. Nach dem GER sollen keine kommunikationsstörenden semantischen Fehler mehr auf Niveaustufe B 2 und nur gelegentliche Fehler auf Niveaustufe C 1 vorkommen.

### 6.7.3 Deskriptoren zur Wortschatzbewertung im DSH-Bewertungsbogen

Im DSH-Bewertungsbogen ist in Anlehnung an die Kann-Beschreibungen des GER folgendes Bewertungsraster für den Wortschatz zu finden:

Tabelle 6-75: Deskriptoren zu Wortschatzspektrum und -beherrschung im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113)

4. Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, Wortbildung				
	Große Genauigkeit in der Verwendung	Keine störenden Fehler im Gebrauch, kleinere Schnitzer	z.T. falsche Wortwahl und Verwechslungen	Krasse Formulierungsfehler
Umfang-/variantenreicher Wortschatz; gute Beherrschung idiomatische Wendungen	50–41	40–38	33	
Großer Wortschatz	40–38	37–34	32	
Angemessener Wortschatz	33	32	31–29	28–15
Begrenzter Wortschatz			28–15	14–0

Im Raster ist die gekoppelte Darstellung des Wortschatzspektrums mit der Wortschatzbeherrschung vorzufinden. Das Wortschatzspektrum wird mit den Quantoren *beschränkt* (DSH 0), *angemessen* (DSH 1), *groß* (DSH 2) und *umfangreich* bzw. *variantenreich* (DSH 3) beschrieben. Die Wortschatzbeherrschung wird mit den Bezeichnungen *krasse Formulierungsfehler* (DSH 0), *z.T. falsche Wortwahl und Verwechslungen* (DSH 1), *keine störenden Fehler im Gebrauch* (DSH 2) und *große Genauigkeit in der Verwendung* (DSH 3) dargestellt.

Der Vergleich zwischen den Kann-Beschreibungen des GER und den Deskriptoren des DSH-Bewertungsbogens zeigt nur geringe Abweichungen in der Wahl der Quantoren für das Wortschatzspektrum. Dies mag daran liegen, dass in den Deskriptoren im GER für die Niveaustufe B 1 die thematische Kenntnis auf den Alltagsbereich begrenzt ist, während der Themenbereich der DSH darüber hinausgeht. Idiomatische Wendungen werden in den Deskriptoren des DSH-Bewertungsbogens nur auf Niveaustufe DSH 3 erwartet wie in den Kann-Beschreibungen des GER auf Niveaustufe C 1. Im Bereich der Wortschatzbeherrschung ist die Formulierung *krasse Formulierungsfehler* (DSH 0) vergleichbar mit der Formulierung *elementare Fehler* für die Niveaustufe B 1. Die Formulierung *z.T. falsche Wortwahl und Verwechslungen* (DSH 1) findet sich in den Deskriptoren für die Niveaustufe B 2 und die Formulierung *keine störenden Fehler im Gebrauch* (DSH 2) ist dem Bereich B 2/C 1 zuzuordnen, da dies eine Formulierung zwischen *keine kommunikationsstörenden semantischen Fehler* (B 2) und *keine größeren Fehler im Wortgebrauch* (C 1) darstellt. Die Bezeichnung *große Genauigkeit in der Verwendung* (DSH 3) lässt sich als eine positive Formulierung des Deskriptors *keine größeren Fehler im Wortgebrauch* (C 1) verstehen.

#### 6.7.4 Ermittlung der Type-Token-Ratio (TTR)

Im Folgenden soll die Wortschatzvarianz der analysierten Texte durch die Ermittlung der Type-Token-Ratio überprüft werden, um der Frage nachzugehen, ob sich der TTR-Wert der DSH-Texte mit ansteigender Niveaustufe dem TTR-Wert der L 1-Texte annähert. Die TTR ist „definiert als der Quotient aus der Anzahl aller Worttypes und der Anzahl aller Worttokens im Korpus.“ (Perkuhn 2012b: E6-2). Je näher der TTR-Wert an 1,0 reicht, desto größer ist die Wortvarianz in den Texten.<sup>106</sup>

Tabelle 6-76: Verteilung der TTR-Werte nach Textgruppen

Sigel	DSH 0	Sigel	DSH 1	Sigel	DSH 2	Sigel	DSH 3	Sigel	L 1
300	0,59	302	0,6	304	0,52	306	0,59	324	0,63
301	0,53	303	0,56	305	0,53	307	0,6	325	0,6
308	0,53	330	0,52	312	0,61	314	0,63	326	0,63
309	0,56	311	0,58	313	0,58	315	0,55	327	0,66
316	0,57	318	0,62	320	0,61	322	0,6	328	0,66
317	0,55	319	0,66	321	0,58	323	0,54	329	0,66
∅	0,56	∅	0,59	∅	0,57	∅	0,59	∅	0,64

<sup>106</sup> Um den TTR-Wert ermitteln zu können, werden die orthografischen Fehler der Texte korrigiert, grammatische Fehler werden unverändert übernommen. Der Quotient wird gebildet aus der Anzahl der Lemmata (Types) und der Anzahl aller Wörter (Tokens).

Die durchschnittlichen TTR-Werte zeigen einen wellenförmigen Verlauf mit zunehmender DSH-Niveaustufe. Zwischen DSH-Texten und den L 1-Texten ist eine maximale Differenz zwischen dem durchschnittlichen TTR-Wert von DSH 0-Texten und L 1-Texten mit einem Wert von 0,8 vorhanden. Dabei ist einschränkend zu beachten, dass der TTR-Wert von der Textlänge abhängt: Wenn sonst alles gleichbleibt, nimmt der TTR-Wert mit steigender Korpusgröße ab“ (Perkuhn 2012b: E6-3). Im Hinblick darauf, dass im Gruppenvergleich L 1-Texte kürzer sind als DSH-Texte, ist der leicht erhöhte Wert kein Hinweis auf eine größere Wortschatzvarianz. Daher kann festgehalten werden, dass die Wortschatzvarianz aller Gruppen ähnlich groß ist, denn ein „größerer TTR-Wert deutet auf einen differenzierteren und reichhaltigeren Wortschatz hin, ein niedrigerer TTR-Wert hingegen auf ein größeres Maß an Wiederholung und auf eine formelhafte Sprachverwendung.“ (Perkuhn 2012b: E6-2).

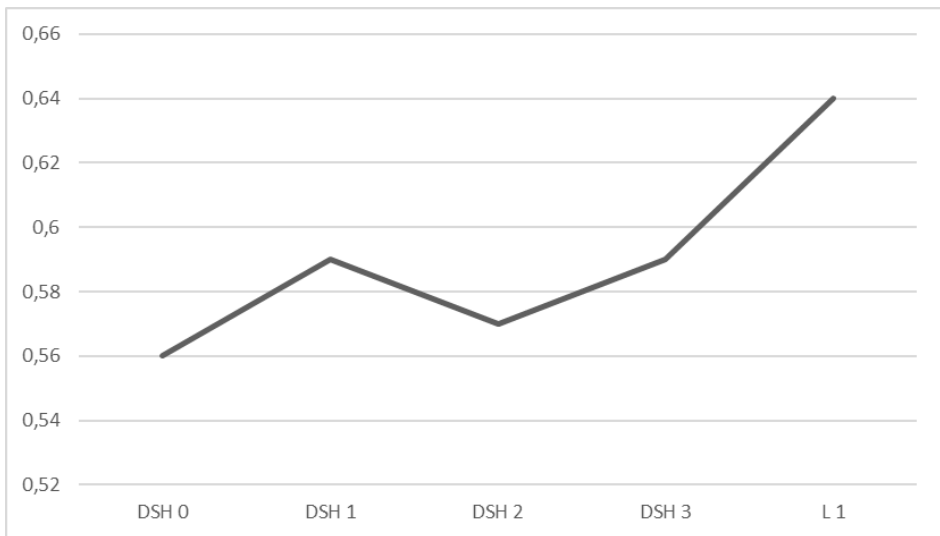


Abbildung 6-15: Verteilung der durchschnittlichen TTR-Werte nach Textgruppen

Werden jedoch statt der durchschnittlichen TTR-Werte die einzelnen TTR-Werte innerhalb der Gruppen betrachtet, zeigt sich eine Steigerung der TTR-Werte mit zunehmender DSH-Stufe. So finden sich in den DSH 0-Texten nur TTR-Werte unter 0,6, in DSH 1-Texten wird bereits der Wert 0,6 erreicht und in DSH 2-Texten erreichen zwei Texte den Wert 0,61. In der Gruppe der DSH 3-Texte gelangen drei Texte über den Wert 0,6, einer davon erreicht sogar den Wert 0,63. L 1-Texte weisen alle einen TTR-Wert von mindestens 0,6 auf, drei davon haben sogar einen Wert von 0,66. Die TTR-Werte nehmen mit ansteigender DSH-

Niveaustufe zu und zeigen somit eine zunehmende Wortschatzvarianz. Die höchste Varianz ist in L 1-Texten zu finden.

### 6.7.5 Frequenzanalyse semantischer Fehler

Anhand semantischer Fehler wird die Wortschatzbeherrschung festgestellt. Es werden im Kontext der Proposition nicht-regelkonforme Verwendungen von Wörtern annotiert, die zur semantischen Ungenauigkeit und/oder zu Verständnisschwierigkeiten führen.<sup>107</sup>

B 154 In Meiner Meinung, finde ich  
die Vegetarier sind sehr wichtig für unsere Leben  
Weil wir mit ungesundes Leben *ermachsen*. (300: 28–30)

B 155 Viele Studierende studieren heute gerne im Ausland.  
Damit können sie *ihre Sicht breiten*. (331: 2–3)

Die Belege B 154 und B 155 zeigen die semantische Ungenauigkeit der Verb- und Wortwahl.

B 156 Während des Auslandsstudiums *verfolgen* 67% der Erasmus-Studierenden einen Bachelor-Studiengang, 29% einen Master und 3% ein Kurzstudium. (324: 6)

B 157 Lediglich 1% der Studenten *betreibt* Promotion. (324: 7)

B 156 und B 157 zeigen die beiden vorkommenden semantischen Fehler in einem L 1-Text. Einen *Studiengang verfolgen* und eine *Promotion betreiben* stellen zwei ungewöhnliche Verbverwendungen dar, die als semantische Fehler markiert werden.

Die Auszählung der semantischen Fehler innerhalb der Gruppen zeigt folgende Werte:

Tabelle 6-77: Anzahl semantischer Fehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
semantische Fehler	27	16	7	2	2

Die Untersuchung der Wortschatzbeherrschung bildet eine Annäherung der verwendeten Wortgenauigkeit mit ansteigender DSH-Niveaustufe an die Wortgenauigkeit der L 1-Texte ab. Mit zunehmender DSH-Niveaustufe nimmt die Anzahl nicht-regelkonformer Wörter ab.

<sup>107</sup> Diese Kategorie bildet einen Teilbereich der lexikalischen Fehler, die im Kapitel zu *Grammatik* (vgl. Abschnitt 6.5.5) kodiert sind. In diesem Abschnitt sind im Gegensatz zum Grammatik-Kapitel nur falsch realisierte Nomen sowie keine Hilfsverben und unvollständig realisierte Verben enthalten.

### 6.7.6 Frequenzanalyse von Nomen-Verb-Verbindungen (NVV)

Die Gruppe der Nomen-Verb-Verbindungen innerhalb der Kollokationen stellt ein Indiz für die Beherrschung der *Allgemeinen Wissenschaftssprache* dar und damit für (propädeutische) wissenschaftliche Textkompetenz (vgl. Abschnitt 3.2).

B 158 Dieser Wandel *verursacht* viele soziale *Probleme*, (315: 33)

Die Wendung *ein Problem verursachen* in B 158 ist ein Beispiel für eine regelkonform verwendete Nomen-Verb-Verbindung.

B 159 Während Männer und Frauen *Verschiedne schmack und Meinung haben*, (300: 8)

Die in Beispiel B 159 verwendete Phrase *Verschiedne schmack<sup>108</sup> und Meinung haben* (*verschiedene Geschmack<sup>109</sup> und Meinung haben*) stellt nicht-regelkonform verwendete Nomen-Verb-Verbindungen dar. Zum einen hieße der erste Teil der Nomen-Verb-Verbindung beispielsweise *Geschmäcker sind verschieden<sup>110</sup>* und zum anderen stellt der zweite Teil der Phrase eine Vermischung aus *eine (andere) Meinung haben* und *verschiedener Meinung sein* dar.

B 160 Zur Essgewohnheit, *spielt der Alt eine große Rolle*. (300: 9)

Die Wendung *eine (große) Rolle spielen* in B 160 stellt ein Beispiel für die regelkonforme Verwendung der Nomen-Verb-Verbindung dar, die jedoch in einen nicht-regelkonform gebildeten Satz eingebettet ist.

B 161 Man *erweitert* automatisch *an sprachlichen Kompetenzen*. (324: 15)

B 161 zeigt die nicht-regelkonform gebildete NVV in einem L 1-Text. *An Kompetenzen erweitern* ist eine Wendung, die im schriftsprachlichen Bereich der Propädeutik nicht der Regelnorm entspricht.<sup>111</sup>

Die Analyse der NVV innerhalb der Gruppen zeigt folgende Werte:

<sup>108</sup> Etymologisch betrachtet ist der Begriff *Schmack* im Althochdeutschen beispielsweise in der Form *gismac* und im Mittelhochdeutschen in der Form *gesmac* zu finden und ist gleichbedeutend mit *Geschmack*, durch dieses im entwickelten Neuhochdeutschen verdrängt (vgl. <https://www.dwds.de/wb/dwb/schmack#GS12913>). Es wird davon ausgegangen, dass in Beispiel B 159 nicht auf diese Formen referiert wird.

<sup>109</sup> *Ge-* ist nicht realisiert.

<sup>110</sup> Im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (dwds) als *Mehrvortausdruck* in einer *umgangssprachlichen, scherzhaften* Verwendung angegeben (vgl. <https://www.dwds.de/wb/Geschmack>).

<sup>111</sup> Da die Wendung *Kompetenz erweitern* sprachlich korrekt ist, ist sie unter den lexikalischen Fehlern nicht aufgeführt (vgl. Abschnitt 6.7.5).

Tabelle 6-78: Anzahl vorkommender NVV in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
NVV – r	28	40	46	80	74
NVV – f	27	17	5	4	1
Summe	55	47	51	84	75

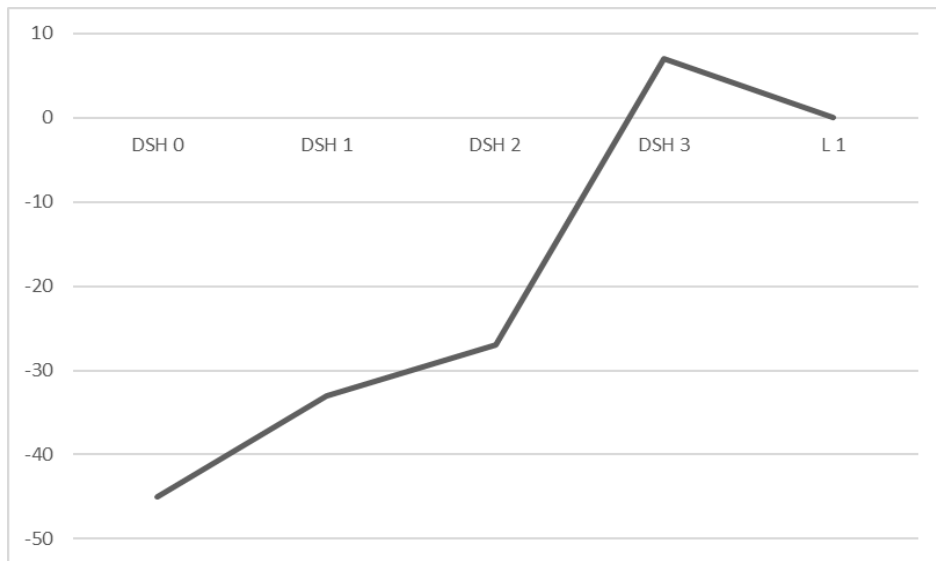


Abbildung 6-16: Verteilung korrekt gebildeter NVV mit L 1 als Bezugswert nach Textgruppen

Die Verwendung regelkonform verwendeter Nomen-Verb-Verbindungen (NVV – r) steigt mit zunehmender DSH-Niveaustufe und damit zeigt sich eine Näherung der Werte an die Werte der L 1-Texte mit zunehmender DSH-Niveaustufe. Der Vergleich der Werte der DSH-Texte und der L 1-Texte zeigt eine vergleichsweise häufige Verwendung von Nomen-Verb-Verbindungen in DSH 3-Texten und L 1-Texten.

#### Frequenzanalyse von Funktionsverbgefügen (FVG)

Eine Untergruppe der Kollokationen stellen FVG dar: Eisenberg (2006: 309ff.) beschreibt FVG wie *zur Geltung kommen* und *zur Anwendung bringen* als eine Verbindung aus Präposition, Nominal (typischerweise gebildet aus einem deverbalen Nomen) und einem semantisch abgeschwächten Verb, d. h. das Verb wird in einer abgeleiteten Bedeutung verwendet. Die Präposition bindet sich nicht an das Verb,



sondern an das Nominal. Eisenberg grenzt Funktionsverbgefüge von Fügungen mit Kopulaverben (*in Aufregung sein*), Fügungen mit haben (*zur Verfügung haben*) oder Konstruktionen mit „ausgebleichter“ Bedeutung (*Kenntnis bekommen, einem Irrtum unterliegen*) ab. Demnach sind FVG spezielle NVV mit obligatorischer Präposition, die sich an das Nominal bindet. Diese Begriffsbestimmung wird in diesem Kapitel für die Auszählung der FVG angewandt. In der Literatur ist diese enge begriffliche Definition jedoch nicht immer gegeben. So sind nach Graefen (2002) zu den „Wendungen, oft Nomen-Verb-Gefüge mit halbidiomatischem Charakter“, auch FVG zu zählen, „die im DaF-Unterricht schon seit langem einen festen Platz einnehmen.“ (ebd.: 8). Graefen führt in ihrer Untersuchung fehlerhafte Verwendungsweisen von Wendungen in Hausarbeiten von Studierenden auf, in denen Elemente von Redewendungen und Gefügen vermischt werden. Als Beispiel nennt Graefen *Es wird ein Blick über die Begriffe geworfen*, als eine Vermischung von *einen Blick auf etwas werfen* und *einen Überblick über etwas geben* (vgl. ebd.: 12). Diese Beispiele stellen im engeren Sinne keine FVG, sondern NVV dar. Im internationalen Handbuch für Phraseologie definieren Wotjak und Heine (2007) FVG als „nichtidiomatischen komplexen Prädikatsausdruck aus Verb und Substantiv“ und geben die Beispiele *in Kontakt treten* und *Verwendung finden*. Wotjak und Heine fassen somit wie Graefen unter dem Begriff FVG nicht nur Gefüge bestehend aus Präposition, Nomen und Verb, sondern auch NVV im weiteren Sinne.

B 162 welche keinen Auslandsaufenthalt *in Erwägung ziehen*. (324: 28)

*In Erwägung ziehen* in B 162 ist ein Beispiel für ein FVG.

Werden die FVG im engeren Sinne annotiert, zeigt sich folgendes Bild:

Tabelle 6-79: Anzahl von Funktionsverbgefügen in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
FVG – r	0	1	0	9	4
FVG – f	0	0	0	0	0

FVG lassen sich fast ausschließlich in DSH 3-Texten und L 1-Texten finden, in DSH 3-Texten sogar um mehr als das Doppelte häufiger als in L 1-Texten. Diese sind alle regelkonform gebildet. Lediglich ein FVG kommt in den DSH 1-Texten vor (*zur Verfügung stehen* in 303: 24). Wird diese Wendung im Satzzusammenhang betrachtet, zeigt sich zwar eine normgerechte Verwendung des FVG, aber keine regelkonforme Einbettung in den Satz:

- B 163 in der letzter Stelle liegt nur Fisch bei 4%,  
das habe mich nicht überrascht,  
weil Fisch zu teuer ist,  
und *steht* nicht vor allem *zur Verfügung*. (303: 21–24)

Eine Auflistung der in den Texten vorkommenden FVG zeigt keinen besonderen Hinweis auf die Verwendung spezieller Formen: *zur Verfügung stehen* (303: 24), *über Geld verfügen* (306: 46), *an Bedeutung gewinnen* (306: 6), *außer Acht lassen* (306: 30), *zum Ergebnis kommen* (306: 50), *in Frage kommen* (307: 47), *außer Frage stehen* (315: 3), *auf dem Standpunkt stehen* (323: 21), *in Erwägung ziehen* (324: 28), *in Betracht ziehen* (326: 23), *im Wege stehen* (328: 25), *im Vordergrund stehen* (329: 14).

### 6.7.7 Frequenzanalyse von Chunks (formelhafte Texte)

„Formulaic sequences [...] are defined as multimorphemic units memorized and recalled as a whole, rather than generated from individual items on the basis of linguistic rules“ (Myles 2012: 72). Die in Lehrwerken vermittelten Chunks dienen dem Fremdsprachenlerner als Stütze für die Textproduktion und werden als Einheit gelernt. Durch den Einsatz von Chunks entstehen formelhafte Texte. Dieser formelhafte Aufbau wird insbesondere von Adamzik (2001) kritisiert, da sich „[s]tandardisierte Textsorten [...] weitgehend aus einer begrenzten Menge vorformulierter Versatzstücke zusammensetzen“ (Adamzik 2001: 23, zitiert in Dausendschön-Gay et al. 2007: 472). Bezogen auf Adamzik schreiben Dausendschön-Gay et al. (2007): „Die Rolle des Vorgeformten für die Textproduktion wird hier in einer reinen Reproduktionstätigkeit gesehen und mit dem Ausfüllen eines Formulars verglichen.“ (ebd.: 472). Diese Kritik wird besonders deutlich durch das folgende Beispiel verdeutlicht:

Text 317 (Z. 2–9): *Unter vorliegend Schaubild versteht man, dass Studieren in Ausland. Die Daten stammen von <http://ec.europa.eu> aus 08/2014. Und die Zahlen werden im Prozent zu machen. In der erste Platz zeigt uns, dass die Zahl der typische Erasmus-Studierende mit 61% Frauen Folgend gibt es die Zahl von Art des Studiengangs dass Promotion mit 1%, Kurzstudium mit 3% und Master mit 29%. Es fällt auf, dass Bachelor 61% ist. Die Studenten sind immer 22 Jahre Alt und Dauer des Aufenthaltes 6 Monate. sie kosten Durchschnittshöhe des Stipendiums pro Monat 272 Euro. In das Schaubild gibt es um das Problem, dass viele junge Student oder junge Frau geht nach Ausland und Bachelor bewerben möchte.*

Die Schaubildbeschreibung in Text 317 ist ein Beispiel für die Anwendung von Chunks, die zum einen als Chunks nicht-regelkonform umgesetzt sind (*die Zahlen werden im Prozent zu machen*), zum anderen die Integrierung in die Syntax nicht erfolgreich realisiert ist (*Folgend gibt es die Zahl von Art des Studiengangs dass Promotion mit 1%*). Es zeigt sich in diesem Beispiel das von Adamzik (2001) kritisierte Zusam-

mensetzen von *Versatzstücken* oder die Reproduktionstätigkeit, die von Dausend-schön-Gay et al. (2007) mit dem Ausfüllen eines Formulars verglichen wird. Vergleichend dazu zeigt die Schaubildbeschreibung in einem L 1-Text (vgl. B 164), dass dieser ohne *Chunks* in zwei komplexen Sätzen vollzogen ist. Dies zeigt, dass die Umsetzungsstrategien zwischen Untersuchungsgruppe und Bezugsgruppe unterschiedlich sein können. Zudem zeigt dies, dass *Chunks* fremdsprachendidaktisch helfen, fremdsprachliche Kompetenzen zu erweitern und auszubauen.

- B 164 Studierende,  
die mit dem Erasmus Programm die Möglichkeit wahrnehmen,  
ein Auslandsstudium zu absolvieren  
sind im Durchschnitt 22 Jahre alt,  
nutzen das Programm für durchschnittlich 6 Monate  
und führen es zu 67% während ihres Bachelorstudiums durch.  
29% absolvieren das Auslandsstudium während ihres Masters  
und nur 1% in der Zeit der Promotion.  
Erasmusstudenten sind zu 61% weiblich  
und erhalten ein Stipendium von einer Durchschnittshöhe von  
272€ pro Monat. (326: 1–10)

Die Relevanz dieser Chunks wird im folgenden Beispiel besonders deutlich. Die nachstehende Abbildung zeigt Notizen eines DSH-Prüfungsteilnehmers, der während der Prüfung versuchte, mithilfe der abgebildeten Satzeinleitungen bzw. formelhaften Wendungen die Textproduktion zu verfassen.

In der heutigen Gesellschaft ist es ~~selb~~ selbstverständlich, dass  
nicht nur, ... sondern .. auch ...

Doch sind die Menschen (z. B. ... ) ausgesetzt.  
Somit steht sie die Frage: 是否清楚

Bevor diese Frage erörtert wird, sollen einige Daten zuerst zum  
Thema präsentiert werden.

( Es ist auf den erst ~~Blick~~ Blick zu erkennen, dass ...  
am meisten ... )

Das Schaubild mit dem Titel „...“ stammt von „...“ aus dem Jahr  
Die Werte sind in Prozent angegeben.

Es ist auf den erst Blick zu erkennen, dass ... am meisten ...

( Wenn man ~~die~~ das Schaubild betrachtet, fällt auf, dass ... )

Der Anteil von ... und ... steht an der führende Stelle,  
jeweils ... % und ... %.

Danach folgt die Quote (von) ... ~~and~~ mit ... %

Im Gegensatz ~~bildet~~ dazu bildet der Wert ~~mit~~ <sup>m.</sup> mit ... % das Schlusslicht.  
von ...

Die Gründe dafür liegen auf der Hand, einerseits

( Das könnte einerseits daran liegen, dass  
Andererseits ... )

( Laut ~~dem~~ <sup>z.B. (G.)</sup> Schaubildes ist darüber ~~hin aus~~ hinaus festzustellen  
dass ... ) 另外. 此外 ( 确定. 确定 )

( Im Folgenden möchte ich die Gründe dafür erklären und auf  
die Situation in meinem Heimatland China eingehen. 详细研究 )

... spielt eine bedeutende Rolle bei ... 重要. 关键. 核心

Denn.

Je ... , desto ... Deshalb . Außerdem. ~~bedt.~~ Beispielsweise. ~~beispielsweise.~~

In meiner Heimat China.

Zum Schluss möchte ich sagen, dass

Abbildung 6-17: Notizen eines Prüflings zu Satzeinleitungen

Dieser „Spickzettel“ enthält musterhafte Wendungen, die durch inhaltlich und grammatisch passende Phrasen vervollständigt werden müssen. Hier wird die Unterteilung der Sätze in formelhaften Wendungen als Kopf des Satzes und thematisch entsprechenden Phrasen deutlich. Anhand dieser vorgefertigten Struktur mit einleitenden und überleitenden Sätzen oder Satzeinleitungen für eine Einleitung, eine Schaubildbeschreibung und einen Schlussteil ist der Versuch unternommen worden, einen Text durch thematisch passende Ergänzungen der Satzeinleitungen zu verfassen.

An wenigen Beispielen wird hier auch die Relevanz der korrekten sprachlichen Umsetzung sichtbar.

B 165    Somit steht sie die Frage:

B 166    Die Anteil von ... und ... von steht an der führende Stelle,

Bereits in diesem vorformulierten Produkt sind grammatische Fehler zu finden.

Die Analyseergebnisse zur Anzahl verwendeter Chunks sind in Tabelle 6-80 dargestellt:

Tabelle 6-80: Anzahl von Chunks in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Chunk – r	33	54	53	53	15
Chunk – f	33	15	4	1	0
Summe	66	69	57	54	15

Die Anzahl der Chunks (*Summe*) sowie der nicht-regelkonformen Chunks (Chunk – f) zeigt ein häufigeres Vorkommen in den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 als in den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3. In L 1-Texten sind vergleichsweise wenige Chunks zu finden.

### 6.7.8 Diskussion

Der Wortschatz ist der wichtigste Bereich im (Fremd)Spracherwerb, weil er „als Schaltstelle des Spracherwerbs angesehen werden kann. Lexikalische Mittel sind keine ‚Lückenfüller‘ syntaktischer Strukturen, sondern Aktivposten der sprachlichen Kommunikation und Kompetenz.“ (Steinhoff 2009: 33). Die Analysen zum Wortschatzspektrum und zur Wortschatzbeherrschung sowie zu ausgewählten Wortverbindungen führen zu folgenden Ergebnissen:

Es zeigt sich ein leichter Anstieg der Wortvarianz und eine tendenzielle Abnahme semantischer Fehler mit zunehmender DSH-Niveaustufe. Die Werte nähern sich dabei jeweils zunehmend bzw. abnehmend den Werten der L 1-Texte an. Der Vergleich dieser Werte mit den Kann-Beschreibungen des GER und den Deskriptoren des Bewertungsbogens bestätigt die tendenzielle Zunahme bzw. Abnahme. Auch lässt sich die Verwendung idiomatischer Wendungen nur in DSH 3-Texten bzw. auf Niveaustufe C 1 bestätigen, wenn Funktionsverbgefüge der Kategorie idiomatischer Wendungen zugeordnet werden. Werden Nomen-Verb-Verbindungen betrachtet, so zeigt sich bei der regelkonformen Umsetzung ein Anstieg der Werte mit zunehmender DSH-Niveaustufe und eine ähnlich häufige Verwendung dieser in DSH 3-Texten wie in L 1-Texten. Mit diesen Ergebnissen lässt sich folgende Aussage von Wallner (2010) spezifizieren:

„Vor allem in Hinblick auf die Textproduktion gelten Kollokationen als ein besonders fehlerträchtiger Bereich, was auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden kann: Als fixierte, schwach- bzw. nichtidiomatische polylexikalische Einheiten lassen sich Kollokationen nur schwer von freien Wortverbindungen abgrenzen. Für Nichtmuttersprachler ist ihre Fixiertheit jedoch weder formal noch inhaltlich evident, sodass sie häufig nicht als komplexe Einheiten erkannt und memoriert werden.“ (ebd.: 197).

Fremdsprachenlerner haben mit zunehmender Niveaustufe – und somit fortgeschritteneren Sprachkenntnissen – weniger Probleme mit dem Gebrauch von Kollokationen.

Das Vorkommen von Chunks ist in „schwächeren“ Texten (DSH 0, DSH 1) häufiger als in „stärkeren“ Texten (DSH 2, DSH 3). In L 1-Texten werden diese Hilfsmittel relativ selten verwendet. Der häufigere Gebrauch von schwächeren Sprachlernern von Chunks lässt darauf schließen, dass diese als eine Art Gerüst verwendet werden, das mit dem Sprachfortschritt abgebaut wird.

In Bezug auf diskontinuierliche Darstellungsformen wie Tabellen und Diagramme verweisen Michalak und Müller (2016) auf Folgendes: „Die Herausforderung besteht unter anderem darin, dass nach der Rezeption der nichtlinearen Darstellungsformen die Informationen in einen kontinuierlichen Text zu transformieren und zu interpretieren sind.“ (ebd.: 25).

Die Vermittlung von geeigneten Strategien zum Umgang mit domänenspezifischen sprachlichen Mitteln gehört zur Praxis im Kontext DaZ/DaF (vgl. ebd.: 26). Anhand dieser Untersuchung kann gesagt werden, dass die Herausforderung, die Informationen aus einer nichtlinearen Darstellungsform in einen kontinuierlichen Text zu transformieren, bei „schwächeren“ Lernern darin liegt, diese normkonform umzusetzen. Durch den formelhaften Aufbau der Vorlage wird die Transformation nichtlinearer Darstellungsformen in einen kontinuierlichen Text weniger problematisch als die sprachlich regelkonforme Realisierung.

## 6.8 Frequenzanalyse zu Aspekten der *Orthographie und Interpunktion*<sup>112</sup>

In diesem Kapitel wird die Analyse vorkommender Orthographie- und Interpunktionsfehler in den DSH-Texten und L 1-Texten vorgestellt. Durch eine Frequenzanalyse der nicht-normgerechten Rechtschreibung und Zeichensetzung wird zum einen die durchschnittliche Fehleranzahl in den einzelnen DSH-Gruppen ermittelt und zum anderen ein Vergleich zur Fehleranzahl in den L 1-Texten ge-

<sup>112</sup> Die Begriffe Orthographie und Rechtschreibung sowie Interpunktion und Zeichensetzung werden in vorliegender Arbeit synonym verwendet. Der Begriff Orthographie wird häufig als Oberbegriff für Orthographie und Interpunktion verwendet (vgl. Dürscheid 2016: 165), was hier nicht erfolgt.

zogen. Ferner wird der Vergleich zwischen den Werten der Analysen und den Deskriptoren des Bewertungsbogens für die Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie der Kann-Beschreibungen des GER vorgenommen, um zu ermitteln, inwiefern die Deskriptoren die vorgefundene Fehlerhäufigkeit in DSH-Texten wiedergeben.

Die Analyse erfolgt durch Auszählung der Abweichungen von deutschen Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln. Die Auswertung kann entweder „wortweise“ vorgenommen werden, d.h. es werden Normverstöße pro Wort gezählt, oder sie kann „graphemweise“ erfolgen, d.h. ein Wort kann auch mehrere Normverstöße enthalten (vgl. Herné 2006: 885). In den Analysen dieser Arbeit wird die wortweise Kodierung der Normverstöße angewendet, da diese Vorgehensweise in der Praxis die gängigere Methode darstellt (vgl. ebd.: 885). Dieses Vorgehen entspricht der deskriptiven Methode. Der deskriptive Ansatz geht systematisch vor, und es werden „Verstöße gegen rechtschreibliche Prinzipien und Regularitäten“ registriert (ebd.: 890). Abgegrenzt wird der deskriptive Ansatz vom ätiologischen Ansatz, in dem Fehlern Ursachen zugeschrieben werden und der zumeist förderdiagnostisch eingesetzt wird (vgl. ebd.: 890). Das deskriptive Verfahren als reine Fehlerermittlung ist hinreichend für die Bewertungen im Kontext der DSH, es findet daher in diesen Analysen Verwendung. Beide Verfahren werden dem quantitativen Ansatz zugeordnet. Ergänzend bildet der qualitative Ansatz eine weitere Möglichkeit zur Fehlerermittlung der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Eine qualitative Ermittlung erfolgt durch beispielsweise eine Unterteilung in Stamm- und Derivationsmorpheme von Wörtern und somit – in diesem Fall – der morphologisch unterteilten Fehlerermittlung (vgl. ebd.: 887). Dieser Ansatz wird als ein förderdiagnostisches Verfahren für die Analysen nicht in Betracht gezogen.

### 6.8.1 Bewertung der Orthographie- und Interpunktionsfehler

Verstöße gegen die Regeln der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung werden im bildungsinstitutionellen Kontext auf unterschiedliche Weise gehandelt. Rechtschreibfähigkeiten sind „im Vergleich zu anderen sprachlichen Fähigkeitsbereichen durch die klare Bezugsnorm recht gut objektivierbar.“ (Becker 2019: 287). Bei der quantitativen Fehlerbewertung wird eine Relation von Fehleranzahl zu Wortanzahl hergestellt und der Fehlerquotient bestimmt. Dieser kann dann einer Skala zugeordnet werden, woraus sich die Bepunktung/Benotung festlegen lässt (vgl. Schmidt 2001: 334ff.). Bei der qualitativen Fehlerbewertung wird eine Gewichtung der Normverstöße vorgenommen, indem beispielsweise Fehlertypen gebildet werden (vgl. Tinnefeld 2013: 498).<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> So können Unterschiede zwischen „leichten und schweren Fehlern“ gemacht werden, wie sie Schmidt (2001: 334) in seinen Ausführungen zur Fehlerbewertung bezeichnet. Ein Beispiel für

Rechtschreibung und Zeichensetzung erfahren bei der Bewertung in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Gewichtung. So sind die durch eine Norm festgelegten Schreibweisen und Zeichensetzungen (vgl. Dürscheid 2016: 166) im schulischen Kontext gerade bei der Bewertung eines Diktats ausschlaggebende Faktoren (vgl. Herné 2006: 883), in einem Aufsatz dagegen stellen sie nur eins von mehreren Bewertungskriterien dar. Über die Relevanz von Rechtschreibung schreibt beispielsweise Nussbaumer (1991), dass „geringste Schwankungen im graphischen Erscheinungsbild“ (ebd.: 99) den Leseprozess des Rezipienten erschweren. Dies gilt auch für die Zeichensetzung, die den Rezipienten „beim Erfassen des Strukturaufbaus von schriftlichen Texten unterstützt.“ (Hoffmann 2016: 575). So „erleichtert die Normung des Schreibens das Erschließen des Textes.“ (Geier, Schuppener 2011: 110).

### 6.8.2 Deskriptoren zu Orthographie und Interpunktion im GER

Bezogen auf die Deskriptoren der Orthographie im GER schreiben Horstmann, Settineri und Freitag (2020): „Orthographie wird [...] eher als eine den anderen Teilkompetenzen nachgeordnete Fertigkeit betrachtet, die erst auf einem hohen allgemeinsprachlichen L 2-Niveau – und in Abhängigkeit von den Lernzielen – fakultativ zusätzlich perfektioniert werden kann.“ (ebd.: 89). Dies ist insofern korrekt, als dass für die Niveaustufen A 1 und A 2 keine Formulierungen zur Rechtschreibung und Zeichensetzung bestehen. Erst ab Niveaustufe B 1 werden diese Bezeichnungen verwendet.

Ein Auszug aus Kann-Beschreibungen des GER zur *Beherrschung der Orthographie* lautet folgendermaßen [Hervorhebungen HY]:

Tabelle 6-81: GER-Deskriptoren: Orthographie – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 118)

	Beherrschung der Orthographie
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die <i>Zeichensetzung</i> sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von <i>gelegentlichen Verschreibern</i> , richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und Gliederung in Absätze einhalten. <i>Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt</i> , können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. <i>Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug</i> , so dass man sie meistens versteht.

---

„leichte und schwere Fehler“ ist die Unterscheidung zwischen Normverstößen von Wörtern aus dem Grundwortschatz und von Fremdwörtern.



Laut den Kann-Beschreibungen sind auf Niveaustufe B 1 Rechtschreibung und Zeichensetzung so regelkonform, dass das Textverständnis meistens nicht darunter leidet. In B 2 sind Rechtschreibung und Zeichensetzung *hinreichend* korrekt, und in C 1 gibt es nur *gelegentliche* Verschreiber.

### 6.8.3 Deskriptoren zu Orthographie und Interpunktion im DSH-Bewertungsbogen

Im Bewertungsbogen wird die Einhaltung der deutschen Rechtschreibregeln und die normgerechte Setzung von Satzzeichen unter dem Aspekt *Orthographie, Interpunktion* bewertet. Die Bepunktung für *Orthographie und Interpunktion* liegt bei 5% der Gesamtpunktzahl, es können also 10 der 200 Punkte in diesem Bereich vergeben werden.

Im Bewertungsbogen sind die Deskriptoren auf die Korrektheit der Orthographie und Interpunktion ausgerichtet:

Tabelle 6-82: Deskriptoren für Orthographie und Interpunktion im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113)

5. Orthographie, Interpunktion	(max. 10 Punkte)	
Korrekte Schreibweise, abgesehen von gelegentlichen Verschreibern; konsistente Zeichensetzung; hilfreiche Gliederung in Absätzen		8–10
Überwiegend korrekte Schreibweise, Verschreiber und Interferenzen können vorkommen; Zeichensetzung und Gliederung in Absätze entsprechen weitgehend den Konventionen.		6–7
Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, aber nicht frei von Einflüssen der Muttersprache; Gliederung in Absätze entspricht im Großen Ganzen den Konventionen		4–5
Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gliederung in Absätze sind exakt genug, so dass man sie meistens versteht.		0–3

Der Blick auf die Kann-Beschreibungen des GER zeigt eine zumeist wörtliche Übernahme der GER-Beschreibungen als Deskriptoren des Bewertungsbogens. Die Deskriptoren enthalten Quantoren wie *gelegentliche Verschreiber*, *überwiegend korrekte Schreibweise*, *entsprechen weitgehend den Konventionen*, *hinreichend korrekt*, *entspricht im Großen und Ganzen den Konventionen* und *exakt genug*. Wann eine „hinreichende“ Korrektheit (4–5 Punkte) von Rechtschreibung und Zeichensetzung besteht und wann diese „exakt genug“ (0–3 Punkte) vorgenommen sind, ist nicht definiert. Auch ist die Unterscheidung von „gelegentlichen Verschreibern“ (8–10 Punkte) und einer „überwiegend korrekten Schreibweise“ (6–7 Punkte) vage formuliert.<sup>114</sup>

<sup>114</sup> Im Bewertungsbogen des FaDaF ist kein Fehlerquotient aufgeführt und es erfolgt keine numerische Angabe von Fehlergrenzen, so wie es etwa bei der DSH in Duisburg-Essen der Fall ist.

Ein weiterer Aspekt im Bewertungsbogen stellt die Verknüpfung der Fehler zur Erstsprache der Lerner (Interferenzfehler) dar: *Interferenzen können vorkommen* (6–7 Punkte) und *Rechtschreibung und Zeichensetzung sind nicht frei von Einflüssen der Muttersprache* (4–5 Punkte). Dieser Gesichtspunkt ist problematisch. So setzt die Einbeziehung von Interferenzen in Bezug auf Rechtschreibung und Zeichensetzung bei der Bewertung die Kenntnis der Regeln für in der jeweiligen Erstsprache der Lerner voraus. Dies könnte bedeuten, dass es beispielsweise keine Großschreibung am Satzanfang in der Erstsprache eines Lerners gibt. Es stellt sich dann die Frage, ob eine konsequente Kleinschreibung am Satzanfang in dem deutschen Text für die Bewertung der Rechtschreibung akzeptabel ist und dies 6–7 Punkte rechtfertigt.

Inwiefern die Fehlerzahl im Bewertungsbogen bzw. in den Kann-Beschreibungen des GER mit dem tatsächlichen Fehlervorkommen in DSH-Texten übereinstimmt, soll im Folgenden analysiert werden. Außerdem erfolgt ein Vergleich zwischen den DSH-Texten und den L 1-Texten.

#### 6.8.4 Frequenzanalyse von Orthographiefehlern

Die in den Textgruppen gezählten Rechtschreibfehler sind in folgender Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-83: Verteilung der Rechtschreibfehler nach Textgruppen – absolute und prozentuale Werte

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Rechtschreibfehler	129 (7,6%)	51 (3,1%)	29 (1,8%)	13 (0,7%)	5 (0,3%)
L 1-Bezugswert <sup>115</sup>	124	46	24	8	0
Wortanzahl	1688	1630	1602	1858	1537

Verstöße gegen die Regeln der Rechtschreibung nehmen mit zunehmender DSH-Niveaustufe linear ab. In den L 1-Texten sind kaum Rechtschreibfehler zu finden: Sie enthalten im Vergleich zu den DSH-Gruppen eine geringe Anzahl von Rechtschreibfehlern.<sup>116</sup> Der L 1-Bezugswert zeigt ein lineares Abfallen der Werte mit ansteigender DSH-Niveaustufe.

<sup>115</sup> Bei der Berechnung des L 1-Bezugswertes wird die Differenz des L 1-Wertes und des jeweiligen DSH-Wertes (absolute Werte) ausgewiesen.

<sup>116</sup> Die Repräsentativität dieser Werte zur Orthographie ist einschränkend zu betrachten, da Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016: 176) in ihrer Untersuchung bei mehr als 25% der getesteten Studierenden der Universität Duisburg-Essen sechs und mehr Rechtschreibfehler festgestellt haben.

Tabelle 6-84: Verteilung statistischer Werte der Rechtschreibfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Rechtschreibfehler	129	51	29	13	5
Ø Anzahl	21,5	8,5	4,8	2,2	0,8
Min	15	3	1	1	0
Max	29	17	9	4	2
Standardabweichung	4,7	5,2	2,5	1,3	0,7

Bei näherer Betrachtung der Rechtschreibfehler (ohne Wiederholungsfehler) zeigt sich eine Standardabweichung in DSH 0- und DSH 1-Texten von jeweils ca. fünf Rechtschreibfehlern, die in DSH 2-Texten mit 2,5 Fehlern um die Hälfte geringer ist und bei DSH 3-Texten und L 1-Texten lediglich etwa im Bereich eines Fehlers liegt. Die hohe Streuung in DSH 0- und DSH 1-Texten deutet auf eine ungleichmäßige Verteilung der Fehleranzahl hin. Die Werte der Fehler in DSH 2- und DSH 3-Texten sowie in L 1-Texten deuten hingegen auf eine relativ homogene Verteilung der Fehler.

### 6.8.5 Frequenzanalyse von Interpunktionsfehlern

Die in den DSH-Texten und in den L 1-Texten gezählten Zeichensetzungsfehler sind in folgender Tabelle dargestellt:

Tabelle 6-85: Verteilung der Zeichensetzungsfehler nach Textgruppen – absolute und prozentuale Werte

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Zeichensetzung	39 (2,3%)	22 (1,3%)	12 (0,7%)	7 (0,4%)	24 (1,6%)
L 1-Bezugswert	15	-2	-12	-17	0
Wortanzahl	1688	1630	1602	1858	1537

In den untersuchten DSH-Texten nehmen Zeichensetzungsfehler linear mit zunehmender Niveaustufe ab. In L 1-Texten sind vergleichsweise häufige Verstöße gegen die Regeln der Zeichensetzung zu finden: Sie enthalten im Vergleich zu den DSH-Gruppen durchschnittlich sogar mehr Fehler als DSH 1-Texte. Der L 1-Bezugswert zeigt einen linearen Abfall mit ansteigender DSH-Niveaustufe, der zudem bereits ab Niveaustufe DSH 1 negative Zahlenwerte aufweist.

Tabelle 6-86: Verteilung statistischer Werte der Zeichensetzungsfehler nach Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1
Zeichensetzung	39	22	12	7	24
Ø Anzahl	6,5	3,7	2	1,2	4
Min	2	0	1	0	3
Max	11	10	4	4	5
Standardabweichung	3,4	3,4	1	1,7	0,6

Im Bereich der Zeichensetzungsfehler liegt die Standardabweichung in DSH 0- und DSH 1-Texten bei etwa drei Fehlern, in DSH 2-Texten bei einem Fehler, in DSH 3-Texten bei knapp zwei Fehlern und in L 1-Texten unter einem Fehler. Die Streuung in den Texten ist geringer als bei den Rechtschreibfehlern, was in den Texten eine relativ homogene Fehleranzahl im Bereich der Zeichensetzung zeigt.

### 6.8.6 Diskussion

Im Bereich der Rechtschreibung zeigen die Analysen eine lineare Abnahme der Fehlerhäufigkeit mit ansteigender DSH-Niveaustufe und damit eine Verringerung der Differenz der Fehlerhäufigkeit zu L 1-Texten mit ansteigender DSH-Niveaustufe. Zudem zeigt sich in DSH 0- und DSH 1-Texten eine höhere Standardabweichung, was auf eine größere Streuung der Fehlerhäufigkeit in Texten dieser Niveaustufen hindeutet.

Auch im Bereich der Zeichensetzungsfehler ist eine lineare Abnahme der Fehlerhäufigkeit mit ansteigender DSH-Niveaustufe festzustellen. Jedoch gibt es hier keine Verringerung der Distanz zu L 1-Texten mit ansteigender DSH-Niveaustufe, da in L 1-Texten vergleichsweise häufig Verstöße gegen die Regeln der Zeichensetzung zu finden sind. Diese enthalten im Vergleich zu den DSH-Gruppen durchschnittlich sogar mehr Fehler als DSH 1-Texte. Der Wert der Standardabweichung mit 0,6 zeigt zudem, dass sich die Zeichensetzungsfehler auf die L 1-Texte relativ gleichmäßig verteilen.

Der Fehlerquotient für die Rechtschreibung im L 1-Bereich ist mit den Ergebnissen der Untersuchungen von Pießnack und Schübel (2005) und Nussbaumer und Sieber (1995) vergleichbar. In der Studie von Pießnack und Schübel (2005) werden die Fehler von Abiturientinnen und Abiturienten quantitativ untersucht, indem die relativen und absoluten Häufigkeiten der einzelnen Fehlschreibungen an der Gesamtfehlerzahl berechnet werden. In den absoluten Werten weisen Schülerinnen und Schüler der Gymnasien eine Fehlerzahl von 1,46 pro 100 Wörter, die der Gesamtschule eine durchschnittliche Fehlerzahl von 2,48 pro 100 Wörter auf. Die durchschnittliche Fehlerzahl beider Gruppen beläuft sich auf 1,77 bei 100 Wörtern (vgl. Pießnack, Schübel 2005: 57). Einen ähnlichen Wert ermit-

teln auch Nussbaumer und Sieber (1995) in ihrer Untersuchung von Sprachfertigkeiten, in der sie bei Schweizer Abiturientinnen und Abiturienten bei der Rechtschreibung einen Quotienten von 0,7 Fehlern feststellen (vgl. ebd.: 18). Die Fehlerzahl der Bezugsgruppe (L 1-Texte) dieser Arbeit beläuft sich auf 0,3 Fehler bei 100 Wörtern und ist somit sogar niedriger als die in den benannten Studien.

Auch eine hohe Anzahl von Interpunktionsfehlern bei Bildungsinländern werden in folgenden zwei Studien als Ergebnis festgehalten: Nussbaumer und Sieber (1992) untersuchen die *Sprachfähigkeiten der MaturandInnen und StudienanfängerInnen* anhand von Texten, die sie nach der „orthographischen, grammatischen und lexikalischen Richtigkeit“ mithilfe einer „traditionelle[n] Fehlererhebung“ (ebd.: 6) analysieren. Folgende Ergebnisse werden in dieser Untersuchung bezüglich der Rechtschreibkenntnisse erzielt: „Bei insgesamt kleinen Fehlerzahlen zeigt sich eine deutliche Spitze im Bereich der Interpunktion, ein mittleres Fehleraufkommen bei Syntax und Orthographie sowie geringere Fehlerneigung bei den übrigen Kategorien.“ (ebd.: 11). Auch Pießnack und Schübel (2005) untersuchen, „welchem Maß die orthographischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die die allgemeine Hochschulreife erreicht haben, insgesamt entsprechen“ (ebd.: 52) und finden heraus, dass ungefähr die Hälfte der Orthographiefehler<sup>117</sup> aus Interpunktionsfehlern bestehen.

Somit zeigt sich, dass die Bezugsgruppe dieser Arbeit (L 1-Texte) im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung vergleichbare Leistungen erbringen wie andere Bildungsinländer.

Als Ursache für die hohe Anzahl von Interpunktionsfehlern wird von Pießnack und Schübel (2005) vermutet, dass „mit zunehmendem Alter die Denkleistungen komplexer werden und sich dies in komplexeren sprachlichen Äußerungen zeigt, wodurch die grammatisch-orthographischen Anforderungen zunehmen.“ (vgl. ebd.: 53).

Werden die absoluten Werte der Analyse auf die Deskriptoren des DSH-Bewertungsbogens übertragen, bedeutet dies folgende Gleichsetzung: In einem DSH 3-Text kann mit etwa zwei Rechtschreibfehlern und einem Zeichensetzungsfehler von *korrekter Schreibweise, abgesehen von gelegentlichen Verschreibern und konsistenter Zeichensetzung* gesprochen werden. In einem DSH 2-Text ist mit etwa fünf Rechtschreibfehlern und zwei Zeichensetzungsfehlern eine *überwiegend korrekte Schreibweise und eine den Konventionen weitgehend entsprechende Zeichensetzung* zu finden. In einem DSH 1-Text wird mit etwa neun Rechtschreibfehlern und vier Zeichensetzungsfehlern eine *hinreichend korrekte Rechtschreibung und Zeichensetzung* vorgefunden. In DSH 0-Texten sind durchschnittlich etwa 22 Rechtschreibfehler und sieben Zeichensetzungsfehler zu finden. Dies bedeutet laut des Bewertungsbogens, dass die *Rechtschreibung und Zeichensetzung exakt genug sind, so dass man die Texte meistens versteht*.

---

<sup>117</sup> Piessnack und Schübel (2005) verwenden die Bezeichnung Orthographie als Oberbegriff für Orthographie und Interpunktion.

## 6.9 Zwischenergebnis

Die übergeordnete Fragestellung der empirischen Untersuchung lautet:

*Welche niveaustufenspezifischen Indikatoren lassen sich in DSH-Texten finden, deren Heranziehung einen Beitrag zur Optimierung der Bewertungsobjektivität leistet?*

Diese Leitfrage wird an einer Stichprobe mittels einer qualitativen Analyse überprüft. Das Datenkorpus besteht aus authentischen DSH-Texten der Niveaustufen DSH 0, DSH 1, DSH 2 und DSH 3 sowie aus L 1-Texten, die als Bezugsgruppe dienen. Die Untersuchungsmerkmale orientieren sich an folgenden Aspekten: (1) *Themenbezug und -entwicklung* (2) *Kohärenz und Kohäsion*, (3) *Grammatik und Satzstruktur*, (4) *Wortschatzspektrum und -beherrschung* sowie (5) *Orthographie und Interpunktion*. Die Auswahl begründet sich mit der Verwendung dieses Bewertungsbogens für die Bewertung und somit „Vor“-Kategorisierung der DSH-Texte in die DSH-Niveaustufen. Die zu Beginn ermittelten statistischen Merkmale vermitteln einen ersten Eindruck über das Datenkorpus (vgl. Abschnitt 6.1): In den L 1-Texten findet sich zum einen die Orientierung an der Aufgabenstellung hinsichtlich der Wortanzahl von 250 Wörtern und zum anderen eine leicht erhöhte Wortanzahl pro MSE, was auf Komplexität innerhalb einer Satzeinheit hindeutet. Dagegen wird die Wortanzahl in den DSH-Texten überschritten, in Texten mit dem Ergebnis DSH 3 sogar um durchschnittlich etwa 60 Wörter. Die Annahme eines umfangreicheren Textes mit zunehmendem Lernfortschritt (vgl. Ortega 2012) zeigt sich hier dennoch nicht, da Texte mit dem Ergebnis DSH 0 mit durchschnittlich 281 Wörtern länger sind als Texte der Niveaustufe DSH 1 oder DSH 2. Auch in anderen Analysen fällt dieses Phänomen auf. In vielen Fällen ist die Frequenz der analysierten sprachlichen Mittel in Texten der Niveaustufe DSH 0 höher als in denen der Niveaustufe DSH 1. So ist auch die durchschnittliche Anzahl der MSE mit 37 höher als in Texten der Niveaustufe DSH 1 mit durchschnittlich 34 MSE pro Text. Auffällig sind auch die Werte in der Kategorie der einteiligen Attribute. Hier besteht in den Texten der Niveaustufen DSH 1 und DSH 3 eine vergleichbare Frequenz wie in den L 1-Texten. Wie dieses Phänomen zustande kommt, lässt sich eventuell dadurch erklären, dass bei den Verfassern möglicherweise der Grundgedanke herrscht: „Je mehr, desto besser.“ und deshalb ein möglichst langer Text mit vielen Attributen, Wörtern und Sätzen verfasst wird.

Anhand der qualitativen Analyse zweier Texte, die mit DSH 2 und DSH 0 vorbenotet sind, zeigt sich der größte Unterschied zwischen den Textgruppen im grammatischen Fehlervorkommen und in der falsch genutzten Lexik (vgl. Abschnitt 6.2). Der Textaufbau ist in beiden Fällen ähnlich. Dies ist auf die Vorlage der *Vorgabenorientierten Textproduktion* zurückzuführen, da der Textaufbau durch die drei Leitaufgaben der Vorlage geprägt ist.

Durch die qualitative Analyse des inhaltlichen Teils, der im Bewertungsbogen durch den Aspekt *Themenbezug und -entwicklung* erfasst wird, lässt sich feststellen, dass die Überschrift, die Einleitung und der Schlussteil häufiger in DSH-Texten

als in L 1-Texten zu finden sind. Das Schaubild ist sowohl in den DSH-Texten als auch in den L 1-Texten nicht immer korrekt beschrieben, wodurch die adäquate Bearbeitung der Aufgabenstellung als ein zentrales Element der Prüfung ermittelt wird. Die Erläuterung (2. Aufgabe) und die Argumentation (3. Aufgabe) zeigen inhaltlich keine besonderen Differenzierungen in den Textgruppen.

Zur Frequenzanalyse des sprachlichen Aspekts *Kohärenz und Kohäsion* werden Nussbauers vier Kategorien herangezogen: *Relationale Kohäsion*, *Referentielle Kohäsion*, *Textstrukturierende Mittel* und *Textuelle Einpassung eines Satzes* (Nussbaumer 1991). In Texten der Niveaustufen DSH 0, DSH 1 und DSH 2 ist häufiger die Kategorie *Rekurrenz* zu finden, in DSH 3-Texten ist die Umsetzungsrate von *Rekurrenz* und *Substitutionen* ähnlich und in L1-Texten liegt der Schwerpunkt bei *Substitutionen*. In allen Textgruppen werden zur Herstellung von Kohärenz *Pronomen* häufiger verwendet als *Adverbien*. *Pronomen* und *Adverbien* können als Indikatoren für die Bewertung im Bereich Kohärenz und Kohäsion des Bewertungsbogens verwendet werden. *Textstrukturierende Mittel* werden in allen Textgruppen vergleichbar häufig verwendet. Ein oft in den L 1-Texten umgesetztes stilistisches Mittel ist die Voranstellung von *Präpositionalphrasen (textual fit)* innerhalb eines Segmentes, wodurch eine Verknüpfung zur vorhergehenden Proposition geschaffen wird. Im Vergleich zu den Werten der DSH-Gruppen wird diese Kategorie besonders häufig in L 1-Texten realisiert. Das Auftreten dieser Kategorie kann als Indikator für ein entwickeltes Schreiben aufgefasst werden.

Aus der Frequenzanalyse der Kategorie *Grammatik* lässt sich feststellen, dass eine Unterscheidungsmöglichkeit der DSH-Niveaustufen im Bereich der Fehler-vorkommen besteht:

- Die klarste Unterscheidung ist auf syntaktischer Ebene zu finden. Ab Niveau DSH 2 lassen sich so gut wie keine syntaktischen Fehler finden. Somit kann eine Unterscheidung von zwei DSH-Gruppen vorgenommen werden: Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3.
- Es lassen sich fast nur in Texten der Niveaustufe DSH 0 *Stark Abweichende Strukturen* (SAS) in Form von unverständlichen Sätzen finden, wodurch diese Fehlerart als niveaustufenspezifisch angesehen werden kann.
- Im Bereich der Verben zeigt sich eine kategorieübergreifende Unterscheidungsmöglichkeit von Fehlern zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3. Es kommen so gut wie keine Fehler mehr in den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Unterschied zwischen den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 durch das Vorhandensein *Stark Abweichender Strukturen* (SAS) deutlich wird. Differenzierungen ab Niveaustufe DSH 2 sind durch korrekt gebildete Syntax und korrekter Verwendung von Verben in den Kategorien Lexik, Morphologie und Syntax gekennzeichnet. Bei einer Zweiergruppierung

der Stufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 zeigen Verbstellungsfehler den größten Unterschied zwischen den Gruppen. Morphologische Fehler hingegen – insbesondere Deklinationsfehler – sind deutlich in allen Niveaustufen präsent. Sowohl die Kann-Beschreibungen des GER als auch die Deskriptoren des DSH-Bewertungsbogens beschreiben den Niveaustufenfortschritt der Grammatik nur über die quantitative Ebene. Die Analyseergebnisse zeigen jedoch, dass eine Einbeziehung von Fehlerarten hilfreiche Ansätze zur Beschreibung und Unterscheidung von Niveaustufen darbieten.

Die Frequenzanalyse der syntaktischen Strukturen zeigt in allen Textgruppen eine hohe Frequenz von Hauptsätzen. Die Untersuchungen zur Komplexität der Satzstrukturen in den Texten zeigen, dass komplexe Satzkonstruktionen in allen Niveaustufen vorhanden sind. Eine Unterscheidung kann über die Korrektheitsnorm getroffen werden: So enthalten komplexe Satzkonstruktionen in den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 fast ausschließlich Fehler auf syntaktischer Ebene, wohingegen die annähernd gleiche Anzahl von komplexen Satzstrukturen in den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 zumeist syntaktisch korrekt gebildet ist. Insgesamt gesehen ist die syntaktische Fehlerhäufigkeit der Konstruktionen in den ersten beiden Gruppen (DSH 0 und DSH 1) wesentlich höher als in den anderen beiden Gruppen (DSH 2 und DSH 3). Es zeigt sich eine näherungsweise umgekehrte Proportionalität von korrekt und nicht-korrekt gebildeten Satzkonstruktionen bei der Zweiergruppierung DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3, vor allem bei komplexen Sätzen. Dies zeigt, dass die im Bewertungsbogen beurteilte Komplexität der Satzkonstruktionen einschließlich ihrer korrekten Bildung bewertet werden sollten.

Die Analyseergebnisse der Nominalgruppen zeigen gruppenspezifische Unterschiede auf. Aus den Analysen ist die regelkonforme Bildung als ein wichtiger Indikator für die Bewertung zu erkennen. Ohne Einbeziehung der sprachlichen Korrektheit ist eine gleichmäßig häufige Verwendung von Nominalgruppen, Attributen und kürzerer Satzeinheiten in den DSH-Texten zu beobachten. Unter Einbeziehung der Sprachrichtigkeit zeigt sich bei der regelkonformen Umsetzung von NGr ein linearer Anstieg in der Verwendung. Das bedeutet, dass sich die sprachliche Distanz zu den L 1-Schreibern mit zunehmender DSH-Stufe verringert. Ebenso verhält es sich bei der Kategorie regelkonform gebildeter MSE mit 3 NGr bis 5 NGr, also längerer Segmente. Längere Segmente stellen eine Herausforderung für DSH-Prüflinge dar und sind ein Indiz für die Bewertung des Sprachstands. Die Kategorie *Attribute – r* weist lediglich in DSH 3-Texten vergleichbare Werte wie in L 1-Texten. Die Kategorie *Attribute im Nachfeld* der NG zeigt sogar höhere Werte als in L 1-Texten. Der Vergleich zu L 1-Texten zeigt hier eine deutliche Überrepräsentanz in der Niveaustufe DSH 3. Bei der Bewertung könnten diese Kategorien als niveaustufenspezifische Merkmale herangezogen werden.

Bei der Frequenzanalyse des sprachlichen Aspekts *Wortschatzspektrum und -beherrschung* lässt sich ein leichter Anstieg der Wortvarianz und eine tendenzielle



Abnahme semantischer Fehler mit zunehmender DSH-Niveaustufe verzeichnen. Die Werte nähern sich dabei jeweils zunehmend (Wortvarianz) bzw. abnehmend (semantische Fehler) den Werten der L 1-Texte an. Der Vergleich dieser Werte mit den Kann-Beschreibungen des GER und den Deskriptoren des Bewertungsbogens bestätigt die tendenzielle Annahme in beide Richtungen. Auch lässt sich die Verwendung idiomatischer Wendungen nur in DSH 3-Texten bzw. auf Niveaustufe C 1 bestätigen, wenn Funktionsverbgefüge als idiomatische Wendungen angenommen werden. Werden Nomen-Verb-Verbindungen betrachtet, so zeigt sich bei Betrachtung der regelkonformen Umsetzung ein Anstieg der Werte mit zunehmender DSH-Niveaustufe und eine ähnlich häufige Verwendung dieser in DSH 3-Texten wie in L 1-Texten. Mit zunehmender Niveaustufe ist eine häufigere Umsetzung von Kollokationen zu beobachten.

Die Verwendung von Chunks kommt in „schwächeren“ Texten (DSH 0, DSH 1) häufiger vor als in Texten fortgeschrittener Lerner (DSH 2, DSH 3, L 1). Der Gebrauch von Chunks lässt darauf schließen, dass diese als Gerüst verwendet werden, das mit dem Sprachfortschritt abgebaut wird.

An den Ergebnissen der Kollokationen und Chunks lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen sprachschwachen und -starken Lernern feststellen: Die Kollokationen, die in Abschnitt 3.2 als Begriffe mit Bedeutungsweiterung im wissenschaftssprachlichen Kontext bezeichnet sind und sich im Sinne der AWS zu sprachlichen Mitteln für spezifische Zwecke bewährt und zu Stilmitteln entwickelt haben, zeigen eine Zunahme in der Verwendung mit ansteigender DSH-Niveaustufe. Chunks, die nach Feilke und Pohl (2014) als Textprozeduren bezeichnet werden, sind in Texten sprachschwacher Lerner höher frequentiert als in Texten sprachstarker Lerner. Folglich stellen Kollokationen einen Hinweis auf propädeutische Textkompetenz und Chunks ein Gerüst für sprachschwache Lerner dar.

Die Frequenzanalysen des sprachlichen Aspekts *Orthographie und Interpunktion* verdeutlichen im Bereich der Rechtschreibung eine lineare Abnahme der Fehlerhäufigkeit mit ansteigender DSH-Niveaustufe und damit eine Verringerung der Distanz in der Fehlerhäufigkeit zu L 1-Texten mit ansteigender DSH-Niveaustufe.

Auch im Bereich der Zeichensetzungsfehler erfolgt eine lineare Abnahme der Fehlerhäufigkeit mit ansteigender DSH-Niveaustufe. Jedoch gibt es hier keine Verringerung der Distanz zu L 1-Texten mit ansteigender DSH-Niveaustufe, da in L 1-Texten vergleichsweise häufig Verstöße gegen die Regeln der Zeichensetzung zu finden sind. Diese enthalten im Vergleich zu den DSH-Gruppen durchschnittlich sogar mehr Fehler als DSH 1-Texte. Der Wert der Standardabweichung mit 0,6 zeigt zudem, dass sich die Zeichensetzungsfehler auf die L 1-Texte relativ gleichmäßig verteilen. Um die Vagheit der Deskriptoren im Bewertungsbogen zu verringern, sollte eine absolute Fehleranzahl für die jeweiligen DSH-Gruppe als eine Orientierung zu den Deskriptoren hinzugefügt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Es lassen sich in den Textgruppen ein ähnlich häufiges Vorkommen relationaler und referentieller Kohäsionsmittel, textstrukturierender Mittel, komplexer Satzkonstruktionen und von Nominalgruppen finden.
- Folgende Kategorien zeigen einen linear ansteigenden Verlauf mit zunehmender DSH-Niveaustufe: *NGr – r*, *3 NGr bis 5 NGr – r (lange Satzsegmente)*, *NNV – r*.
- Folgende Kategorien zeigen einen linear absteigenden Verlauf mit zunehmender DSH-Niveaustufe: *Satzbaufehler*, *Verb fehlt/zu viel*, *Verbfehler*, *Verbstellungsfehler*, *Wort fehlt/zu viel*, *Wortfehler*, *Semantische Fehler*, *Rechtschreib- und Interpunktionsfehler*.
- In DSH 3-Texten und L 1-Texten treten vermehrt folgende Kategorien auf: *Substitution*, *Pro-Formen*, *Attribute – r*, *Attribute im Nachfeld*, *FVG*.
- Nur in L 1-Texten tritt vermehrt die *Voranstellung von Präpositionalphrasen* auf.

Hawkey und Barker (2004) stellen als Ergebnis ihrer Untersuchung fest, dass die Werte der drei Kriterien *Wortschatzbeherrschung* (sophistication of language), *Sprachrichtigkeit* (accuracy) sowie *Textstruktur und Kohäsionsmittel* (organisation and links/cohesion) in Texten von Sprachlernern mit zunehmender Niveaustufe ansteigen, woraus sie folgern, dass diese Kriterien niveaustufenübergreifend Aussagen über den Sprachstand zulassen (vgl. Abschnitt 1). Dieses Ergebnis lässt sich mit der vorliegenden Arbeit nicht nur bestätigen, sondern auch spezifizieren. So lassen sich im Bereich der *Wortschatzbeherrschung* ein Anstieg der TTR und somit der Größe des Wortschatzes und ein linearer Anstieg von korrekt gebildeten NVV finden. Außerdem ist im fortgeschrittenen Bereich eine vermehrte Verwendung von FVG zu verzeichnen. Die *Sprachrichtigkeit* weist insbesondere auf syntaktischer Ebene einen deutlichen Unterschied zwischen sprachschwachen und fortgeschrittenen Lernern auf. Im Bereich der *Textstruktur* lassen sich zwar keine einschneidenden Unterschiede finden, jedoch finden sich im Bereich der *Kohäsionsmittel* mit den Substitutionen und Pro-Formen zwei Kategorien, die einen Hinweis auf fortgeschrittene Lerner geben.

In den Analysen der vorliegenden Arbeit lässt sich ein besonders prägnantes Ergebnis durch alle Aspekte hinweg im Bereich der grammatischen Umsetzung, insbesondere im Bereich der der Syntax, feststellen. Viele Analyseergebnisse zeigen unter Einbeziehung der sprachlich korrekten Anwendung einen linearen Anstieg mit ansteigender Niveaustufe und damit eine Annäherung an die L 1-Werte. So kann aus der regelkonformen Umsetzung von Bewertungskriterien ein niveauspezifisches Unterscheidungsmerkmal abgeleitet werden. Daher richtet sich der zweite Teil der empirischen Untersuchung nach diesem Merkmal aus, d. h. die

quantitative Analyse fokussiert den Aspekt *Grammatik und Satzstruktur* des Bewertungsbogens.

## 6.10 Hypothesen

Aufgrund der zentralen Ergebnisse der qualitativen Analyse werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1:

*Texte auf Niveaustufe DSH 0 weisen niveaustufenspezifische Muster durch das Vorkommen von SAS auf und grenzen sich durch diese Fehlerform von den anderen DSH-Niveaustufen ab.*

Hypothese 2:

*Texte auf Niveaustufe DSH 1 weisen niveaustufenspezifische Muster in der Korrektheitsnorm in Form von syntaktischen Fehlern auf und grenzen sich durch diese Fehlerform von den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 ab.*

Hypothese 3:

*Texte auf Niveaustufe DSH 2 und DSH 3 weisen niveaustufenspezifische Muster durch korrekte Syntax – vor allem in Bereich der Verbstellung – auf und grenzen sich durch diesen Aspekt von den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 ab.*

Hypothese 4:

*Korrekt gebildete komplexe Satzkonstruktionen mit drei und mehr finiten Verben und lange Satzsegmente mit drei und mehr Nominalgruppen sind ein Indikator für fortgeschrittene Lerner.*

Die Bestandteile der vier aufgeführten Hypothesen beinhalten eine Sprachstandsfeststellung anhand syntaktischer Merkmale mit einer Fokussierung auf verbale Elemente.

Hypothese 5:

*Die Profilanalyse nach Griefhaber ist auf DSH-Texte anwendbar.*

Im Folgenden sollen diese fünf Hypothesen anhand einer quantitativen Analyse überprüft werden.



## 7. Quantitative Analyse

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse zeigen, dass in den DSH-Texten niveaustufenspezifische Fehlerarten auftreten, wodurch DSH-Niveaustufen durch bestimmte sprachliche Merkmale unterschieden werden können. Ein deutlicher Unterschied ab Niveaustufe DSH 2 ist u. a. in der Fähigkeit zur Bildung syntaktisch korrekter Satzkonstruktionen zu erkennen. Das heißt, dass DSH-Texte, die die Niveaustufe DSH 2 und DSH 3 erreicht haben, so gut wie keine syntaktischen Fehler aufweisen. Dagegen sind in den Texten der Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 vermehrt syntaktisch nicht-korrekte Satzkonstruktionen vorhanden. Eine weitere Unterscheidung kann zwischen den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 getroffen werden, da in den Analysen stark abweichende Strukturen von der Norm bzw. unverständliche Sätze in Texten der Niveaustufe DSH 0 nachgewiesen werden. Das Ergebnis zeigt demzufolge im Bereich der Syntax deutliche Unterschiede zwischen den DSH-Niveaustufen, die es quantitativ zu bestätigen gilt.

Das Gesamtkorpus der quantitativen Analyse besteht aus insgesamt 180 Texten, die sich auf 30 Texte je Gruppe bzw. Untergruppe verteilen:

Tabelle 7-1: Verteilung der quantitativ analysierten Texte

	Häufigkeit
DSH 0	30
DSH 1	30
DSH 2	30
DSH 3	30
Lehrwerkstexte	30
Studierendentexte	30
Gesamt	180

Die Kriterien nach denen die DSH-Texte analysiert werden, sind (1) Syntaktische Fehler und (2) Stark Abweichende Strukturen (SAS), (3) die Profilstufen nach Griebhaber und (4) Satzkonstruktionen, unterschieden nach Komplexitätsgraden und langen Satzsegmenten (MSE) mit drei und mehr Nominalgruppen (NGr). Die L 1-Texte und Lehrwerkstexte werden nach den Aspekten (3) und (4) analysiert.

(1) Die Kodierung syntaktischer Fehler und (2) SAS wird durch Markierung der jeweiligen Fehlerart innerhalb einer MSE durchgeführt. Je MSE wird nur eine Markierung vorgenommen. Ist in einer Einheit mit SAS ein syntaktischer Fehler enthalten, wird diese Einheit als SAS markiert, da diese Fehlerart sich vor allem durch die Unverständlichkeit der Einheit bzw. der Satzkonstruktion kennzeichnet.

(3) Die Profilanalyse nach Griebhaber erfolgt durch Ermittlung der erworbenen Profilstufe der analysierten Texte. Dazu werden im ersten Schritt die MSE den Profilstufen zugewiesen, wodurch die erreichte Profilstufe ermittelt wird. Im zweiten Schritt wird die höchste Profilstufe, die mindestens dreimal erreicht ist, als erworbene Profilstufe markiert.

(4) Zur Kodierung intersententialer Satzkonstruktionen werden die drei Komplexitätsgrade, die in der qualitativen Analyse ermittelt wurden, verwendet. Die drei Komplexitätsgrade sind: Hauptsätze und Hauptsatzreihen (HS); Satzgefüge, bestehend aus einem Haupt- und einem Nebensatz (HS+NS); und komplexe Sätze (KXS), die aus mindestens drei finiten Verben bestehen. Die intrasententiale Satzstruktur wird über die Kodierung langer Satzsegmente, d. h. MSE mit drei und mehr NGr, untersucht.

## 7.1 Analyse der DSH-Texte

### 7.1.1 *Quantitative Analyse syntaktischer Fehler und SAS*

Die Auswertungen der syntaktischen Fehler (SF) und *Stark Abweichenden Strukturen* (SAS) in den DSH-Texten zeigen im Entdeckerkorpus eine deutliche Abnahme der Fehler mit ansteigender DSH-Niveaustufe. Inwiefern sich diese Ergebnisse in den Ergebnissen der quantitativen Analyse widerspiegeln, ist in Abbildung 7-1 ersichtlich:

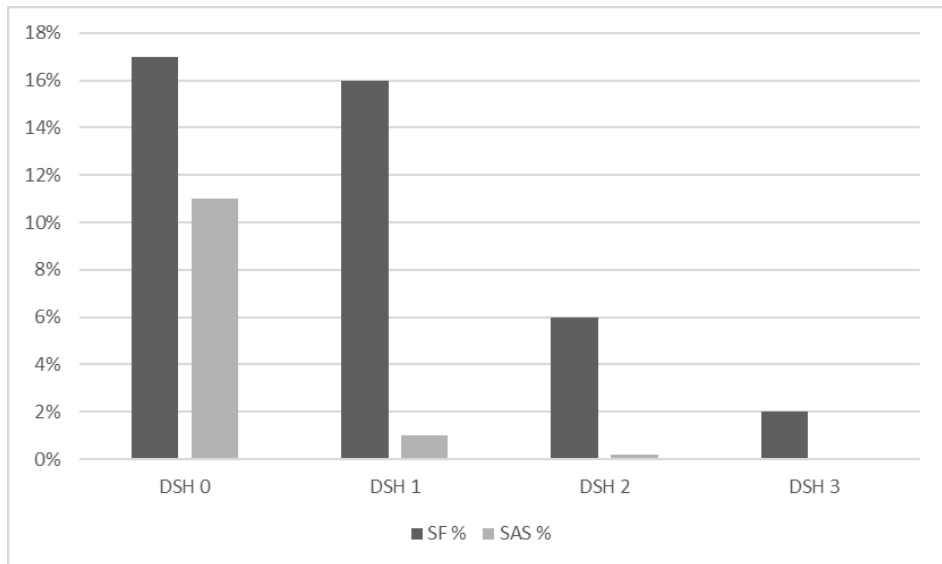


Abbildung 7-1: Prozentuale Verteilung syntaktischer Fehler und SAS nach Textgruppen

Sowohl die Werte der SF als auch die der SAS nehmen mit ansteigender DSH-Niveaustufe ab.<sup>118</sup> Ein besonders deutlicher Einschnitt zeigt sich bei den SF ab Niveaustufe DSH 2 und bei den SAS bereits ab Niveaustufe DSH 1. In Texten der Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 lassen sich durchschnittlich 6,7 SF je Text finden, in Texten der Niveaustufe DSH 2 sind es durchschnittlich 2,6 und Texte der Niveaustufe DSH 3 weisen durchschnittlich 1,1 SF auf. Die durchschnittliche Anzahl der SAS zeigt sich in Texten der Niveaustufe DSH 0 mit 4,3 am häufigsten, in Texten der Niveaustufe DSH 1 sind durchschnittlich 0,5 SAS je Text zu finden, in Texten der Niveaustufe DSH 2 ist die Anzahl mit durchschnittlich 0,1 SAS je Text vernachlässigbar gering und in Texten der Niveaustufe DSH 3 sind keine SAS vorhanden.

<sup>118</sup> Die Berechnung erfolgte, indem die Anzahl der SF bzw. SAS durch die Anzahl der MSE je Textgruppe geteilt wurde.

Um ein differenzierteres Bild zu erhalten, soll die absolute Fehlerzahl in Gruppierungen betrachtet werden. So werden in Tabelle 7-2 die Fehler unterteilt in eine Gruppe mit bis zu zwei Fehlern, eine zweite Gruppe mit drei bis fünf Fehlern und eine weitere Gruppe mit sechs und mehr Fehlern.

Tabelle 7-2: Verteilung syntaktischer Fehler – differenzierte Kodierung

DSH			Häufigkeit	Prozent
DSH 0	Gültig	0-2	3	10,0
		3-5	11	36,7
		>=6	16	53,3
		Gesamt	30	100,0
DSH 1	Gültig	0-2	5	16,7
		3-5	10	33,3
		>=6	15	50,0
		Gesamt	30	100,0
DSH 2	Gültig	0-2	22	73,3
		3-5	7	23,3
		>=6	1	3,3
		Gesamt	30	100,0
DSH 3	Gültig	0-2	25	83,3
		3-5	5	16,7
		Gesamt	30	100,0

Tabelle 7-2 bestätigt durch die differenziertere Gruppierung der Fehler die Annahme, dass sich die Anzahl der absoluten Fehler in den einzelnen Texten umgekehrt proportional zur ansteigenden DSH-Niveaustufe verhält. Je höher die DSH-Niveaustufe ist, desto weniger Texte enthalten viele syntaktische Fehler. So sind auf Niveaustufe DSH 2 nur noch in einem Text mehr als sechs syntaktische Fehler vorhanden, und maximal fünf syntaktische Fehler sind in einem Text der Niveaustufe DSH 3 zu finden. Hingegen treten in ungefähr der Hälfte der analysierten Texte der Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 sechs und mehr syntaktische Fehler auf. Syntaktische Fehler sind tendenziell in Texten der Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 zu finden. In Texten der Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 lassen sich wenige syntaktische Fehler finden. Somit kann die Aussage getroffen werden, dass



Texte, deren Ergebnisse uneingeschränkte sprachliche Studierfähigkeit bzw. besonders hohe Sprachkenntnisse nachweisen, wenige bis keine syntaktischen Fehler beinhalten.

Ein besonders deutlicher Unterschied ist in der Zweiergruppierung der Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 zu erkennen:

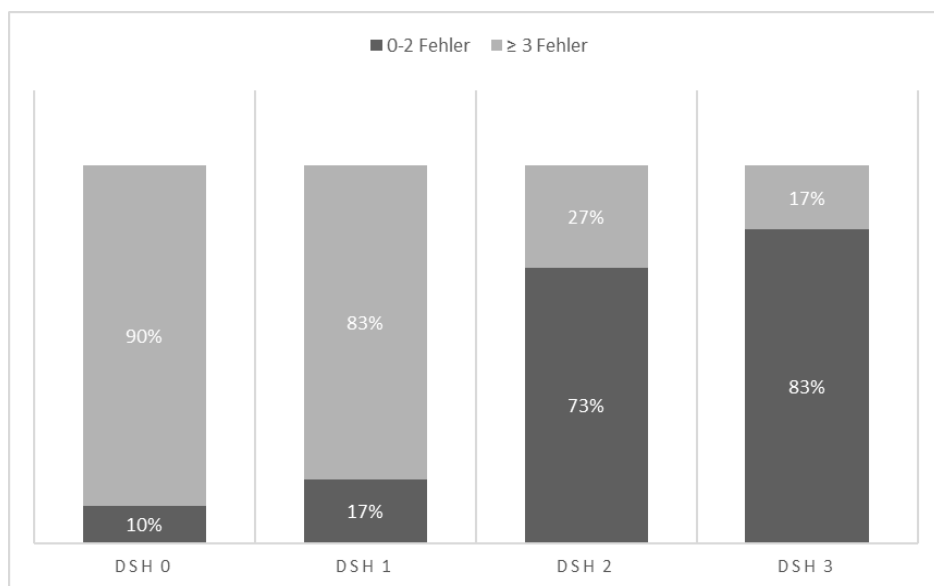


Abbildung 7-2: Verteilung syntaktischer Fehler nach DSH-Niveaustufen

Eine binäre Codierung der syntaktischen Fehler, in der die Einteilung bis und ab zwei Fehlern vorgenommen wird, orientiert sich am Modell der Profilanalyse nach Griefhaber, das das dreimalige Vorkommen eines sprachlichen Phänomens als Grenze vorsieht (vgl. Abschnitt 4.5).

Tabelle 7-3: Prozentuale Verteilung syntaktische Fehler – kodiert

	0-2 Fehler	≥ 3 Fehler
DSH 0	10%	90%
DSH 1	17%	83%
DSH 2	73%	27%
DSH 3	83%	17%

Die Anzahl syntaktischer Fehler ist in den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 mit 90,3% und 80,6% sehr hoch. Eine deutliche Abnahme findet sich in den Niveaustufen DSH 2 (26,7%) und DSH 3 (16,7%). Der auffällige Sprung in der Fehlerzahl von Niveaustufe DSH 1 auf DSH 2 ist ein Hinweis darauf, dass die syntaktische Korrektheit von Satzkonstruktionen eine Aussagekraft zwischen diesen Niveaustufen hat. Eine verallgemeinernde Aussage kann dahingehend getroffen werden, dass in Texten, die mindestens eine uneingeschränkte Studierfähigkeit nachweisen, so gut wie keine syntaktischen Fehler mehr vorhanden sind.

### 7.1.2 Quantitative Analyse von SAS

Die Häufigkeitsverteilung der SAS unterteilt in eine Gruppe mit keinem Vorkommen, eine zweite Gruppe mit einem bis zwei Vorkommen und eine weitere Gruppe mit drei und mehr Vorkommen:

Tabelle 7-4: Verteilung SAS – differenzierte Kodierung

DSH			Häufigkeit	Prozent
DSH 0	Gültig	keine Fehler	1	3,3
		1-2 Fehler	7	23,3
		≥ 3 Fehler	22	73,4
		Gesamt	30	100,0
DSH 1	Gültig	keine Fehler	20	66,7
		1-2 Fehler	10	33,3
		Gesamt	30	100,0
DSH 2	Gültig	keine Fehler	28	93,3
		1-2 Fehler	2	6,7
		Gesamt	30	100,0
DSH 3	Gültig	keine Fehler	30	100,0

In Tabelle 7-4 ist ein tendenzielles Vorkommen von SAS auf Niveaustufe DSH 0 zu erkennen. Auf Niveaustufe DSH 1 befinden sich in zehn Texten ein oder zwei SAS. Auf Niveaustufe DSH 2 lassen sich in zwei Texten bis zu zwei SAS finden.

Das Ergebnis der quantitativen Analyse bezüglich der SAS bestätigt das Ergebnis der qualitativen Analyse. Es zeigt sich eine deutliche Tendenz für das Vorhandensein von SAS in Texten des Niveaus DSH 0.

### 7.1.3 Profilanalyse

Die Durchführung der Profilanalyse ergibt folgendes Bild:

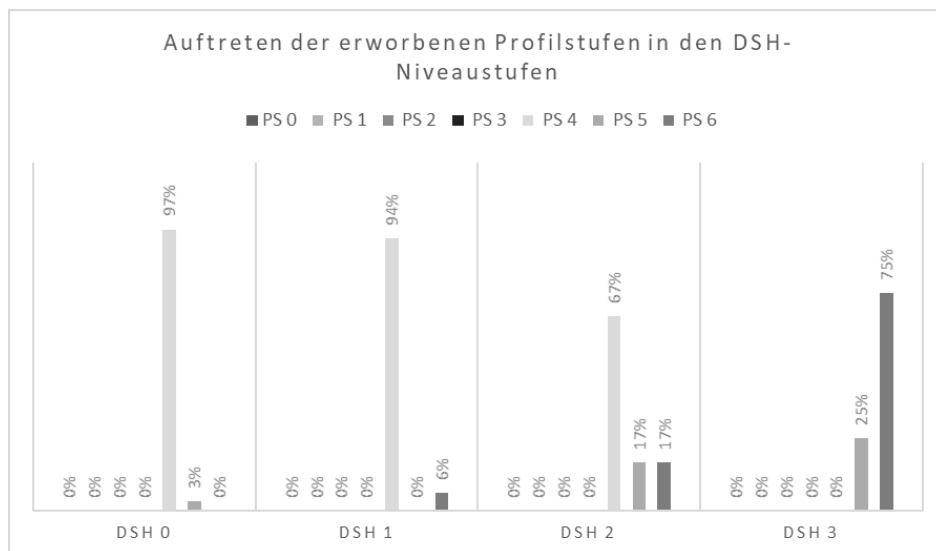


Abbildung 7-3: Erworbene Profilstufen in den DSH-Niveaustufen

Das Ergebnis der Anwendung der *Profilanalyse nach Griebhaber* zeigt, dass alle Texte mindestens der PS 4 zuzuordnen sind. Das Ergebnis verdeutlicht, dass alle Teilnehmer Nebensatzkonstruktionen bilden können. Im Weiteren zeigt das Ergebnis, dass Texte ab Niveau DSH 2 zu 34% den Profilstufen 5 und 6 zugeordnet werden. Damit wird eine tendenzielle Nutzung von Nebensatzeinbettungen und Partizipialattributen auf Niveaustufe DSH 2 deutlich. Die Texte auf Niveaustufe DSH 3 weisen folgendes Ergebnis aus: 100% aller Text sind auf Profilstufe 5 oder höher; 75% sind sogar auf Profilstufe 6. Die Prüfungsteilnehmer, die im Prüfungsteil *Vorgabenorientierte Textproduktion* die uneingeschränkte sprachliche Studierfähigkeit nachgewiesen haben, erreichen eine fortgeschrittene Ebene sprachlicher Kompetenz (vgl. Griebhaber 2010: 152).

#### 7.1.4 Syntaktische Strukturen

Bei der Erfassung der syntaktischen Strukturen durch Hinzuziehung der sprachlichen Einheiten *Satzreihe* und *Satzgefüge* erfolgt die Unterteilung in (1) *HS*: reine Hauptsätze oder Hauptsatzreihen, (2) *HS+NS*: Satzgefüge, bestehend aus einem Haupt- und einem Nebensatz und (3) *KXS*: Satzgefüge, bestehend aus mindestens drei minimalen satzwertigen Einheiten (vgl. Abschnitt 6.6.4).

Die Auswertung der Analyse erfolgt durch Betrachtung der vorkommenden Satzstrukturen in den einzelnen DSH-Niveaustufen, die zusätzlich nach syntaktischen Abweichungen annotiert sind.

### DSH 0

Die Texte der Niveaustufe DSH 0 bestehen aus durchschnittlich 38 minimalen satzwertigen Einheiten.

Die Auswertung der Satzstrukturen der Niveaustufe DSH 0, eingeteilt in drei Komplexitätsgrade, ergibt folgendes Bild:

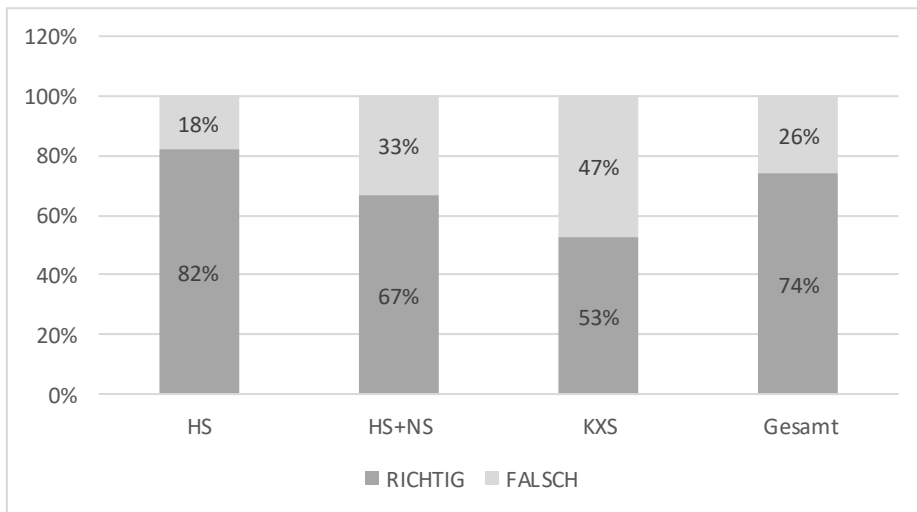


Abbildung 7-4: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 0-Texten – nach Sprachrichtigkeit

Tabelle 7-5: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 0-Texten – nach Sprachrichtigkeit

DSH 0	HS	HS+NS	KXS	Summe
RICHTIG	340	114	62	516
FALSCH	73	56	54	183
Summe	413	170	116	699
Summe %	59%	24%	17%	100%
	HS	HS+NS	KXS	
RICHTIG	82%	67%	53%	74%
FALSCH	18%	33%	47%	26%

In Texten mit dem Ergebnis DSH 0 sind vermehrt *nur Hauptsätze* oder Hauptsatzreihen gebildet (59%), von denen der Großteil korrekt gebildet ist (82%) und ein relativ kleiner Teil syntaktische Fehler enthält (18%). Das Vorkommen einfacher Satzgefüge ist wesentlich geringer (24%), diese sind häufig korrekt gebildet (67%). Komplexe Satzstrukturen werden im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen relativ wenig gebildet (17%), wovon nur knapp die Hälfte korrekt gebildet ist.

Tendenziell sind in Texten der Niveaustufe DSH 0 mehr Hauptsätze vorhanden, die höchstens als Satzreihen zusammengefügt sind. In diesen Konstruktionen ist die Fehleranzahl relativ gering. Des Weiteren kann gesagt werden, dass die Fehleranzahl mit dem Komplexitätsgrad der Satzkonstruktionen ansteigt.

### DSH 1

Die Texte der Niveaustufe DSH 1 bestehen aus durchschnittlich 40 minimalen satzwertigen Einheiten. Die Auswertung der Satzstrukturen der Niveaustufe DSH 1, eingeteilt in drei Komplexitätsgrade, ergibt folgendes Bild:

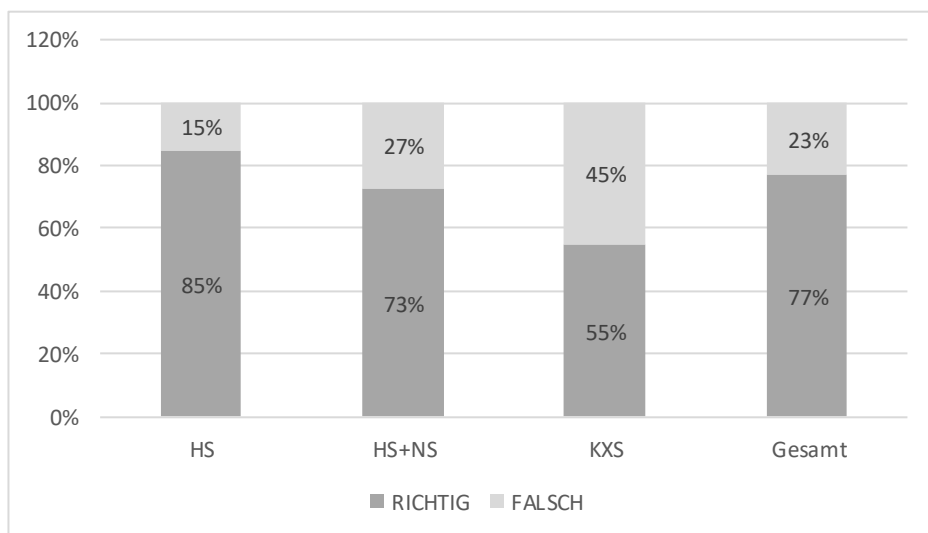


Abbildung 7-5: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 1-Texten – nach Sprachrichtigkeit

Tabelle 7-6: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 1-Texten – nach Sprachrichtigkeit

DSH1	HS	HS+NS	KXS	Summe
RICHTIG	341	145	68	554
FALSCH	59	54	55	168
Summe	400	199	122	721
Summe %	55%	28%	17%	100%
	HS	HS+NS	KXS	Gesamt
RICHTIG	85%	73%	55%	77%
FALSCH	15%	27%	45%	23%

In Texten mit dem Ergebnis DSH 1 besteht etwas mehr als die Hälfte der Satzstrukturen aus *nur Hauptsätzen* oder Hauptsatzreihen (55%), von denen der Großteil korrekt gebildet ist (85%) und ein relativ kleiner Teil syntaktische Fehler enthält (15%). In Relation dazu sind fast halb so viele einfache Satzgefüge (28%) vorhanden. Davon ist ein Großteil syntaktisch korrekt gebildet (73%). Komplexe Satzstrukturen werden im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen relativ wenig gebildet (17%), wovon nur etwas mehr als die Hälfte der Konstruktionen korrekt gebildet ist (55%).

Tendenziell sind in Texten der Niveaustufe DSH 1 mehr Hauptsätze vorhanden, die höchstens als Satzreihen zusammengefügt sind. In diesen Konstruktionen ist die Fehleranzahl relativ gering. Ferner kann gesagt werden, dass die Fehleranzahl mit dem Komplexitätsgrad der Satzkonstruktionen ansteigt.

Die Werte der Satzstrukturen – sowohl die des Komplexitätsgrades als auch der korrekt und nicht korrekt gebildeten Satzstrukturen – von Texten der Niveaustufe DSH 1 sind vergleichbar mit denen der Niveaustufe DSH 0.

## DSH 2

Die Texte der Niveaustufe DSH 2 bestehen aus durchschnittlich 42 minimalen satzwertigen Einheiten. Die Auswertung der Satzstrukturen der Niveaustufe DSH 2, eingeteilt in drei Komplexitätsgrade, ergibt folgendes Bild:

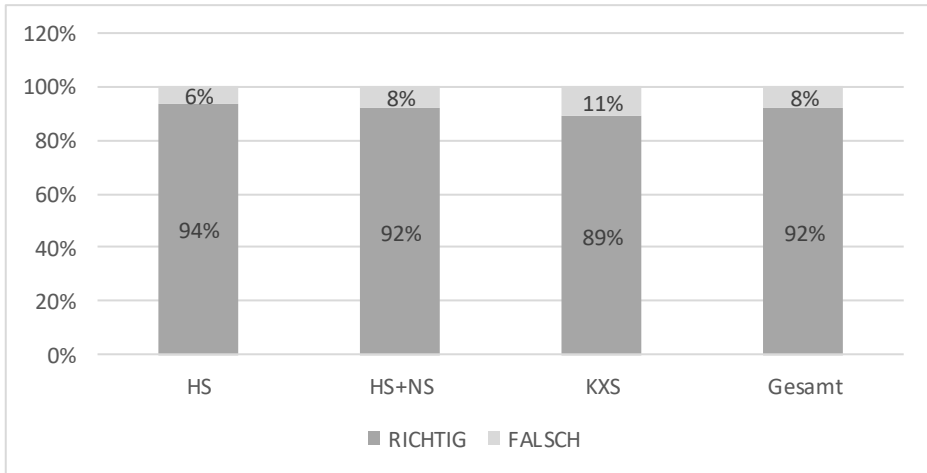


Abbildung 7-6: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 2-Texten – nach Sprachrichtigkeit

Tabelle 7-7: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 2-Texten – nach Sprachrichtigkeit

DSH 2	HS	HS+NS	KXS	Summe
RICHTIG	343	165	126	634
FALSCH	23	15	16	54
Summe	366	180	142	688
Summe %	53%	26%	21%	
	HS	HS+NS	KXS	Gesamt
RICHTIG	94%	92%	89%	92%
FALSCH	6%	8%	11%	8%

In Texten mit dem Ergebnis DSH 2 besteht etwas mehr als die Hälfte der Satzstrukturen aus *nur Hauptsätzen* oder Hauptsatzreihen (53%), von denen der Großteil korrekt gebildet ist (94%) und ein relativ kleiner Teil syntaktische Fehler enthält (6%). In Relation dazu sind nur 26% einfache Satzgefüge vorhanden. Davon ist ein Großteil syntaktisch korrekt gebildet (92%). Komplexe Satzstrukturen wer-

den im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen relativ wenig gebildet (21%), wovon der Großteil der Konstruktionen korrekt ist (89%).

Tendenziell sind in Texten der Niveaustufe DSH 2 mehr Hauptsätze oder Satzreihen als Satzgefüge vorhanden. In diesen Konstruktionen ist die Fehleranzahl relativ gering. Zudem kann gesagt werden, dass die Fehleranzahl mit dem Komplexitätsgrad der Satzkonstruktionen zwar ansteigt, aber auf einem vergleichsweise relativ niedrigen Niveau bleibt.

Der Komplexitätsgrad der Texte auf Niveaustufe DSH 2 nimmt tendenziell ab, was vergleichbar mit der Tendenz in den Niveaustufe DSH 0 und DSH 1 ist. Jedoch ist die Zahl der nicht korrekt gebildeten Satzstrukturen vergleichsweise gering.

### DSH 3

Die Texte der Niveaustufe DSH 3 bestehen aus durchschnittlich 44 minimalen satzwertigen Einheiten. Die Auswertung der Satzstrukturen der Niveaustufe DSH 3, eingeteilt in drei Komplexitätsgrade, ergibt folgendes Bild:

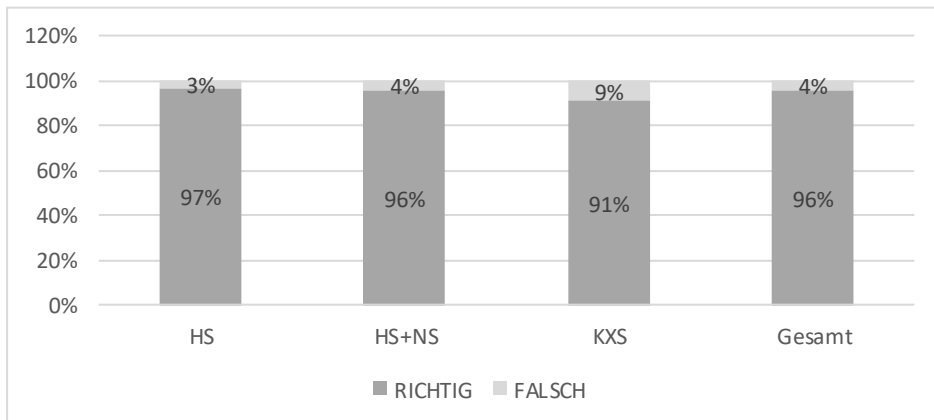


Abbildung 7-7: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 3-Texten – nach Sprachrichtigkeit



Tabelle 7-8: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 3-Texten – nach Sprachrichtigkeit

DSH 3	HS	HS+NS	KXS	Summe
RICHTIG	411	194	122	727
FALSCH	11	9	12	32
Summe	422	203	134	759
Summe %	55%	27%	18%	
	HS	HS+NS	KXS	Gesamt
RICHTIG	97%	96%	91%	96%
FALSCH	3%	4%	9%	4%

In Texten mit dem Ergebnis DSH 3 besteht etwas mehr als die Hälfte der Satzstrukturen aus *nur Hauptsätzen* oder Hauptsatzreihen (55%), von denen der Großteil korrekt gebildet ist (97%). In Relation dazu sind fast halb so viele einfache Satzgefüge (27%) vorhanden. Davon ist ein Großteil syntaktisch korrekt gebildet (96%). Komplexe Satzstrukturen werden im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen relativ wenig gebildet (18%), wovon der Großteil der Konstruktionen korrekt gebildet ist (91%).

Tendenziell sind in Texten der Niveaustufe DSH 3 mehr Hauptsätze oder Satzreihen als Satzgefüge vorhanden. In diese Konstruktionen ist die Fehleranzahl relativ gering. Des Weiteren kann gesagt werden, dass die Fehleranzahl mit dem Komplexitätsgrad der Satzkonstruktionen zwar ansteigt, aber auf einem vergleichsweise relativ niedrigen Niveau bleibt.

Die Werte der Satzstrukturen im Komplexitätsgrad der Texte der Niveaustufe DSH 3 nehmen tendenziell ab, was vergleichbar mit der Tendenz in den anderen Niveaustufen ist. Die Zahl der nicht korrekt gebildeten Satzstrukturen ist sehr gering, was vergleichbar mit den Werten der Niveaustufe DSH 2 ist.

Insgesamt betrachtet zeigt sich in allen Niveaustufen eine tendenziell häufigere Nutzung reiner Hauptsätze und Hauptsatzreihen als die Nutzung einfacher Satzgefüge, die wiederum häufiger gebraucht werden als komplexe Satzkonstruktionen.

### 7.1.5 Satzstrukturanalyse

Die Auswertungen der Satzstrukturanalyse zeigen zunächst keine distinktiven Merkmale im Komplexitätsgrad der Satzstrukturen zur Unterscheidung der DSH-Niveaustufen.

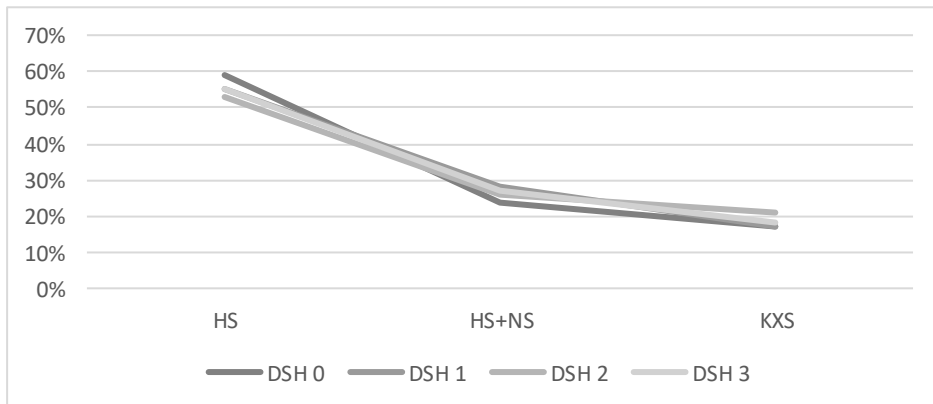


Abbildung 7-8: Vergleichende Verteilung der Satzarten nach DSH-Niveaustufen – prozentuale Werte

Wie in Abbildung 7-8 anschaulich dargestellt, zeigen alle Texte der einzelnen DSH-Niveaustufen mit zunehmender Komplexität ihrer Satzstrukturen eine tendenzielle Abnahme der Vorkommenshäufigkeit auf.

Bei Betrachtung der korrekt gebildeten Satzstrukturen, aufgeschlüsselt nach den DSH-Niveaustufen, zeigt sich eine Unterscheidung zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 vor allem im Bereich der komplexen Satzstrukturen.

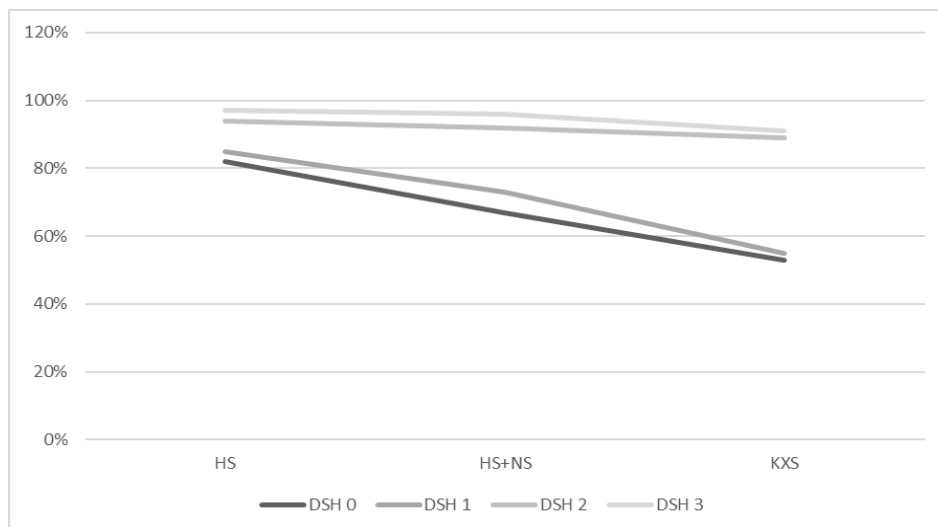


Abbildung 7-9: Prozentualer Anteil korrekter Satzarten nach DSH-Niveaustufen

Im Bereich der reinen Hauptsatzstrukturen ist nur eine geringe Differenz zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 sichtbar, dennoch sind die Werte mit über 80% auf einem relativ hohen Niveau. Die tendenzielle Abnahme in der Häufigkeit zeigt sich auch bei den korrekt gebildeten einfachen Satzgefügen, die zudem eine etwas größere Differenz zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 erkennen lassen. Die größte Differenz zeigt sich im Bereich der komplexen Satzkonstruktionen mit ungefähr 35% Differenz zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3.

Diese Differenz zeigt sich auch in der Vorkommenshäufigkeit syntaktischer Fehler in den Satzstrukturen, in der die Werte antiproportional zu den korrekt gebildeten Satzstrukturen verlaufen.

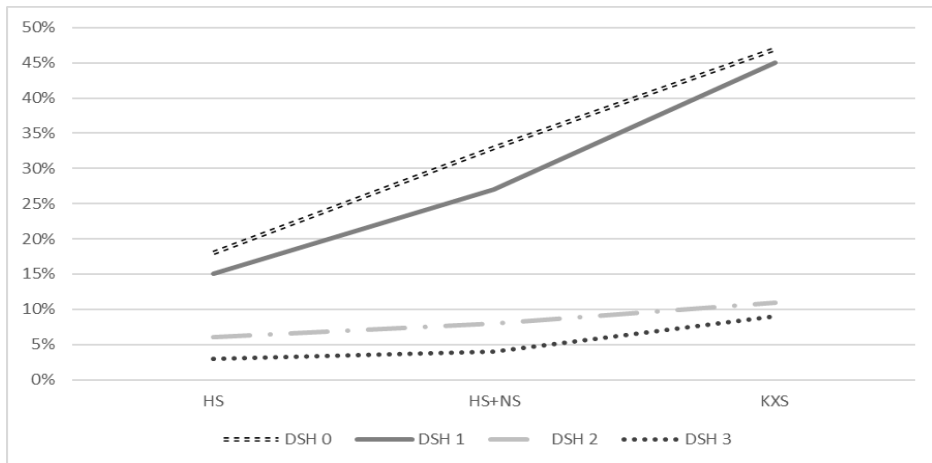


Abbildung 7-10: Prozentualer Anteil nicht-korrektcr Satzarten nach DSH-Niveaustufen

Der deutlichste Unterschied zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 findet sich bei den syntaktisch nicht korrekt gebildeten komplexen Sätzen. Hier beläuft sich die Differenz auf ungefähr 35%: In den Niveaustufen DSH 2/DSH 3 sind ca. 10% und in den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 über 45% syntaktische Fehler zu finden. Die wenigsten syntaktischen Fehler lassen sich in den reinen Hauptsätzen oder Satzreihen finden. Einfache Satzgefüge weisen einen Anstieg der Fehlerzahl auf; hier kann ebenfalls zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 unterschieden werden.

Hervorzuheben ist zudem, dass der Anstieg der Fehlerhäufigkeit mit dem Anstieg des Komplexitätsgrades in den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 wesentlich stärker ausfällt als in den Niveaustufen DSH 2/DSH 3.

Resümee: Die sprachliche Unsicherheit macht sich auf satzstruktureller Ebene am deutlichsten über die syntaktische Fehlerhäufigkeit bemerkbar; dieser Bereich kann als distinktives Merkmal zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 dienen. Auf rein sprachstruktureller Ebene, die nur den Komplexitätsgrad berücksichtigt, ist keine distinktive Unterscheidung möglich.

### 7.1.6 Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr

Die Anzahl langer Satzsegmente, d.h. von MSE mit mindestens drei NGr, hat sich in der qualitativen Analyse als ein niveaustufenspezifisches Merkmal herausgestellt.

Die Auswertung der MSE mit mindestens drei NGr weist Folgendes auf:

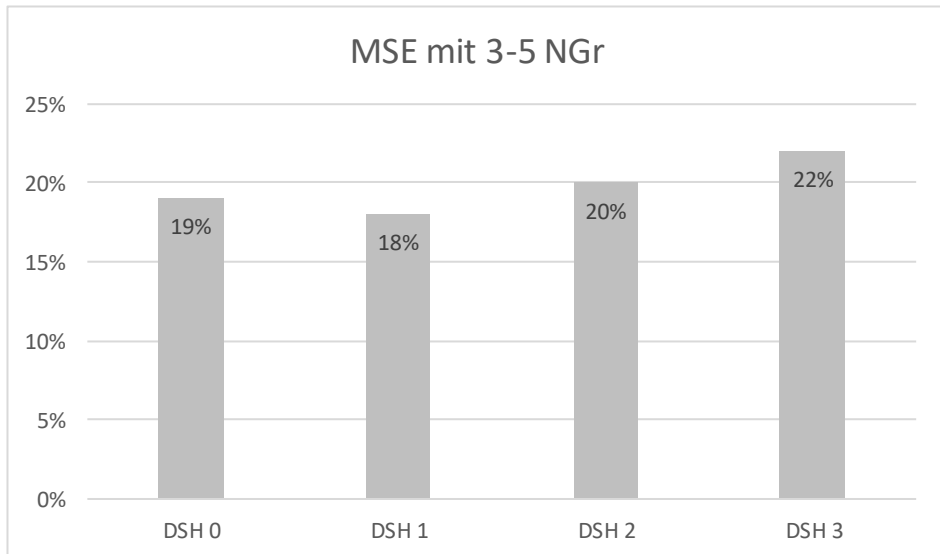


Abbildung 7-11: Verteilung der MSE mit 3-5 NGr nach DSH-Niveaustufen

Der prozentuale Anteil längerer Satzsegmente ist in allen DSH-Textgruppen vergleichbar hoch. Die Werte liegen zwischen 18% und 22%, wobei ein leichter Aufwärtstrend ab Niveaustufe DSH 2 zu verzeichnen ist.

Bei einer Unterscheidung der korrekt und nicht-korrekt gebildeten längeren Satzsegmente ist eine Zunahme der korrekt gebildeten MSE mit drei bis fünf NGr bzw. Abnahme der nicht-korrekt gebildeten MSE mit drei bis fünf NGr mit ansteigender Niveaustufe zu beobachten.

Tabelle 7-9: Verteilung der MSE mit 3–5 NGr nach DSH-Niveaustufen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3
MSE mit 3-5 NGr – r	19%	30%	77%	91%
MSE mit 3-5 NGr – f	81%	70%	23%	9%

Hier ist ersichtlich, dass der prozentuale Anteil der richtig gebildeten langen Satzsegmente mit ansteigender Niveaustufe zunimmt. In der Niveaustufe DSH 0 sind lediglich 19% und in der Niveaustufe DSH 1 nur 30% der MSE mit drei und mehr NGr korrekt gebildet. Der Wert steigt in der Niveaustufe DSH 2 auf 77% rapide an und hat in der Niveaustufe DSH 3 einen Wert von 91% korrekt gebildeter langer Satzsegmente.

Dieser Trend lässt sich deutlich an folgender Darstellung der korrekt gebildeten langen Satzsegmente veranschaulichen:

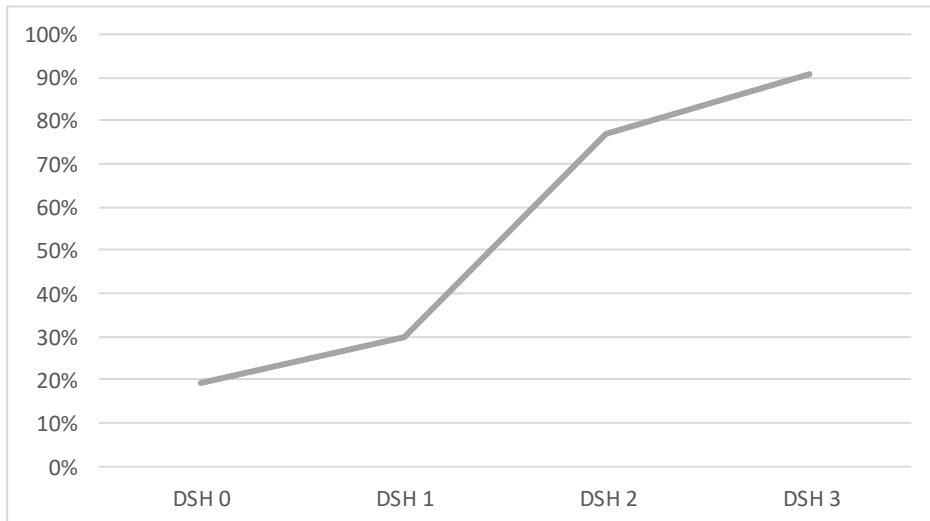


Abbildung 7-12: Verteilung korrekter MSE mit 3-5 NGr nach DSH-Niveaustufen

## 7.2 Analyse der Lehrwerkstexte

Die Untersuchung der Lehrwerkstexte soll zeigen, welche Komplexität in der Satzstruktur der Texte vorhanden ist. Durch die Analyse werden somit die durch die Teilnehmer eingeübten Strukturen erfasst. Da in den Lehrwerkstexten keine syntaktischen Fehler vorhanden sind, werden sie lediglich auf die *Profilstufen nach Grieffhaber* und die Satzstrukturen hin untersucht.

### 7.2.1 Profilanalyse

Tabelle 7-10 stellt die erworbene<sup>119</sup> Profilstufe in den jeweiligen Lehrwerkstexten dar:

<sup>119</sup> In diesem Kontext wird die Annahme konstruiert, dass die Lehrwerkstexte auf der jeweils „erworbenen“ Profilstufe „konzipiert“ wurden. Das bedeutet, in den jeweiligen Texten kommt das für die Profilstufe typische sprachliche Phänomen mindestens dreimal vor.

Tabelle 7-10: „Erworbene“ Profilstufen in Lehrwerkstexten

DSH			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Lehrwerke	Gültig	Profilstufe 3	1	3,3	3,3	3,3
		Profilstufe 4	27	90,0	90,0	93,3
		Profilstufe 6	2	6,7	6,7	100,0
		Gesamt	30	100,0	100,0	

In 90% der analysierten Texte in den Lehrwerken ist die in den Lernertexten als erworben bezeichnete Profilstufe 4 vorzufinden. Lediglich zwei Texte erreichen die erworbene Profilstufe 6, in diesen Texten sind also jeweils mindestens drei Partizipialattribute vorhanden. Das Ergebnis zeigt, dass die für den wissenschaftspropädeutischen Bereich typischen Strukturen der Profilstufen 5 und 6 (so gut wie) nicht vorzufinden sind und somit auf diesem Wege nicht eingeübt werden können. Interessant ist, dass auf dieser Niveaustufe ein Text vorhanden ist, der lediglich Profilstufe 3 erworben hat, was bedeutet, dass in diesem Text – wenn überhaupt – maximal zwei Nebensätze zu finden sind.

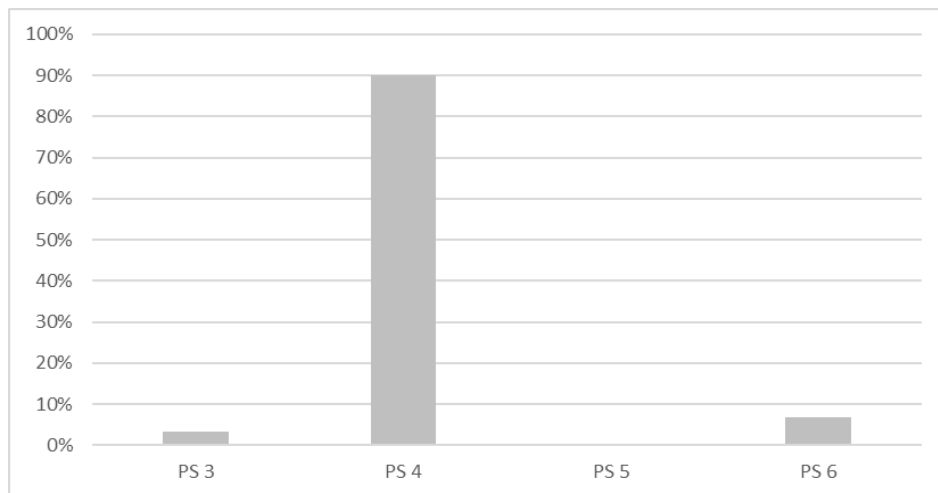


Abbildung 7-13: Verteilung „erworbener“ Profilstufen in Lehrwerkstexten

Da die Lehrwerkstexte keine Lernertexte, sondern Texte für Sprachlerner sind, ist genau genommen nicht von einem „Erwerb“ der Profilstufen zu sprechen, auch wenn in diesem Kontext die Annahme konstruiert wird, dass die Lehrwerkstexte auf der jeweils „erworbenen“ Profilstufe „konzipiert“ wurden. Es sollten in die-

sem Zusammenhang daher auch die erreichten Profilstufen betrachtet werden, um zu überprüfen, welche Profilstufen in den Lehrwerkstexten zu finden sind. Dies gibt einen Hinweis darauf, mit welchen Profilstufen die Lerner in Kontakt kommen.

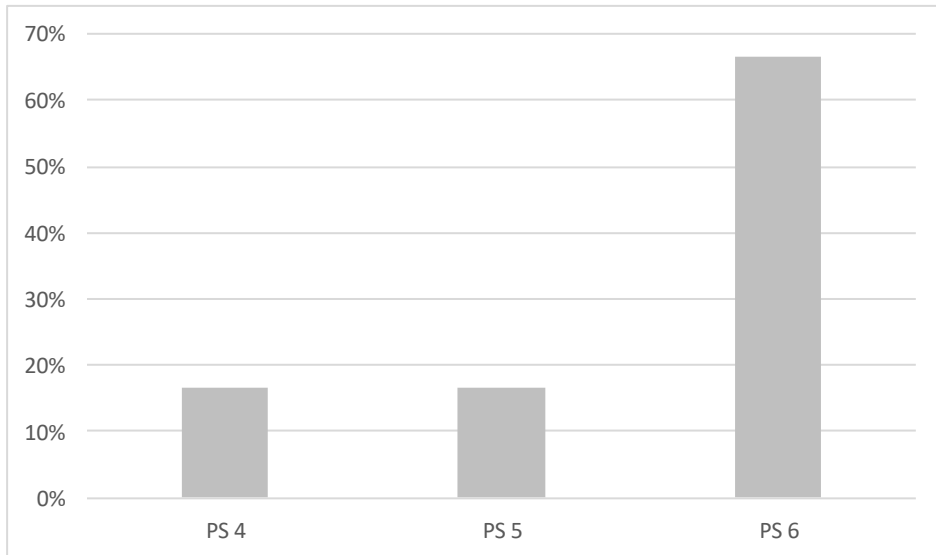


Abbildung 7-14: Verteilung „erreichter“ Profilstufen in Lehrwerkstexten

Die in den Lehrwerkstexten „erworbenen“ und erreichten Profilstufen weichen stark voneinander ab. Bei Betrachtung der erreichten Profilstufen zeichnet sich eine starke Tendenz zur Profilstufe 6 ab, d. h. es sind in knapp 70% der Texte Partizipialattribute zu finden.

### 7.2.2 Syntaktische Strukturen

Untersucht wird die Komplexität von Satzstrukturen, unterteilt in die drei Komplexitätsgrade: (1) HS: reiner Hauptsatz bzw. Hauptsatzreihe(n), (2) HS+NS: Satzgefüge, bestehend aus einem Haupt- und einem Nebensatz, und (3) KXS: komplexe Satzkonstruktionen, bestehend aus mindestens drei MSE.



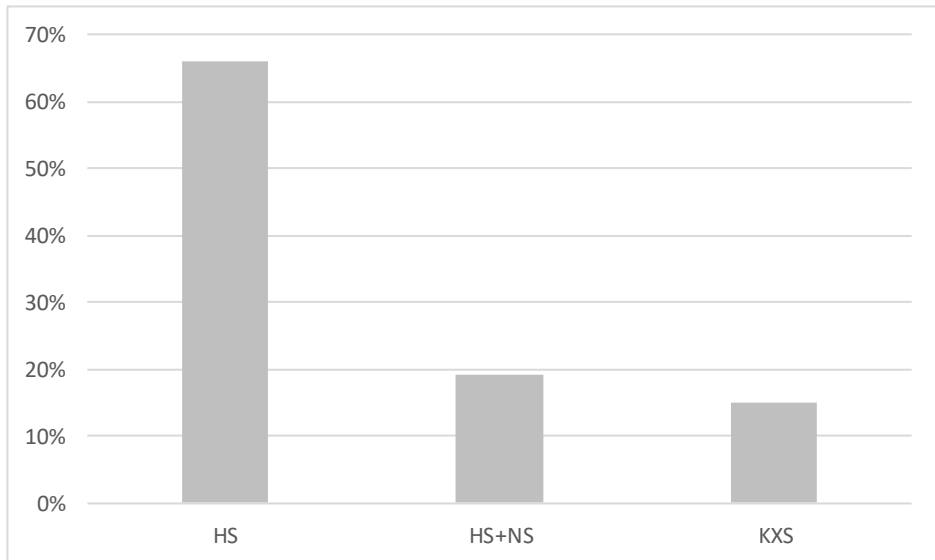


Abbildung 7-15: Prozentuale Verteilung der Satzarten in Lehrwerkstexten

Tabelle 7-11: Prozentuale Verteilung der Satzarten in Lehrwerkstexten

HS	HS+NS	KXS	Summe
387	110	85	582
66%	19%	15%	100%

Das Ergebnis der Satzstrukturanalyse in den Lehrwerken zeigt, dass rund 65% der in den Lehrwerkstexten vorzufindenden Sätze aus reinen Hauptsätzen bzw. Hauptsatzreihen besteht. In den Texten sind jeweils unter 20% einfache Satzgefüge (19%) und komplexe Sätze (15%) vorzufinden.

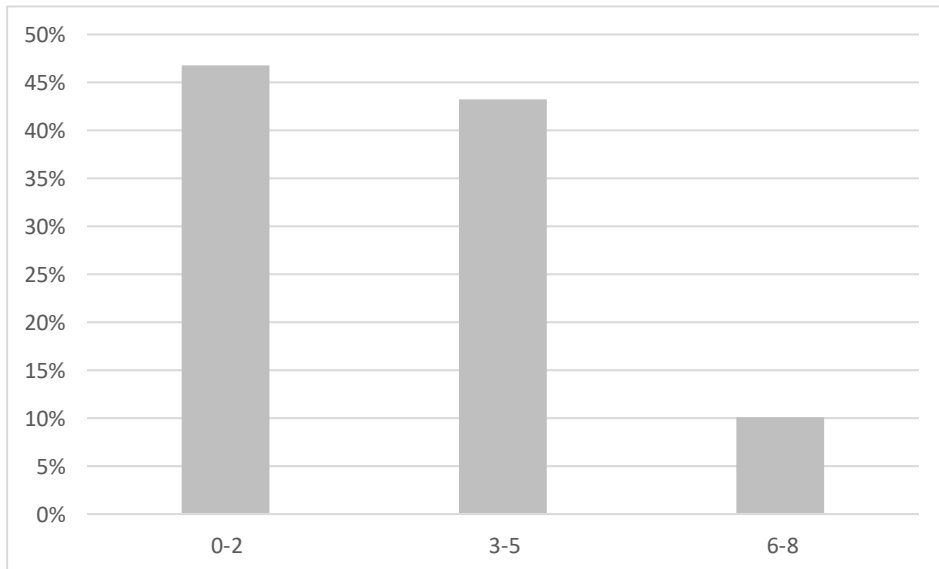


Abbildung 7-16: Verteilung komplexer Satzstrukturen in Lehrwerkstexten

Bei genauerer Betrachtung der komplexen Satzstrukturen in den Lehrwerken ist ersichtlich, dass nur 10% der Texte sechs bis acht komplexe Satzstrukturen aufweisen, 90% der Texte enthalten durchschnittlich maximal fünf komplexe Satzstrukturen je Text.

Sowohl das Ergebnis der Profilanalyse als auch das Ergebnis der Satzstrukturanalyse zeigen eine nicht ausreichende Abdeckung bestimmter wissenschaftspropädeutischer Strukturen in den analysierten Lehrwerkstexten. Eine zu erwartende adäquate Vorbereitung auf die DSH wäre mit den analysierten Texten nicht unmittelbar möglich.

### 7.2.3 Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr

Da in den Lehrwerkstexten keine sprachlichen Fehler vorliegen, steht im Mittelpunkt des Interesses der Anteil langer Segmente in Bezug auf die Gesamtzahl der MSE dieser Textgruppe. Der prozentuale Anteil aller Segmente mit drei und mehr NGr liegt in der Lehrwerkstextgruppe bei 25% der gesamt vorhandenen MSE. Dieser Wert soll in Abschnitt 7.4.3 vergleichend herangezogen werden. Durch den Vergleich von langen Segmenten in den DSH-Texten und in den Lehrwerkstexten als Referenzgruppe lässt sich eine Einschätzung vornehmen, inwieweit sich die Werte der langen Segmente in den DSH-Texten an den Wert der Lehrwerkstexte annähern.

## 7.3 Analyse der L 1-Texte

### 7.3.1 Profilanalyse

Tabelle 7-12 stellt die erworbene Profilstufe in den jeweiligen Studierendentexten dar:

Tabelle 7-12: Erworbene Profilstufen in Studierendentexten

		Häufigkeit	Prozent	
Studierende	Gültig	Profilstufe 4	26	86,7
		Profilstufe 5	2	6,7
		Profilstufe 6	2	6,7
		Gesamt	30	100,0

Die Profilanalyse der Studierendentexte ergibt, dass 26 von 30 Texten die EPS 4 erreichen und nur jeweils zwei Texte auf Profilstufe 5 und 6 kommen. Das bedeutet also, dass knapp 87% der Texte nicht die zu erwartenden wissenschaftspropädeutischen Sprachstrukturen aufweisen und sich lediglich im Bereich der Nebensatzstrukturen (EPS 4) befinden.

### 7.3.2 Syntaktische Strukturen

Die Analyse der syntaktischen Komplexität zeigt folgendes Bild:

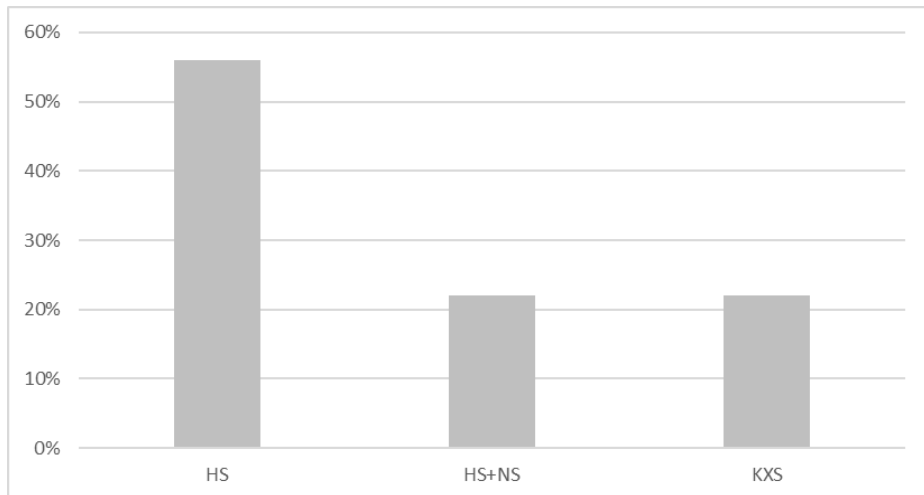


Abbildung 7-17: Prozentuale Verteilung der Satzarten in L 1-Texten

Tabelle 7-13: Prozentuale Verteilung der Satzarten in L 1-Texten

HS	HS+NS	KXS	Summe
262	103	104	469
56%	22%	22%	100%

Mehr als die Hälfte der Satzstrukturen in den L 1-Texten besteht aus reinen Hauptsätzen oder Hauptsatzreihen. Jeweils 22% der Satzkonstruktionen sind Satzgefüge und komplexe Sätze.

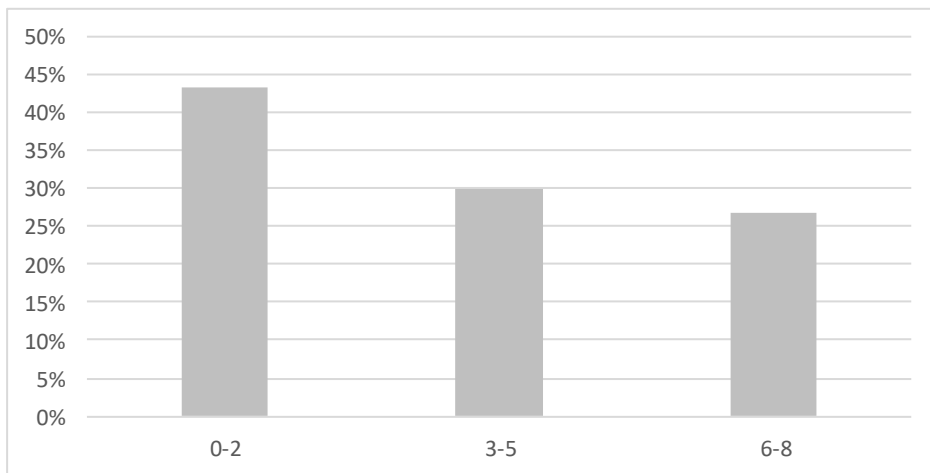


Abbildung 7-18: Prozentuale Verteilung komplexer Satzarten in L 1-Texten - gruppiert

Bei genauerer Betrachtung der komplexen Satzstrukturen in den Studierendentexten zeigt sich, dass knapp über 25% der Texte sechs bis acht komplexe Satzstrukturen aufweisen. Etwas über 70% der Texte beinhalten durchschnittlich maximal fünf komplexe Satzstrukturen je Text. Im Vergleich zu den Lehrwerkstexten sind in den L 1-Texten mehr komplexe Satzstrukturen zu finden. Der Anteil der Texte mit maximal zwei komplexen Satzstrukturen (44%) ist vergleichbar mit dem Anteil in den Lehrwerkstexten (46%).

Sowohl das Ergebnis der Profilanalyse als auch das Ergebnis der Satzstrukturen zeigen ein unerwartetes Bild von tendenziell einfachen sprachlichen Strukturen in den untersuchten Texten. Zu begründen wäre dieses Ergebnis entweder damit, dass die Studierenden bei der Textproduktion ihren Fokus eher auf die inhaltliche Gestaltung anstatt auf die sprachliche Ausgestaltung gelegt haben. Oder aber ist hier der Verweis auf die Studie von Bremerich-Vos und Scholten-Akoun (2016) dienlich, die die schriftsprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase in Duisburg-Essen untersuchen und zu dem Ergebnis kommen, dass die Kompetenzen schlecht ausfallen. In der relativ

umfangreichen Untersuchung kommen die Autoren u. a. zu dem Schluss, dass ein knappes Drittel der Studierenden die Schreibaufgabe unzureichend bewältigt haben (vgl. ebd.: 186). Es lassen sich beispielsweise sprachlich vermehrt syntaktische Fehler finden: „Die meisten der gezählten grammatischen Verstöße sind im Bereich des Satzbaus bzw. der Satzbezüge feststellbar.“ (ebd.: 163).<sup>120</sup>

### 7.3.3 Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr

Die Auswertung der MSE mit mindestens drei NGr weist Folgendes auf:

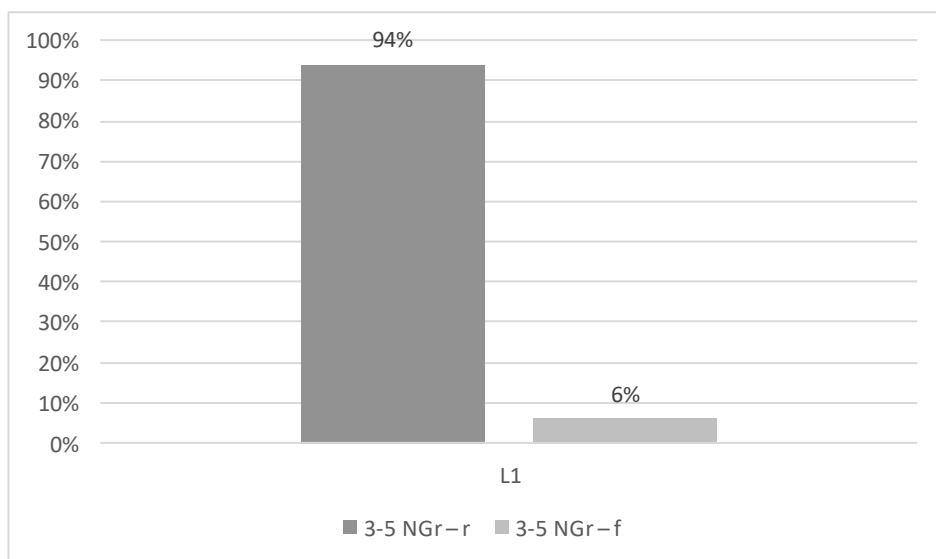


Abbildung 7-19: Verteilung korrekt und nicht-korrekt gebildeter MSE mit 3–5 NGr in L 1-Texten

Der prozentuale Anteil aller Satzsegmente mit drei und mehr NGr liegt in der L 1-Gruppe bei 24% der gesamt vorhandenen MSE. Die Unterscheidung der korrekt und nicht-korrekt gebildeten längeren Satzsegmente zeigt einen Wert der korrekt gebildeten MSE mit drei und mehr NGr von 94%, 6% der langen Satzsegmente sind dagegen nicht korrekt gebildet, sie weisen also Abweichungen auf morphologischer Ebene auf.

<sup>120</sup> Der zweite Erklärungsversuch bedarf m.E. weiterer Untersuchungen und eröffnet somit ein Desiderat für zukünftige Forschungsvorhaben – auch, weil bei der Analyse der L 1-Texte in der vorliegenden Arbeit festgestellt wird, dass auf syntaktischer Ebene keine Fehler vorzufinden sind, jedoch Fehler auf morphologischer, orthographischer und interpunktionaler Ebene relativ häufig vorkommen. Da in der quantitativen Untersuchung syntaktische Fehler untersucht werden, sind Fehler auf den anderen sprachlichen Ebenen nicht erfasst.

## 7.4 Vergleichende Analysen

In diesem Abschnitt erfolgt eine vergleichende Darstellung der drei Textgruppen (DSH-Texte, L 1-Texte und Lehrwerkstexte) hinsichtlich der vergleichbaren Auswertungen zur Profilanalyse und zur Satzstrukturanalyse.

### 7.4.1 Profilanalyse

Die einzelnen Auswertungen der EPS werden im Folgenden vergleichend diskutiert:

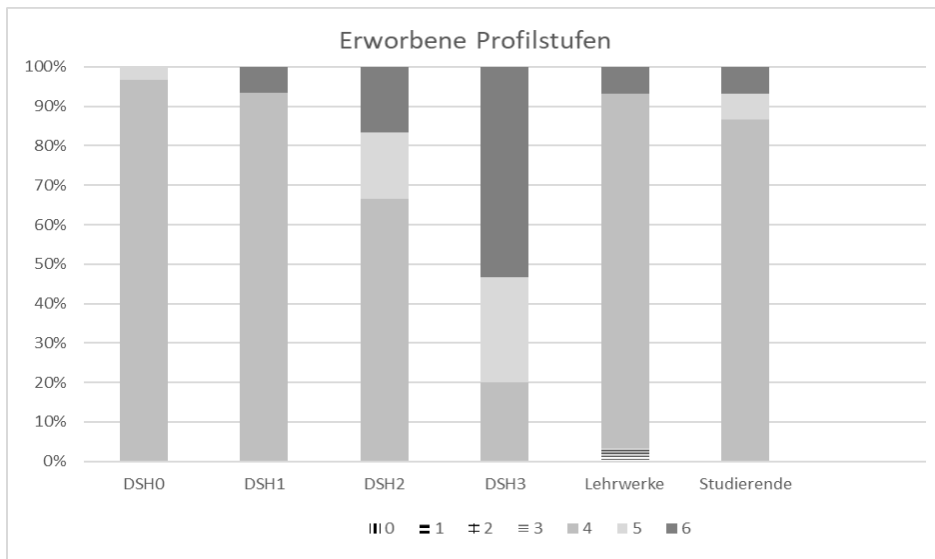


Abbildung 7-20: Vergleichende Darstellung der erworbenen Profilstufen in den Textgruppen – prozentuale Werte

Tabelle 7-14: Vergleichende Darstellung der erworbenen Profilstufen in den Textgruppen – prozentuale Werte

	EPS 3	EPS 4	EPS 5	EPS 6
DSH0		96,80%	3,20%	
DSH1		93,50%		6,50%
DSH2		66,70%	16,70%	16,70%
DSH3		20%	26,70%	53,30%
Lehrwerke	3,30%	90,00%		6,70%
Studierende		86,70%	6,70%	6,70%

Anhand der Profilanalyse wird deutlich, dass alle Verfasser der analysierten DSH-Texte mindestens die Profilstufe 4 erworben haben. Die erste deutliche Abstufung wird in Niveau DSH 2 sichtbar, in der die Verfasser jeweils knapp 17% die Profilstufen 5 und 6 erworben haben. Diese Texte weisen die uneingeschränkte Studierfähigkeit nach, die sich in der Nutzung von Insertionen und Partizipialattributen zeigt. Eine Steigerung findet sich in den Texten der Niveaustufe DSH 3, von denen die Verfasser zu 80% die Profilstufen 5 und 6 erworben haben. Die Verwendung von Insertionen und mehr noch die Nutzung von Partizipialattributen dokumentieren besonders hohe Deutschkenntnisse.

Vergleichsweise einfach strukturiert scheinen die analysierten Texte aus den C 1-Lehrwerken zu sein, da sie zu 90% lediglich Erwerbsstufe 4 in der Profilanalyse erreichen. Ein Text erreicht sogar nur Erwerbsstufe 3, was bedeutet, dass der Text hauptsächlich aus reinen Hauptsätzen und Satzreihen besteht. Nur in zwei Texten werden genügend Partizipialattribute verwendet, um diese der Erwerbsstufe 6 der Profilanalyse zuzuordnen. Das Bild ändert sich bei Betrachtung der erreichten Profilstufen, da in diesem Fall in knapp 70% der Texte Partizipialattribute zu finden sind.

Ebenfalls auffallend sind die erreichten Erwerbstufen der Profilanalyse der Studierenden, die mit 86,7% der verfassten Texte die Profilstufe 4 erreichen und lediglich mit jeweils 6,7% die Erwerbstufen 5 und 6 der Profilanalyse zugeordnet werden können.

### 7.4.2 Syntaktische Strukturen

Die Satzstrukturanalyse zeigt sowohl in allen DSH-Niveaustufen als auch in den Lehrwerks- und Studierendentexten eine tendenziell häufigere Verwendung reiner Hauptsätze und Hauptsatzreihen als die Verwendung zweigliedriger Satzgefüge. Diese werden wiederum häufiger verwendet als komplexe Satzkonstruktionen mit mehr als zwei finiten Verben.

Tabelle 7-15: Vergleichende Darstellung der Satzarten in den Textgruppen – prozentuale Werte

	HS	HS+NS	KXS
DSH 0	59%	24%	17%
DSH1	55%	28%	17%
DSH2	53%	26%	21%
DSH3	55%	27%	18%
Lehrwerke	66%	19%	15%
Studierende	56%	22%	22%

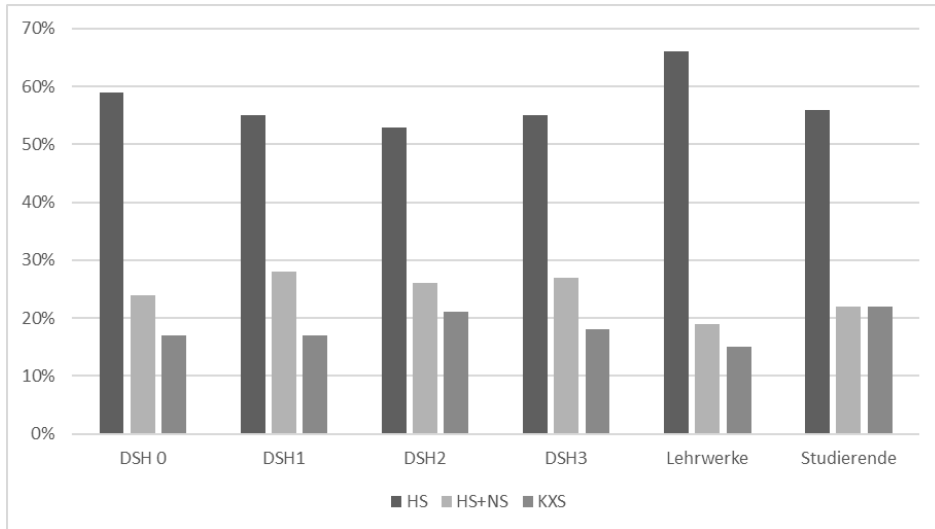


Abbildung 7-21: Vergleichende Darstellung der Satzarten in den Textgruppen – prozentuale Werte

In der Verwendungshäufigkeit der jeweiligen Gruppen von Satzstrukturen ist eine Ähnlichkeit zwischen den untersuchten Gruppen gegeben. Daraus lässt sich schließen, dass die tendenziell häufigere Verwendung reiner Hauptsätze und Hauptsatzreihen sowie die Abnahme der Häufigkeit von Satzgefügen und komplexeren Satzkonstruktionen ein allgemeingültiges Phänomen in der Textproduktion darstellt. Daraus lässt sich zudem schließen, dass die Satzkomplexität nicht als ein distinktives Merkmal zur DSH-niveauspezifischen Unterscheidung herangezogen werden kann.

Werden jedoch die in den DSH-Texten nicht korrekt gebildeten Satzstrukturen hinzugezogen, ergibt sich ein anderes Bild:

Tabelle 7-16: Prozentuale Verteilung der Satzarten in den DSH-Niveaustufen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH1	DSH2	DSH3
HS – r	82%	85%	94%	97%
HS – f	18%	15%	6%	3%
HS+NS – r	67%	73%	92%	96%
HS+NS – f	33%	27%	8%	4%
KXS – r	53%	55%	89%	91%
KXS – f	47%	45%	11%	9%



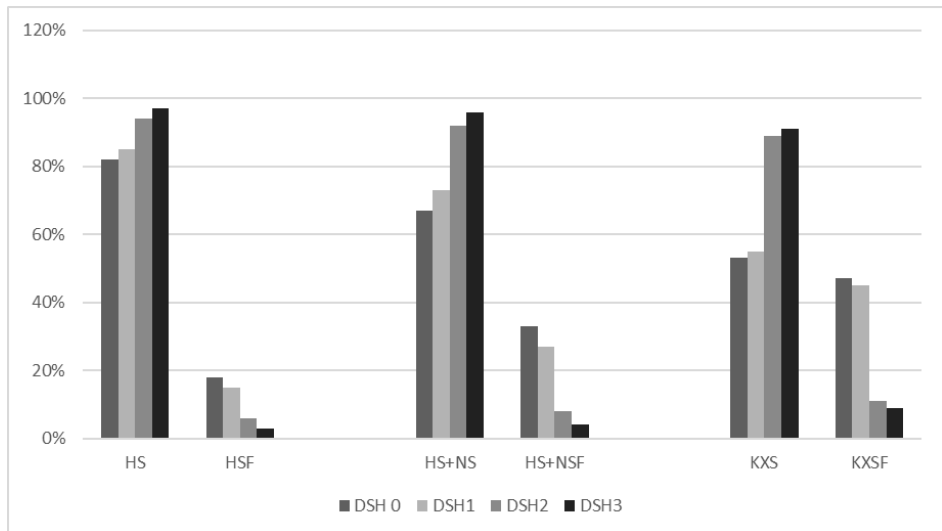


Abbildung 7-22: Prozentuale Verteilung der Satzarten in den DSH-Niveaustufen – nach Sprachrichtigkeit

Erkennbar ist ein drastischer Anstieg von fehlerhaften Satzstrukturen mit zunehmender Satzkomplexität in Texten der Niveaustufen DSH 0 und DSH 1, der sich so in Texten der Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 nicht zeigt. Hieraus kann abgeleitet werden, dass korrekt gebildete Satzgefüge und komplexe Sätze als Indikatoren für DSH 2- und DSH 3-Texte gelten.

### 7.4.3 Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr

Die Anzahl langer Satzsegmente, d.h. von MSE mit mindestens drei NGr, hat sich in der qualitativen Analyse als ein niveaustufenspezifisches Merkmal herausgestellt.

Die Satzstrukturanalyse zeigt sowohl in allen DSH-Niveaustufen als auch in den Lehrwerks- und Studierendentexten eine tendenziell häufigere Verwendung reiner Hauptsätze und Hauptsatzreihen als die Verwendung zweigliedriger Satzgefüge. Diese werden wiederum häufiger verwendet als komplexe Satzkonstruktionen mit mehr als zwei finiten Verben.

Die Auswertung der MSE mit mindestens drei NGr weist Folgendes auf:

Tabelle 7-17: Prozentuale Verteilung der MSE mit 3–5 NGr in den Textgruppen

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	C 1
MSE mit 3–5 NGr	19%	18%	20%	22%	24%	25%

Der prozentuale Anteil längerer Segmente liegt zwischen den Niveaustufen in einem ähnlichen Bereich. Die L 1- und C 1-Texte weisen mit 24% bzw. 25% leicht höhere Werte als die DSH-Texte auf. Zu verzeichnen ist ein leicht höherer Wert in DSH 0-Texten als in DSH 1-Texten. Ab Niveaustufe DSH 2 ist eine Zunahme der Werte mit ansteigender Niveaustufe zu beobachten, diese nähern sich denen der L 1- und C 1-Texte.

Werden die korrekt und nicht-korrekt gebildeten langen Segmente hinzugezogen, ergibt sich ein anderes Bild:

Tabelle 7-18: Prozentuale Verteilung der MSE mit 3–5 NGr in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit

	DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3	L 1	C 1
MSE mit 3-5 NGr – r	19%	30%	77%	91%	94%	100%
MSE mit 3-5 NGr – f	81%	70%	23%	9%	6%	0%

In Tabelle 7-18 ist ersichtlich, dass der prozentuale Anteil der richtig gebildeten langen Satzsegmente mit ansteigender Niveaustufe zunimmt und sich die DSH-Werte den L 1- und C 1-Werten nähern.

Dieser Trend lässt sich deutlich an folgender Darstellung der korrekt gebildeten langen Satzsegmente veranschaulichen:

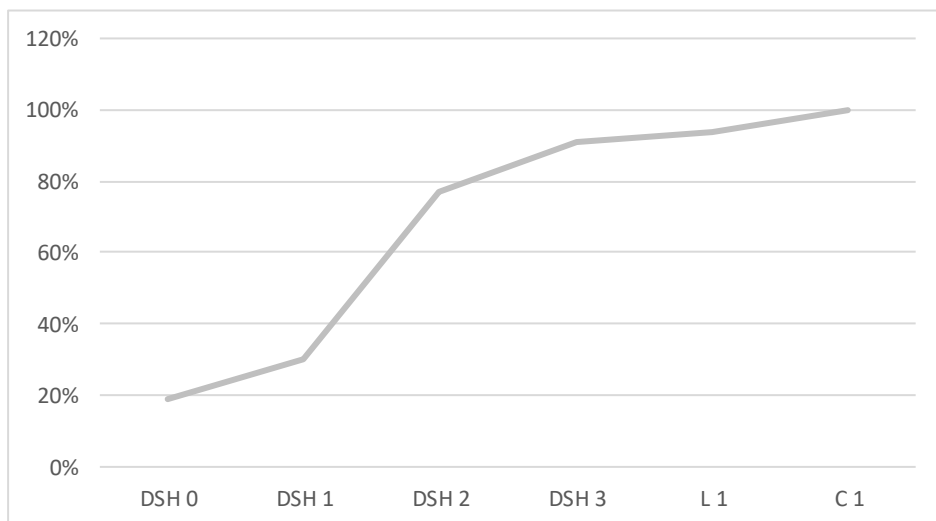


Abbildung 7-23: Prozentuale Verteilung der korrekten MSE mit 3–5 NGr in den Textgruppen

Erkennbar ist ein Anstieg korrekt gebildeter langer Segmente mit zunehmender Niveaustufe. Hieraus kann abgeleitet werden, dass dieses Merkmal als niveaustufenspezifischer Indikator gilt.

## 7.5 Hypothesenüberprüfung

In diesem Abschnitt sollen die auf Grundlage der qualitativen Analyse aufgestellten Hypothesen anhand der Ergebnisse der quantitativen Analyse verifiziert bzw. falsifiziert werden.

### Hypothese 1

*Texte auf Niveaustufe DSH 0 weisen niveaustufenspezifische Muster in der Korrektheitsnorm in Form von Stark Abweichenden Strukturen (SAS) auf und grenzen sich durch diese Fehlerform von den anderen DSH-Niveaustufen ab.*

Nach den Ergebnissen der quantitativen Analyse kann Hypothese 1 verifiziert werden. In 29 von 30 Texten mit dem Ergebnis DSH 0 lassen sich SAS finden. Von diesen 29 Texten sind in einem nur eine SAS und in sieben lediglich zwei SAS vorhanden. In knapp 70% der Texte mit dem Ergebnis DSH 0 sind drei und mehr SAS auffindbar. Die zu vergebenen Punkte der Texte, die unter drei SAS aufweisen, befinden sich im oberen Grenzbereich der Bepunktung. Diesen Texten fehlen maximal 5% bis zur nächsthöheren DSH-Stufe (DSH 1). Des Weiteren fehlen den meisten Texten dieser Grenzgruppe ganze Textteile, wie z. B. die Einleitung oder der Schlussteil, wodurch die notwendigen Punkte für die nächsthöhere DSH-Stufe fehlen.

Das Vorkommen von SAS ist jedoch auch in Texten mit dem Ergebnis DSH 1 bedingt möglich. Diese kommen im unteren Grenzbereich der Bepunktung vor und die Vorkommenshäufigkeit umfasst maximal zwei SAS.

### Hypothese 2

*Texte auf Niveaustufe DSH 1 weisen niveaustufenspezifische Muster in der Korrektheitsnorm in Form von syntaktischen Fehlern auf und grenzen sich durch diese Fehlerform von den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 ab.*

In Texten mit dem Ergebnis DSH 1 sind drei und mehr syntaktische Fehler vorhanden. Zwei und weniger syntaktische Fehler sind in Texten zu finden, deren Punktzahl sich im oberen Grenzbereich der Bepunktung befindet. Diesen Texten fehlen maximal 5% bis zur nächsthöheren DSH-Stufe (DSH 2). Hypothese 2 kann unter Einbeziehung der Ergebnisse von Hypothese 3 verifiziert werden.

### Hypothese 3

*Texte auf den Niveaustufen DSH 2 und DSH 3 weisen niveaustufenspezifische Muster durch korrekte Syntax auf – vor allem in Bereich der Verbstellung – und grenzen sich durch diesen Aspekt von den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 ab.*

Texte mit dem Ergebnis DSH 2 weisen sich durch syntaktisch korrekte Satzkonstruktionen aus, das Vorkommen von bis zu zwei syntaktischen Fehlern ist jedoch möglich. Kommen drei oder mehr syntaktische Fehler vor, ist der Text besonders auffällig durch seine Länge oder durch einen korrekten und differenzierten Wortschatz. Texte mit dem Ergebnis DSH 3 weisen syntaktisch korrekte Satzkonstruktionen aus; das Vorkommen von bis zu zwei syntaktischen Fehlern ist jedoch auch in dieser Gruppe möglich. Bei bis zu fünf syntaktischen Fehlern ist der Text besonders lang (beispielsweise mit 75 MSE) oder auffällig hinsichtlich eines korrekten und sehr differenzierten Wortschatzes. Hypothese 3 kann durch die quantitative Analyse verifiziert werden.

### Hypothese 4

*Korrekt gebildete komplexe Satzkonstruktionen mit drei und mehr finiten Verben und langen Satzsegmenten mit drei und mehr Nominalgruppen sind ein Indikator für fortgeschrittene Lerner.*

Unter Einbeziehung der sprachlichen Korrektheit können auf satzstruktureller Ebene komplexe Sätze und lange Satzsegmente einen Hinweis auf fortgeschrittene Lerner geben. Hypothese 4 kann somit verifiziert werden.

### Hypothese 5

*Die Profilanalyse nach Grißhaber ist auf DSH-Texte anwendbar.*

Die Anwendung der Profilanalyse nach Grißhaber auf DSH-Texte zeigt folgendes Bild: Die Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 erreichen in der Regel maximal Profilstufe 4. Die Niveaustufe DSH 2 erreicht zunehmend die Profilstufen 5 und 6 und Texte der Niveaustufe DSH 3 zeigen eine Tendenz zu Profilstufe 6. Texte mit dem Ergebnis DSH 3 sind bei der Profilanalyse besonders häufig EPS 6 zugeordnet: Sie enthalten demnach drei oder mehr Partizipialattribute und die Vorkommenshäufigkeit von Insertionen (EPS 5) ist ebenfalls groß. Somit kann Hypothese 5 verifiziert werden: Die Profilanalyse nach Grißhaber lässt sich auf Texte der DSH niveaustufenunterscheidend im Bereich bestandener Texte anwenden.

Die Auswertung der quantitativen Analyse bestätigt das Ergebnis der qualitativen Analyse. Es ist deutlich erkennbar, dass sprachliche Abweichungen und Phänomene auf syntaktischer Ebene als distinktive Merkmale zur Unterscheidung der DSH-Niveaustufen herangezogen werden können.

## 7.6 Ergebnisse

Bezüglich der quantitativen Analyse lässt sich festhalten, dass sie die qualitative Analyse verifiziert. Insbesondere die korrekte Umsetzung der Syntax erweist sich als niveaustufendifferenzierend. Da die Analysen zur Komplexität der Satzstruktur keine DSH-niveaunterscheidende Merkmale gezeigt haben, ist eine Koppelung von Satzstruktur und Grammatik wenig zielführend.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass eine holistische Bewertung von Texten der DSH unter bestimmten Bedingungen möglich ist. Diese Bedingungen beinhalten die vollständige und themenbezogene Bearbeitung der Aufgaben der Vorlage der *Vorgabenorientierten Textproduktion*. Außerdem muss die strukturelle Gestaltung des Textes mit den Bestandteilen einer Überschrift, einer Einleitung und einem Haupt- und Schlussteil vollständig erfüllt zu sein. Wenn die Bedingungen nicht erfüllt sind, empfiehlt sich eine analytische Bewertung.

Bei Einhaltung der benannten Bedingungen können folgende niveaustufen-spezifische Merkmale in DSH-Texten zu einer holistischen Bewertung herangezogen werden:

Tabelle 7-19: Sprachliche Merkmale zur Unterscheidung der DSH-Niveaustufen

Niveaustufen	Merkmalsausprägungen
DSH 0	Profilstufe (EPS) 4; mindestens drei SAS vorhanden: Sätze sind unverständlich und/oder ergeben keinen Sinn; [bei unvollständiger Struktur des Textes (Einleitung; alle drei Aufgaben bearbeitet und Schlussteil) oder unter drei SAS => analytische Bewertung, da Grenzfall]
DSH 1	Profilstufe (EPS) 4; Vorkommen von drei und mehr syntaktischen Fehlern, [bei unvollständiger Struktur des Textes (Einleitung; alle drei Aufgaben bearbeitet und Schlussteil) oder bei weniger als drei syntaktischen Fehlern => analytische Bewertung, da Grenzfall]
DSH 2	gelegentlich Profilstufe (EPS) 5; syntaktisch korrekte Sätze: zumeist weniger als drei syntaktische Fehler; [mehr als zwei syntaktische Fehler: bei besonders langen Texten oder auffällig korrektem und sehr ausdifferenziertem Wortschatz]
DSH 3	Profilstufe (EPS) 6; syntaktisch korrekte Sätze: zumeist unter zwei syntaktischen Fehlern, [mehr als zwei Fehler: bei besonders langen Texten oder auffällig korrektem und sehr ausdifferenziertem Wortschatz]

Zur Durchführung einer Vorbewertung wird folgender Bogen vorgeschlagen, der bei vollständiger Abarbeitung der Aufgaben und Erfüllen der allgemeinen Textstruktur zum Einsatz kommen kann:

<b>Holistischer DSH-Bewertungsbogen</b>			
Themenbezug gegeben:			
Überschrift vorhanden			<input type="checkbox"/>
Einleitung vorhanden			<input type="checkbox"/>
1. Aufgabe (Schaubildbeschreibung)			<input type="checkbox"/>
2. Aufgabe bearbeitet (Argumentieren)			<input type="checkbox"/>
3. Aufgabe bearbeitet (Argumentieren)			<input type="checkbox"/>
Schlussteil vorhanden			<input type="checkbox"/>
Vorgabe zur Wortanzahl wurde eingehalten (250 Wörter)			<input type="checkbox"/>
<b>Zuordnung:</b>			
DSH 0	DSH 1	DSH 2	DSH 3
syntaktische Fehler (mind. 3 syntaktische Fehler)		syntaktisch korrekte Sätze (max. 3 syntaktische Fehler)	
Vorkommen stark abweichender Strukturen (SAS)	Vorkommen syntaktischer Fehler	Syntaktisch korrekte Sätze	Vorkommen von Partizipialattributen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7-24: Allgemeine Kriterien zur DSH-Vorbereitung (nach HY)

## 8. Zusammenfassung und abschließende Diskussion

Im Folgenden sollen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine abschließende Diskussion unter Einbeziehung von Merkmalen, die bei den Analysen aufgefallen sind, dargestellt werden.

An einem „Entdeckerkorpus“ wurde eine breit angelegte Untersuchung verschiedener sprachliche Merkmale durchgeführt, um niveaustufenspezifische Indikatoren zu ermitteln. Dazu wurden als Textualitätsmerkmale die Bewertungskriterien aus dem DSH-Handbuch verwendet, mit denen die Textkompetenz der Verfasser ermittelt wird. Die Analysen zeigen, dass die DSH-Teilnehmer weitgehend in der Lage sind, einen Text mit seinen notwendigen Bestandteilen zu produzieren. So stellen die Teilnehmer aller DSH-Niveaustufen beispielsweise Kohärenz durch Verwendung gleichermaßen häufiger relationaler Kohäsionsmittel her, d. h. in einem DSH 0-Text ist eine vergleichbar hohe Anzahl relationaler Kohäsionsmittel zu finden wie in einem DSH 2- oder sogar DSH 3-Text. Auch lässt sich in allen DSH-Texten eine gleich häufige Verwendung komplexer Satzstrukturen finden, die sich durch mehrfache Satzgefüge sowie durch Verwendung von Attributen und längeren Satzsegmenten (drei bis fünf NGr pro MSE) äußert. In diesen Bereichen ist daher keine Niveaustufenspezifik beobachtbar. Im Gegensatz dazu lassen sich differenzierende Merkmale zwischen den DSH-Niveaustufen unter Einbeziehung der Sprachrichtigkeit finden. Werden also nur die korrekt verwen-

deten sprachlichen Merkmale betrachtet, ändert sich das Muster der gleichhäufigen Verteilung zu einer Verteilung, die mit zunehmender Niveaustufe linear ansteigt; woraus geschlossen werden kann, dass die sprachlichen Merkmale zwar erlernt werden, aber die korrekte Umsetzung noch nicht gelingt. Demzufolge stellt die grammatische Korrektheit einen ausschlaggebenden Faktor bei der Bewertung der DSH-Texte dar. Daher zeigt sich Demmigs (2012) Einwand als nicht unberechtigt, dass die DSH nicht so sehr die Textkompetenz, sondern eher das Sprachniveau misst. Die Ermittlung des Sprachniveaus über die Textkompetenz ist dennoch vonnöten, da ansonsten aneinandergereihte Sätze ohne Kontext produziert werden könnten. Um bei der Bewertung die Sprachrichtigkeit zentraler einzubinden, bestünde die Möglichkeit einer unterschiedlichen Gewichtung bei der Punktezuordnung der Kategorie *Grammatik* in Relation zu den anderen Bewertungskriterien. Ein weiteres Ergebnis der Analysen ist, dass durch die Differenzierung der grammatischen Abweichungen auf morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene ein niveaustufenunterscheidendes Merkmal festgestellt werden konnte: Die syntaktische Ebene erweist sich als besonders aussagekräftig und stellt einen Indikator für die Kategorien *bestanden* – *nicht bestanden* dar. Dieses Ergebnis wird an einem größeren Korpus quantitativ überprüft und verifiziert. Es lässt sich generalisierend festhalten, dass das syntaktische Paradigma einen Indikator für eine niveaustufenspezifische Bewertung darstellt. Dies gilt nur unter der Voraussetzung, dass die Texte inhaltlich vollständig bearbeitet, d.h. alle Aufgaben der Vorlage bearbeitet sind. Daher ist neben der Einbeziehung der syntaktischen Korrektheit die inhaltliche Bewertung unerlässlich. Zusammengefasst zeigen die Textgruppen folgende Merkmale, aus denen sich Differenzierungsmöglichkeiten ableiten lassen:

- Texte mit dem Ergebnis DSH 0 enthalten Sätze und Satzkonstruktionen, die durch gravierende Abweichungen nicht mehr verständlich sind: Sie enthalten stark abweichende Strukturen (SAS).<sup>121</sup>
- Texte mit dem Ergebnis DSH 1 weisen Satzkonstruktionen auf, die zwar syntaktische Abweichungen beinhalten, jedoch semantisch verständlich sind.
- In Texten mit dem Ergebnis DSH 2 finden sich syntaktisch korrekte Satzkonstruktionen, d.h. es sind so gut wie keine syntaktischen Abweichungen vorhanden.

---

<sup>121</sup> Das Vorkommen von SAS in Texten mit dem Ergebnis DSH 0 wirft die Frage auf, wie die Teilnehmer das C 1-Niveau erreicht haben, was sie für die Prüfungszulassung durch das Einreichen eines C 1-Zeugnisses, das einen erfolgreich abgeschlossenen C 1-Kurs bescheinigt, nachweisen mussten. Ein möglicher Erklärungsversuch wäre der unrechtlige Erwerb solch eines Zeugnisses. Zudem berichten Sprachkursanbieter darüber, dass sich Sprachlerner ihre Lernzeit dadurch zu verkürzen versuchen, indem sie den B 2-Kurs überspringen und unmittelbar nach dem B 1-Kurs den C 1-Kurs absolvieren möchten. In solchen Fällen würden Erwerbsphasen übersprungen, wodurch die grammatische Aneignung nicht adäquat stattfinden könnte.



- In Texten mit dem Ergebnis DSH 3 sind neben syntaktisch korrekten Satzkonstruktionen vermehrt regelnorm verwendete Partizipialattribute, Insertionen und korrekt gebildete lange Satzsegmente (drei bis fünf Nominalgruppen pro Minimal Satzwertiger Einheit) vorhanden.

In Texten der Niveaustufe DSH 3 lassen sich also Merkmale der AWS, die korrekt gebildet sind, finden. Spezifisch für Texte der Niveaustufe DSH 2 ist vor allem die syntaktische Korrektheit. Für Texte der Niveaustufe DSH 1 ist die Verständlichkeit der Propositionen trotz syntaktischer Abweichungen ein Merkmal. Kommen in einem Text unverständliche Sätze mit stark abweichenden Strukturen (SAS) vor, ist dies ein Kennzeichen für ein *Nicht-Bestehen* im schriftlichen Teil der DSH. So ist im Umkehrschluss eine (wenn auch nur bedingte) schriftsprachliche Studierfähigkeit in dem Fall attestierbar, wenn verständliche Sätze formuliert werden können, die beispielsweise zum Verfassen sprachlich verständlicher Hausarbeiten oder Protokolle genutzt werden können.

Auch die Analysen zur Satzstruktur bestätigen das Ergebnis. Die These, dass bei der Verschriftlichung der Ausbau von hypotaktischen Strukturen erfolgt, wird durch die Analysen der in den DSH-Texten zu findenden Satzstrukturen bestätigt (vgl. Ehlich 1999; Steinhoff 2007 und Abschnitt 3.1). Auch die Annahme, dass der Ausbau von Hypotaxen die vermehrte Nutzung von Subjunktionen mit sich bringt, findet sich in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wieder: Das Vorkommen komplexer Satzgefüge wie von Kohäsionsmitteln ist in allen Textgruppen gleich häufig verteilt. Bei den DSH-Texten ist ergänzend die syntaktische Korrektheit einzubeziehen, die sich in den Niveaustufen unterschiedlich darstellt. Wird nämlich die korrekte Umsetzung betrachtet, so zeigt sich nur im Bereich der syntaktischen Realisierung komplexer Satzgefüge eine deutliche Abnahme der korrekt gebildeten komplexen Satzkonstruktionen in den schwächeren DSH-Texten (DSH 0 und DSH 1). Somit lassen sich Ehlichs Überlegungen (vgl. Abschnitt 3.1), dass der Komplexitätsgrad von Satzgefügen und der Entfaltungsgrad des Textes zusammenhängen, insofern auf die DSH-Texte übertragen, dass der Grad an korrekten hypotaktischen Konstruktionen die Qualität der Texte indiziert.<sup>122</sup>

Die Satzstrukturanalyse der Lehrwerks- und Studierendentexte zeigt ein vergleichbares Ergebnis von Satzstrukturen zu DSH-Texten. Ein Vorkommen tendenziell häufigerer Verwendung reiner Hauptsätze und Hauptsatzreihen als die Verwendung einfacher Satzgefüge (HS+NS) ist vorzufinden. Letztere wiederum werden häufiger verwendet als komplexe Satzkonstruktionen mit mehr als zwei finiten Verben. Auch das Ergebnis der Profilanalyse nach Griebhaber zeigt, dass die analysierten Texte aus den C 1-Lehrwerken zu den DSH-Texten der Niveaustufe DSH 3 vergleichsweise einfach strukturiert sind, da sie zu 90% lediglich die

---

<sup>122</sup> Eine qualitative Ermittlung der Subjunktionen, deren Varianz die Textqualität wiedergibt, steht als Desiderat für weitere Untersuchungen aus.

Erwerbsstufe 4 der Profilanalyse erreichen. Bei Betrachtung der erreichten Profilstufen hingegen zeichnet sich eine starke Tendenz zur Profilstufe 6 ab, d.h. es sind in knapp 70% der Texte Partizipialattribute zu finden. Dies zeigt, dass die Lerner vor allem mit Partizipialattributen in Kontakt kommen. Ebenfalls auffallend sind die erreichten Erwerbstufen der Profilanalyse der Studierenden, die mit knapp 85% der verfassten Texte die Profilstufe 4 erreichen und lediglich mit jeweils 6,7% die Erwerbstufen 5 und 6 der Profilanalyse zugeordnet werden können. Dagegen lassen sich MSE mindestens drei und mehr NGr in Lehrwerks- und Studierendentexten häufiger finden als in DSH-Texten. Dies zeigt, dass diese Texte intrasentential eine höhere Komplexität aufweisen als intersentential.

Ferner wurden die Ergebnisse der DSH-Texte mit den Deskriptoren des GER für die Niveaustufen B 1 bis C 1 und des Bewertungsbogens<sup>123</sup> verglichen. Auf Grundlage der Ergebnisse dieses Vergleichs können folgende Aussagen getroffen werden:

*Kohärenz und Kohäsion:* Die Analysen der Kohäsionsmittel zeigen, dass relationale Kohäsionsmittel in vergleichbarer Anzahl in allen Gruppen zu finden ist. Dies deutet darauf hin, dass die Verwendung der Kohäsionsmittel den DSH-Prüflingen gut gelingt. Der Vergleich dieser Ergebnisse mit den GER-Deskriptoren verdeutlicht, dass nicht einmal im Bereich *nicht-bestandener* Texte eine *lineare Aneinanderreihung einzelner Punkte* gegeben ist. Auch kann in DSH 0-Texten und DSH 1-Texten nicht von der Verwendung *einer begrenzten Anzahl von Verknüpfungsmitteln* gesprochen werden. Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Deskriptoren in dieser Form keine diskriminierenden Elemente für die Bewertung enthalten. In diesem Bereich erreichen alle Texte mindestens eine Punktzahl, die der Niveaustufe DSH 2 entspricht. An dieser Stelle ist es somit erforderlich, andere oder spezifischere Indikatoren für die Herstellung von Kohärenz zu benennen. Eine qualitative Ausdifferenzierung der im GER quantitativ beschriebenen Kohäsionsmittel erscheint also notwendig. So ist die Verwendung referentieller Kohäsionsmittel, insbesondere von Substitutionen und Pro-Formen, ein Indikator für fortgeschrittene Sprachkenntnisse. Auch das Auftreten der Kategorie *Voranstellung von Präpositionalphrasen (textual fit)* kann als Indikator für ein entwickeltes Schreiben aufgefasst werden.

*Grammatik:* Die GER-Deskriptoren beschreiben den Niveaustufenfortschritt in der Grammatik über die quantitative Ebene, d.h. der Fortschritt wird über die Beherrschung der Grammatik bzw. die Abwesenheit grammatischer Fehler gemessen. Die Analyseergebnisse zeigen jedoch, dass eine Einbeziehung der qualitativen Ebene einen hilfreichen Ansatz zur Beschreibung und Unterscheidung von Niveaustufen darbietet. Die Einbeziehung der sprachlichen Ebenen Morphologie, Syntax und Lexik stellt ein niveaustufenspezifisches Differenzierungsmerkmal dar. Eine wesentliche Differenz zeigt sich zwischen den Niveaustufen DSH 0/DSH 1 und DSH 2/DSH 3 im Bereich der Verbfehler (*Konjugationsfehler, Verbstellungsfehler*,

<sup>123</sup> Sofern die Deskriptoren des Bewertungsbogens nicht explizit benannt sind, gelten die folgenden Aussagen sowohl für die Deskriptoren des GER als auch für die des Bewertungsbogens.

*Verbfehler, Verb fehlt/zu viel*) und in den syntaktischen Kategorien (*Satzbaufehler, Wort fehlt/zu viel*). Dabei liegt das Hauptunterscheidungsmerkmal darin, dass syntaktische Fehler ab Niveaustufe DSH 2 so gut wie nicht mehr vorkommen. Außerdem finden sich *Stark Abweichende Strukturen* (SAS) fast ausschließlich in Texten der Niveaustufe DSH 0.

*Satzstruktur:* Im GER werden *komplexe Satzstrukturen* ab Niveaustufe B 2 und *strukturierte Äußerungen* auf C 1-Niveau erwartet. Eine Definition des komplexen Satzbaus oder einer strukturierten Äußerung ist im GER jedoch nicht gegeben. Im Bewertungsbogen steigt die Punktzahl mit dem Maß an strukturiertem Satzbau, so dass daraus geschlossen werden kann, dass das Maß an strukturiertem Satzbau mit zunehmender Niveaustufe ansteigt. Die Analyse der syntaktischen Strukturen zeigt in allen Textgruppen eine tendenziell höhere Frequenz von Hauptsätzen als von Nebensätzen. Auffällig ist zudem ein vergleichbar häufiges Vorkommen komplexer Satzkonstruktionen in allen Textgruppen. Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Deskriptoren in dieser Form keine diskriminierenden Elemente für die Bewertung enthalten. In diesem Bereich erreichen alle Texte mindestens eine Punktzahl, die der Niveaustufe DSH entspricht. An dieser Stelle ist es somit erforderlich, spezifischere Indikatoren für die Satzstruktur zu benennen. Eine niveaustufenspezifische Differenz wird durch die Erfassung syntaktisch korrekt und nicht-korrekt gebildeter Satzkonstruktionen deutlich. Neben der regelkonformen Bildung komplexer Satzstrukturen sind außerdem längere Satzsegmente mit drei bis fünf Nominalgruppen pro MSE Indikatoren für Texte fortgeschrittener Lerner. Außerdem stellen die Verwendung regelkonform gebildeter Attribute und das Vorkommen von Attributen im Nachfeld des Nomens weitere Indikatoren für fortgeschrittene Sprachkenntnisse dar. Die Profilanalyse nach Griebhaber bestätigt dieses Ergebnis insofern, als das Ergebnis die Indikatoren Insertion (Profilstufe 5) und Partizipialattribute (Profilstufe 6) für die Niveaustufe DSH 3 feststellt und Insertionen in der (oben genannten) Kategorie *komplexe Satzstrukturen* sowie Partizipialattribute in der (oben genannten) Kategorie *Attribute* einbegriffen sind.

*Wortschatzspektrum und -beherrschung:* Die Analyse des Wortschatzes zeigt einen leichten Anstieg der Wortvarianz und eine tendenzielle Abnahme semantischer Fehler mit zunehmender DSH-Niveaustufe. Der Vergleich dieser Werte mit den GER-Deskriptoren bestätigt die tendenzielle Zunahme bzw. Abnahme. Auch lässt sich die Verwendung idiomatischer Wendungen nur in DSH 3-Texten bzw. auf Niveaustufe C 1 bestätigen, wenn Funktionsverbgefüge der Kategorie idiomatischer Wendungen zugeordnet werden. Die Analysen zeigen zudem, dass Fremdsprachenlerner mit zunehmender Niveaustufe – und somit fortgeschritteneren Sprachkenntnissen – weniger Probleme mit dem Gebrauch von Kollokationen haben. Des Weiteren kann aus den Analysen gefolgert werden, dass Chunks, wenn sie falsch eingesetzt sind, ein Indikator für eine noch nicht gut ausgeprägte Sprachkompetenz sind. Der häufigere Gebrauch von Chunks durch schwächere

Sprachlerner lässt darauf schließen, dass diese als eine Art Gerüst verwendet werden, das mit dem Sprachfortschritt abgebaut wird. Die Einbeziehung dieser Ergebnisse in die Deskriptoren, wäre eine spezifischere Beschreibung des erwarteten Wortschatzes möglich.

*Orthographie und Interpunktion:* Laut den GER-Deskriptoren sind auf Niveaustufe B 1 Rechtschreibung und Zeichensetzung in einem Maße regelkonform, dass das Textverständnis meistens nicht darunter leidet. In B 2 sind Rechtschreibung und Zeichensetzung *hinreichend* korrekt, und in C 1 gibt es nur *gelegentliche Versreiber*. Sowohl im Bereich der Rechtschreibung als auch im Bereich der Zeichensetzung zeigen die Analysen eine lineare Abnahme der Fehlerhäufigkeit mit ansteigender DSH-Niveaustufe. Die Analyseergebnisse zeigen daher eine weitgehende Deckung mit den GER-Deskriptoren. Aus den Analysen kann zudem festgehalten werden, dass in diesem Bereich eine niveaustufenspezifische Angabe der möglichen Fehleranzahl in Relation zu der vorgegebenen Wörterzahl sinnvoll wäre.

Zusammenfassend zeigen die Analysen für die Bewertung von DSH-Texten, dass die GER-Deskriptoren für die Aspekte Wortschatz sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung zwar hinreichende Beschreibungen darbieten, jedoch die Ergänzung durch weitere Indikatoren eine Erhöhung der Bewertungsobjektivität bedeuten würde. Die Aspekte Kohäsionsmittel und Grammatik sowie Satzstruktur bedürfen einer Modifikation. So ist eine eindeutigere Beschreibung der Deskriptoren wünschenswert. Die Vagheit der Deskriptoren könnte vermindert werden, indem die Deskriptoren, die häufig lediglich quantifizierende Angaben machen, um die qualitative Ebene erweitert werden, wie die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen. Dies könnte beispielsweise durch die Differenzierung der Kohäsionsmittel in relationale und referentielle Kohäsionsmittel oder die Unterteilung der grammatischen Fehler in morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler erfolgen. In einem nächsten Schritt sollte untersucht werden, wie sich diese Ergebnisse in einem Raster darstellen lassen.

Abschließend sollen einige hervorstechende Aspekte der Ergebnisse diskutiert werden:

Bei der inhaltlich orientierten Analyse der Texte ist die häufige Fehlinterpretation des Schaubildes aufgefallen, u. z. sowohl in allen DSH-Niveaustufen als auch in der Bezugsgruppe. Dieser Sachverhalt rückt die Relevanz des *Themas* in den Vordergrund. Inwiefern bzw. ob sich eine falsche Interpretation des vorgegebenen Schaubildes auf die Bewertung der sprachlichen Studierfähigkeit auswirken sollte, ist eine Fragestellung, die in einer Grundsatzdiskussion vor der Bewertung geklärt werden sollte.

Auffällig sind außerdem zwei Resultate, die sich auf die Aufgabe *Schaubildbeschreibung* der Vorlage beziehen: (1) die Verwendung von Chunks und (2) die Verteilung der Fehlerquotienten im Hauptteil des Textes. (1) In Schaubildbeschreibungen ist eine auffallende Verwendung von Chunks schwächerer Sprachlerner zu verzeichnen. Diese sprachlich korrekten Ausdrücke sind oftmals eingebettet in

grammatisch inkorrekte Sätze. Daraus lässt sich folgern, dass die Verwendung von Chunks, die in inkorrekte Sätze eingebettet sind, einen Indikator für schwache Sprachlerner darstellen. (2) Obwohl Chunks in Texten schwächerer Sprachlerner als eine Art Gerüst dienend häufig verwendet werden und oftmals nicht normgerecht vervollständigt sind, ist in den Niveaustufen DSH 0 und DSH 1 insgesamt ein hoher Textanteil und ein niedriger Fehlerquotient im Teil Schaubildbeschreibung zu verzeichnen. Innerhalb der Texte liegt eine höhere Fehleranzahl in diesen Niveaustufen im Bereich der argumentativen Aufgaben vor als in der Schaubildbeschreibung oder dem Einleitungs- bzw. Schlussteil. Dies mag daran liegen, dass die Bearbeitung der argumentativen Aufgaben eine eigenständigere Leistung einfordert als die Bearbeitung der Schaubildbeschreibung, da diese mithilfe von Chunks intensiv in den Sprachkursen eingeübt wird. Aus den Auswertungen kann geschlossen werden, dass die umfangreiche Verwendung von Chunks in der Schaubildbeschreibung, die zudem in inkorrekte Sätze eingebettet sind, der hohe Textanteil der Schaubildbeschreibung in Relation zu den übrigen Textteilen sowie der in diesem Abschnitt geringere Wert des Fehlerquotienten als ein Indikator für Texte sprachschwacher Lerner dienen können.

Aus den Analysen wurden die für die DSH-Niveaustufen typischen sprachlichen Merkmale ermittelt. Die Resultate der Analysen erlauben eine realistische Einschätzung dessen, was von den Fremdsprachenlernern gefordert werden kann, um die schriftsprachliche Studierfähigkeit zu bescheinigen.



## Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Adamzik, Kirsten [Hrsg.] (2007): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ágel, Vilmos (2017): Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz Bernt [Hrsg.]: Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–10.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–16.
- Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger; Schipolowski, Stefan [Hrsg.] (2017): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Alderson, Charles (2004): The shape of things to come: will it be the normal distribution? In: Milanovic, Michael; Weir, Cyril [Hrsg.]: Studies in language testing. European Language Testing in a Global Context. Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001. Cambridge: University Press. S. 1–26.
- Altmann, Hans; Hofmann, Ute (2008): Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung. 2. Auflage. Opladen: Vanderhoeck und Ruprecht Verlag.
- Antos, Gerd; Krings, Hans (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Arbeitsgruppe FaDaF (2006/2012): DSH-Handbuch für Prüferinnen und Prüfer. Göttingen: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Arras, Ulrike (2007): Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Averintseva-Klisch, Maria (2013): Textkohärenz. Band 14. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bachman, Lyle; Palmer, Adrian (1996): Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten [Hrsg.]: Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann Verlag. S. 25–53.
- Bargmann, Tobias (2011): Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz“. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten [Hrsg.]: Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. S. 59–75.
- Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit - der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, Karl-Richard [Hrsg.]: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 22–28.



- Baur, Rupprecht; Schäfer, Andrea (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 1073–1085.
- Baur, Rupprecht; Goggin, Melanie; Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. ProDaz. Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2007b): Textkompetenzen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Baugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Becker, Tabea (2011): Die Verfügbarkeit grammatischen Wissens bei der Textproduktion in Erst- und Zweitsprache – oder wie vermeide ich Grammatikfehler? In: Berning, Johannes [Hrsg.]: Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin: Lit Verlag. S. 69–88.
- Becker, Tabea (2019): Orthographie. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia [Hrsg.]: Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 277–298.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung; abrufbar unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> (zuletzt abgerufen am 17.10.2019).
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten [Hrsg.]: Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 501–513.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Michael [Hrsg.]: Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles und Francke Verlag. S. 7–26.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2014b): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff; Jost, Jörg; Knopp, Matthias; Linnemann, Markus (2014c): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch. 19/37. S. 21–43.

- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten [Hrsg.] (2017): *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann Verlag.
- Beese, Melanie; Roll, Heike (2015): Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan [Hrsg.]: *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 51–72.
- Behrens, Ulrike; Gätje, Oaf [Hrsg.] (2016): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Berndt, Annette; Kleppin, Karin [Hrsg.] (2010): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie*. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Berning, Johannes [Hrsg.] (2011): *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin: Lit Verlag.
- Berning, Johannes (2011): Textwissen und Schreibbewusstsein als zentrale Elemente von Schreibkompetenz. In: Berning, Johannes [Hrsg.]: *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin: Lit Verlag. S. 7–26.
- Bickes, Gerhard (2004): DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe [Hrsg.]: *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 33–40.
- Bloom, Lois; Lightbown, Patsy; Hood, Lois; Bowerman, Melissa; Maratsos, Michael; Maratsos, Michael P. (1975): Structure and Variation in Child Language. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Structure and Variation in Language. 40/2. S. 1–97; abrufbar unter: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1165986.pdf?refreqid=excelsior%3A3a35c886b393da8fbd8781dfcc754c94> (zuletzt abgerufen am 17.05.2018).
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd; Krings, Hans [Hrsg.]: *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 348–376.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bortz, Jürgen; Lienert, Gustav (2008): *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin: Springer-Verlag.

- Bredel, Ursula; Günther Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (2006): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.]: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin: Verlag Bildung. S. 77–119; abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_11.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf) (zuletzt abgerufen am 17.05.2018).
- Bremerich-Vos, Albert; Possmayer, Miriam (2013): Zur Überprüfung eines textsortenübergreifenden Modells der Entwicklung von Schreibkompetenzen in der Grundschule. In: Redder, Angelika; Weinert, Sabine [Hrsg.]: *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag. S. 277–329.
- Bremerich-Vos, Albert; Scholten-Akoun, Dirk (2016): *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Brinker, Klaus (1994): *Die Konstitution schriftlicher Texte*. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto [Hrsg.]: *Schrift und Schriftlichkeit*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 1515–1526.
- Brinker, Klaus; Cölfen Hermann; Pappert, Steffen (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (2017): *Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik*. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David [Hrsg.]: *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 11–19.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bulte, Bram; Housen, Alex (2012): *Defining and operationalising L2 complexity*. In: Housen, Alex; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke [Hrsg.]: *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. S. 21–46.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.] (2007): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin: Verlag Bildung; abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_11.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf) (zuletzt abgerufen am 17.05.2018).

- Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal [Hrsg.] (2007): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. HSK 28.1. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Callies, Marcus; Götz, Sandra (2015): *Learner corpora in language testing and assessment. Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Caspari, Daniela; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2010): *Testaufgaben und Lernaufgaben*. In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd; Köller, Olaf [Hrsg.]: *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann Verlag. S. 1–97.
- Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen [Hrsg.] (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2004): *Die Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe [Hrsg.]: *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 48–60.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe (2004): *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Castro, Ginette (2001): *Syntaktische und textuelle Aspekte bei der Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Chen, Yu (2011): *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Cherubim, Dieter [Hrsg.] (1980): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichungen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea; Baur, Rupprecht (2014): *Fehleranalyse*. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore [Hrsg.]: *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 265–279.
- Clahsen, Harald (1980): *Variation in der frühkindlichen Sprachentwicklung*. Michigan Germanic Studies. S. 219–246.
- Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clahsen, Harald (1985): *Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency*. In: Hyltenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred [Hrsg.]: *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 283–331.

- Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold Verlag.
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Confais, Jean-Paul (2002): Was und inwiefern können psycholinguistische bzw. kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse zur linguistischen Modellbildung beitragen? In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus [Hrsg.]: Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 27–47.
- Crystal, David; Fletcher, Paul; Garman, Michael (1976): The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation. Studies in language disability and remediation. London: Arnold Publishing.
- Cumming, Alister (1997): The Testing of Writing in a Second Language. In: Clapham, Caroline; Corson, David [Hrsg.]: Encyclopedia of Language and Education. Volume 7. Language Testing and Assessment. S. 51–63.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2004): Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 8. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (2007): Phraseologische/formelhafte Texte. In: Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitrii; Kühn, Peter; Norrick, Neal [Hrsg.]: Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband. HSK 28.1. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 468–481.
- Demmig, Silvia (2012): Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Demmig, Silvia (2015): Das sprachliche Handlungsfeld Deutsch im Studium im Wandel? Konsequenzen für Tests und Curricula. In: Szurawitzki, Michael; Busch-Lauer, Ines; Rössler, Paul; Krapp, Reinhard [Hrsg.]: Wissenschaftssprache Deutsch. international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 297–306.
- DESI-Konsortium [Hrsg.] (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz Verlag.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Therese (2000): Grammatikunterricht – Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Glaska, Andrea; Krekeler, Christian (2009): Sprachtests. Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DSH-MPO (Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen); abrufbar unter: [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/ro-dt/ro-dt\\_mit\\_mpo\\_neu.pdf](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/ro-dt/ro-dt_mit_mpo_neu.pdf) (zuletzt abgerufen am 15.03.2021).
- Drach, Erich (1937): Grundgedanken der Deutschen Satzlehre. Diesterweg, Frankfurt am Main: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dudengrammatik (1998): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Wöllstein, Angelika [Hrsg.]: Duden. Die Grammatik. Band 4. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Dudengrammatik (2016): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Wöllstein, Angelika [Hrsg.]: Duden. Die Grammatik. Band 4. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. 5. Auflage. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprecht Verlag.
- Dziurewicz, Elzbieta (2018): Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht – Probleme, Übungsvorschläge, Anforderungen. In: Gondek, Anna; Jurasz, Alina; Szczek, Joanna [Hrsg.]: Einblicke und Rückblicke: Beiträge zur deutschen Phraseologie und Parömiologie aus intra- und interlingualer Sicht. Band II. Band 34. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 307–321.
- Eggers, Dietrich; Müller-Küppers, Evelyn (2000): Der Aufgabenbereich „Vorgabenorientierte Textproduktion“ in der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH). In: Bolton, Sibylle [Hrsg.]: TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar. Köln: Gilde Verlag. S. 107–130.
- Eggler, Marcel (2006): Argumentationsanalyse textlinguistisch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Ehl, Birgit; Paul, Michèle; Bruns, Gunnar; Fleischhauer, Elisabeth; Vock, Miriam; Gronostaj, Anna; Grosche, Michael (2018): Testgütekriterien der „Profilanalyse nach Griebhaber“. Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1261–1281; abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-018-0835-x> (zuletzt abgerufen am 11.02.2021).
- Ehlich, Konrad (1983/2007): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Ehlich, Konrad [Hrsg.]: Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 483–507.

- Ehlich, Konrad (1989): Zur Genese von Textformen – Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, Gerd [Hrsg.]: Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 84–99.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktionale Etymologie. In: Brüner, Gisela; Graefen, Gabriele [Hrsg.]: Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 68–82.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald [Hrsg.]: Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26/1. S. 3–24.
- Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 11. Bonn: Verlag Bildung.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.]: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Verlag Bildung. S.11–75; abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_11.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf) (zuletzt abgerufen am 17.05.2018).
- Ehlich, Konrad (2007b): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa [Hrsg.]: Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann Verlag. S. 15–32.
- Ehlich, Konrad; Rehbein Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchung schulischer Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eisenberg, Peter; Gelhaus, Hermann; Henne, Helmut; Sitta, Horst; Wellmann, Hans (1998): Duden. Band 4. Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Band 1. 3. Auflage. Weimar: Metzler Verlag.

- Eisenberg, Peter (2006b): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Band 2. 3. Auflage. Weimar: Metzler Verlag.
- Elling, Elmar (2011): Was ist ein guter Text? In: Berning, Johannes [Hrsg.]: Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin: Lit Verlag. S. 29–46.
- Ellis, Rod; Barkhuizen, Gary (2009): *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Engel, Ulrich (2009): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Eroms, Hans-Werner (1999): Linearität, Kohärenz und Klammerung im deutschen Satz. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen [Hrsg.]: *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 195–222.
- Feilke, Helmuth (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmuth [Hrsg.]: *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 108–125.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg [Hrsg.]: *Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 149–175.
- Feilke, Helmut (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literalargumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. [Hrsg.]: *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann Verlag. S. 113–130.
- Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten [Hrsg.] (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Feilke, Helmuth; Hennig, Mathilde (2016) [Hrsg.]: *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Fekete, Olga (2016): *Komplexität und Grammatikalität in der Lernaltersprache. Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Deutschkenntnissen ungarischer Muttersprachler*. Münster: Waxmann Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): *Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. In: Freudenberg-Findeisen, Renate [Hrsg.]: *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)-didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Unterricht*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 293–304.
- Felder, Ekkehard; Gardt, Andreas [Hrsg.] (2016): *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Felix, Sascha W. (1982): *Psychologistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.



- Filatkina, Natalia (2007): Pragmatische Beschreibungsansätze. In: Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal [Hrsg.]: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. HSK 28.1. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 132–158.
- Fix, Martin (2006): Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. In: Bredel, Ursula; Günther Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa [Hrsg.]: *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag. S. 698–708.
- Fulcher, Glenn; Davidson, Fred (2007): *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Gansel, Christina; Jürgens, Frank (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
- Geier, Ruth; Schuppener, Georg (2011): Sprachberatung: Rechtschreibung und Grammatik. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villiger, Claudia [Hrsg.]: *Angewandte Linguistik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 109–125.
- Glaboniat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch 2*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 1288–1298.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau Sara; Gomolla, M. [Hrsg.]: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Graefen, Gabriele (2002): Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. In: Rehbein, Jochen; Riedel, Sabine [Hrsg.]: *Lernen in der zweiten Sprache*. Münster: Waxmann Verlag. S. 1–20.
- Graefen, Gabriele (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: *German as a foreign language journal*. 2/3. S. 106–127.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache. Deutsch lesen-verstehen-schreiben*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Graefen, Gabriele (2012): *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. 2. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Graefen, Gabriele; Liedke, Martina (2012): *Germanistische Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Graefen, Gabriele (2017): Argumentieren in studentischen Texten: Umgang mit Konnektoren. In: Bührig, Kristin; Schlickau, Stephan [Hrsg.]: *Argumentieren und Diskutieren*. Band 8. Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 77–104.

- Grausam, Nina Caroline (2018): Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“. Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform. Münster: Waxmann Verlag.
- Greule, Albrecht; Reimann, Sandra (2015): Basiswissen Textgrammatik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Grießhaber, Wilhelm (2002): Pragmatik: Problemlösen – Aufgaben-Stellen und -Lösen; abrufbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/prg/aufgb-stell-probl-loes.html> (zuletzt abgerufen am 13.06.2018).
- Grießhaber, Wilhelm (2006a): Schreiben mit ausländischen Kindern. In: Berning, Johannes; Keßler, Nicola; Koch, Helmut [Hrsg.]: Schreiben im Kontext von Schule, Universität und Lebensalltag. Berlin: LIT Verlag. S. 306–332.
- Grießhaber, Wilhelm (2006b): Lernende unterstützende Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse; abrufbar unter: <https://spzwww.unimuenster.de/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (zuletzt abgerufen am 13.06.2018).
- Grießhaber, Wilhelm (2006c): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse; abrufbar unter: <https://docplayer.org/37212130-Sprachstandsdiagnose-im-kindlichen-zweitspracherwerb-funktional-pragmatische-fundierung-der-profilanalyse-1.html> (zuletzt abgerufen am 10.02.2021).
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Auflage. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2012): Zeitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernd; Knapp, Werner [Hrsg.]: Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 155–152.
- Grießhaber, Wilhelm (2016): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Auflage. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2017): Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Joachim-Hans [Hrsg.]: Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann Verlag. S. 221–233.
- Grießhaber, Wilhelm (2018a): Die Profilanalyse als Instrument der Lernaltersanalyse. In: Hoffmann, Ludger; Naumovich, Volha; Selmani, Lirim [Hrsg.]: Funktionale Grammatik und Sprachvergleich. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 49–64.
- Grießhaber, Wilhelm (2018b): Zweitspracherwerb und Diagnose des Schreibens in der Zweitsprache In: Grießhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen [Hrsg.]: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 17–32.

- Grießhaber, Wilhelm (2019): Profilanalysen. In: Jeuk, Stefan; Settineri, Julia [Hrsg.]: Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 547–567.
- Grotjahn, Rüdiger (2004): TestDaF: Theoretical basis and empirical research. In: Milanovic, Michael; Weir, Cyril [Hrsg.]: European Language Testing in a Global Context. Cambridge: University Press. S. 189–203.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium. In: Hopbach, Achim; Chalvet, Veronique [Hrsg.]: Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (HRK). S. 55–62.
- Grotjahn, Rüdiger (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2017): Gütekriterien bei der Evaluation von Schreibkompetenzen. In: Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger; Schipolowski, Stefan [Hrsg.]: Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 41–69.
- Gruber, Helmut (2011): Wissenschaftliches Schreiben. In: Habscheid, Stephan [Hrsg.]: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 559–576.
- Habermann, Mechthild (2010): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Thema Deutsch. Band 11. Mannheim: Dudenverlag.
- Habscheid, Stephan [Hrsg.] (2011): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Hartung, Wolfdietrich (2000): Kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang, Sager, Sven [Hrsg.]: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 83–96.
- Hashemi, Mohammad (2012): Reflections on Mixing Methods in Applied Linguistics Research. In: Applied Linguistics. 33/2. S. 206–212.
- Hashemi, Mohammad; Babaii, Esmat (2013): Mixed Methods Research: Toward New Research Designs in Applied Linguistics. In: The Modern Language Journal. 97/4. S. 828–852.
- Hawkey, Roger; Barker, Fiona (2004): Developing a common scale for the assessment of writing. In: Assessing Writing. 9/2. S. 122–159.
- Hawkins, John; Filipovic, Luna (2012): Criterial Features in L2 English. Specifying the Reference Levels of the Common European Framework. Cambridge: University Press.

- Hawkins, John; Buttery, Paula (2010): Criterial Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations. In: *English Profile Journal*. 1/1. S. 1–23.
- Hayes, John Richard; Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes; abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/200772468\\_Identifying\\_the\\_organization\\_of\\_writing\\_processes](https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes) (zuletzt abgerufen am 15.03.2021).
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Hennig, Mathilde; Feilke, Helmuth (2016): Perspektiven auf ‚Nähe und Distanz‘ – Zur Einleitung. In: Feilke, Helmuth; Hennig, Mathilde [Hrsg.]: *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 1–10.
- Henrici, Gert; Riemer Claudia [Hrsg.] (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henze, Godehard; Nauck, Joachim (1985): *Testen und Beurteilen. Grundfragen pädagogischer Diagnostik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Herné, Karl-Ludwig (2006): Rechtschreibtests. In: Bredel, Ursula; Günther Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa [Hrsg.]: *Didaktik der deutschen Sprache. Band 2*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag. S. 883–897.
- Hinger, Barbara; Stadler, Wolfgang (2018): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hoffmann, Ludger (2012): Testverfahren für den Grammatikunterricht? Versuch einer Einschätzung. In: Roll, Heike; Schilling, Andrea [Hrsg.]: *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 169–188.
- Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, Ludger (2018): Syntax – formal und funktional. In: Hoffmann, Ludger; Naumovich, Volha; Selmani, Lirim [Hrsg.]: *Funktionale Grammatik und Sprachvergleich*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 15–48.
- Hornung, Antoine; Carobbio Gabriella; Sorrentino, Daniela (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Band 12*. Münster: Waxmann Verlag.
- Horstmann, Susanne; Settinieri, Julia; Freitag, Dagmar (2020): *Einführung in die Linguistik für DaZ/DaF*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Housen, Alex; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke (2012): *Dimensions of L 2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Inozemtseva, Natalia (2016): Sprechangst internationaler Studierender in der Fremdsprache Deutsch. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. URN: urn:nbn:de:hbz:464-20161215-111841-8.
- Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia [Hrsg.] (2019): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Jost, Jörg; Böttcher, Ingrid (2014): Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid [Hrsg.]: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 113–144.
- Kecker, Gabriele (2010): Validität und Validierung von Sprachprüfungen. In: Berndt, Annette; Kleppin, Karin [Hrsg.]: Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 129–146.
- Kecker, Gabriele (2011): Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kesselheim, Wolfgang (2011): Sprachliche Oberflächen: Musterhinweise. In: Habscheid, Stephan [Hrsg.]: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 337–366.
- Kirschbaum, Anne; Rothärmel, Anne (2017): Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Dargestellt am Beispiel des Rollenverständnisses von Writing Fellows. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David [Hrsg.]: Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 227–247.
- Klemm, Albrecht (2017): Zur Rolle von Fehlerkorrekturen im L2-Schreiberwerb. Eine empirische Untersuchung in studienbegleitenden DaF-Kursen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kleppin, Karin (2004): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- KMK (2012): Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Vorgaben zur Standardsicherung, Zentralabitur GOST; abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/11/KLP\\_GOST\\_Deutsch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/11/KLP_GOST_Deutsch.pdf) (zuletzt abgerufen am 16.03.2021).
- Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villiger, Claudia [Hrsg.] (2011): Angewandte Linguistik. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kniffka, Gabriela (2007): Prüfen und Bewerten. In: Bausch Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 373–377.

- Knopp, Matthias; Jost, Jörg; Nachtwei, Nicole; Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim (2012): Teilkomponenten von Schreibkompetenz untersuchen: Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In: Bayrhuber, Horst; Harms, Ute; Muszynski, Bernhard; Ralle, Bernd; Rothgangel, Martin; Schön, Lutz-Helmut; Vollmer, Helmut; Weigand, Hans-Georg [Hrsg.]: *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlagen*. Münster: Waxmann Verlag. S. 47–65.
- Knopp, Matthias; Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika; Weinert, Sabine [Hrsg.]: *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag. S. 296–314.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf; Flasche, Hans; König, Bernhard; Kruse, Margot; Pabst, Walter; Stempel, Wolf-Dieter [Hrsg.]: *Romanistisches Jahrbuch*. Band 36. Berlin: De Gruyter Verlag S. 15–43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto [Hrsg.]: *Schrift und Schriftlichkeit*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 587–604.
- Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 54/2. S. 163–173.
- Königs, Frank; Stork, Antje (2004): Wie viel Deutsch kann, soll und muss es sein. Überlegungen zum notwendigen Sprachstand ausländischer Studierender in Deutschland. In: DAAD [Hrsg.]: *Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*. Band 8. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 41–57.
- Koreik, Uwe (2005): DSH und TestDaF – Ergebnisse einer Vergleichsstudie an vier Untersuchungsstandorten. In: Koreik, Uwe [Hrsg.]: *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 18, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1–77.
- Krekeler, Christian (2002): TestDaF und DSH – ungleiche Sprachtests im Vergleich. In: *Essener Linguistische Skripte*. 2/2. S. 19–50.
- Kreyer, Rolf (2015): The Marburg Corpus of Intermediate Lerner English (MILE). In: Callies, Marcus; Götz, Sandra [Hrsg.]: *Learner corpora in language testing and assessment. Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. S. 13–34.
- Krischer, Barbara (2004): Die DSH und die Feststellungsprüfung im Fach DaF - Kurzinformationen zu den Studienkollegs in der Bundesrepublik Deutschland. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe [Hrsg.]: *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 61–67.

- Kron, Olaf (2002): Probleme der Texttypologie: Integration und Differenzierung handlungstheoretischer Konzepte in einem Neuansatz. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch 2. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lado, Robert (1961): *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longmans Publishing.
- Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner [Hrsg.] (2001): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen Sprachdidaktik Mediendidaktik. Band 1. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Larrew, Olha (2005): Norm, Normen, Normabweichungen. Eine historische und empirische Untersuchung zur wissenschaftlichen Bewertung morphosyntaktischer Konstruktionen im Deutschen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Lazaraton, Anne (2004): Qualitative research methods in language test development and validation. In: Milanovic, Michael; Weir, Cyril [Hrsg.]: *Studies in language testing. European Language Testing in a Global Context. Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001*. Cambridge: University Press.
- Lee, Wonkyung (1998): Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern/Studienbewerberinnen (PNdS/DSH): Ihre Praxis und ihr Prüfprofil. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Lenko-Szymanska, Agnieszka (2015): The English Vocabulary Profile as a benchmark for assigning level to learner corpus data. In: Callies, Marcus; Götz, Sandra [Hrsg.]: *Learner corpora in language testing and assessment. Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. S. 115–140.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus (2000): Rekurrenz. In: Brinker, Klaus [Hrsg.]: *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung 1*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 305–314.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul (2004): *Studienbuch Linguistik 5., erweiterte Auflage*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Manzel, Sabine; Nagel, Farina (2019): Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht – empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Hans E., Fischer; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Uluçam-Wegmann, Işıl [Hrsg.]: Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster: Waxmann Verlag. S. 149–172.
- Margewitsch, Erika (2006): Formelhaft Formuliertes in Schülertexten – Zur Genese und Interpretation von Formulierungsschwächen. In: Häcki Buhofer, Annelies; Burger, Harad [Hrsg.]: Phraseology in Motion I. Methoden und Kritik. Band 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 357–369.
- Marx, Nicole; Mehlhorn, Grit (2016): Analyse von Lernaltersprache. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen [Hrsg.]: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 297–306.
- Masalon, Ksenia; Yildirim, Hülya: DSH an der UDE. Zahlen und Fakten; abrufbar unter: [https://www.uni-due.de/dsh-info/dsh\\_veroeffentlichungen.php](https://www.uni-due.de/dsh-info/dsh_veroeffentlichungen.php) (zuletzt abgerufen am 28.03.2021).
- Matias, Julio C.M. (2017): Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L 1- und L 2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mayr, Erich (1985): Spracherwerb und Fehleranalyse. Theorie und Empirie am Beispiel des französischen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- McNamara, Tim (2007): Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.]: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: Verlag Bildung. S. 171–192; abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_11.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf) (zuletzt abgerufen am 17.05.2018).
- Meisel, Jürgen; Clahsen, Harald; Pienemann, Manfred (1979): Forschungsgruppe „Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter“. Wuppertal: Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften.
- Michalak, Magdalena; Müller, Beatrice (2016): Sprach- und Kulturlernen mit Sprach-Fach-Netzen: Arbeit an diskontinuierlichen Darstellungsformen. In: Feldmeier, Alexis; Eichstaedt [Hrsg.]: Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Band 94. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 25–51. DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2016-912>.



- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BBMF) [Hrsg.]: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW); abrufbar unter: file:///C:/Users/H066D~1.YIL/AppData/Local/Temp/soz20\_hauptbericht\_gesamt.pdf (zuletzt abgerufen am 12.01.2021).*
- Milanovic, Michael; Weir, Cyril (2004): *Studies in language testing. European Language Testing in a Global Context. Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001.* Cambridge: University Press.
- Möller, Max (2016): *Stolz über das Ergebnis? Variierende Gebrauchsmuster präpositionaler Anschlüsse aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.* In: Feldmeier, Alexis; Eichstaedt [Hrsg.]: *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Band 94. Materialien Deutsch als Fremdsprache.* Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen. S. 163–175.
- Montanarie, Elke G. (2019): *Diagnostik von Wortwissen.* Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia [Hrsg.]: *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch.* Berlin: De Gruyter Verlag. S. 299–326.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien; Quasthoff, Uta (2017): *Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianz.* In: Meißner, Iris; Wyss, Eva Lia [Hrsg.]: *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik.* Tübingen: Stauffenberg Verlag. S. 11–46.
- Morfeld, Petra (2007): *Sprachzertifikate.* In: Bausch Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 384–387.
- Multhaup, Uwe (2002): *Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht.* In: Börner, Wolfgang; Vogel Klaus [Hrsg.]: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 71–97.
- Myles, Florence (2012): *Complexity, accuracy and fluency. The role played by formulaic sequences in early interlanguage development.* In: Housen, Alex; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke [Hrsg.]: *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA.* Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer H. (2008): *Schreiben Deutsch.* In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Weinheim: Beltz Verlag. S. 89–103.

- Neumann, Astrid (2017): Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten [Hrsg.]: Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik. Münster: Waxmann Verlag. S. 203–220.
- Niederdorfer, Lisa; Ebner, Christopher; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen [Hrsg.]: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 121–134.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke, Helmuth [Hrsg.]: Schreiben im Umbruch: Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 96–111.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1992): Wie steht es um die Sprachfähigkeiten der MaturanInnen und StudienanfängerInnen? In: schweizer schule 9/2. S. 3–14.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1995): Was sich in Abiturienten Texten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. In: Diskussion Deutsch. 141/1. S. 15–24.
- Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz Bernt [Hrsg.] (2013): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ortega, Lourdes (2012): Interlanguage complexity. A construct in search of theoretical renewal. In: Kortmann, Bernd; Szmrecsanyi, Benedikt [Hrsg.]: Linguistic Complexity. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 127–155.
- Perez-Paredes, Pascual; Sanchez-Tornel, Maria (2015): A multidimensional analysis of learner language during story reconstruction in interviews. In: Callies, Marcus; Götz, Sandra [Hrsg.]: Learner corpora in language testing and assessment. Studies in Corpus Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing. S. 141–162.
- Perkuhn, Rainer; Keibel, Holger, Kupietz, Marc (2012a): Korpuslinguistik. Paderborn: W. Fink Verlag.
- Perkuhn, Rainer; Keibel, Holger, Kupietz, Marc (2012b): – Ergänzungen zu – Korpuslinguistik. Paderborn: W. Fink Verlag; abrufbar unter: <http://corpora.ids-mannheim.de/libac/doc/libac-addOn-LexikalVielfalt.pdf> (zuletzt abgerufen am 11.06.2019).
- Peter, Klaus (2011): Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen. Band 61. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. DaZ-Forschung. Band 5. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Pfeiffer, Christian (2016): Frequenz und Funktionen phraseologischer Wendungen in meinungsbetonten Presstexten (1911–2011). Band 32. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, Maik (2018): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 6. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pienemann, Manfred (1986): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: *Applied Linguistics*. 10/1. S. 52–79.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Pießnack, Christian; Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg; abrufbar unter: [https://publishup.uni-potsdam.de/files/725/llh\\_20.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/files/725/llh_20.pdf) (zuletzt abgerufen am 17.05.2018).
- Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike [Hrsg.]: *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann Verlag. S. 235–248.
- Pohl, Thorsten (2017): Komplexität als Operationalisierungsdimension konzeptueller Schriftlichkeit in Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs. In: Henning, Mathilde [Hrsg.]: *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 253–280.
- Porsch, Raphaela (2014): Test. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc Nazan; Riemer, Claudia [Hrsg.]: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh Verlag. S. 87–102.
- Porsch, Raphaela; Wendt, Heike (2019): High-Stakes-Tests im Kontext von Migration. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia [Hrsg.]: *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 221–244.
- Portmann-Tselikas, Paul (2005): Was ist Textkompetenz? Aufrufbar unter: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) (zuletzt abgerufen am 19.01.2021).
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine [Hrsg.] (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Quasthoff, Uta (2012): Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres. In: Roll, Heike; Schilling Andrea [Hrsg.]: Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 47–66.
- Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Skörries, Ulrike; Goethe-Institut (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. München: Klett-Langenscheidt Verlag.
- Ramge, Hans (1980): Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In: Cherubim, Dieter [Hrsg.]: Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichungen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 1–22.
- Redder, Angelika (2007): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antoine; Carobbio Gabriella; Sorrentino, Daniela [Hrsg.]: Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Band 12. Münster: Waxmann Verlag. S. 25–40.
- Redder, Angelika (2016): Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion. In: Felder, Ekkehard; Gardt, Andreas [Hrsg.]: Handbuch Sprache und Wissen. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Rehbein, Jochen; Kameyama, Shinichi (2004). Pragmatik/Pragmatics. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus; Trudgill, Peter [Hrsg.]: Sociolinguistics – Soziolinguistik. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 556–588.
- Rezat, Sara (2018): Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. Textprozeduren – Nutzungsweise von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa [Hrsg.]: Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann Verlag. S. 125–146.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc Nazan; Riemer, Claudia [Hrsg.]: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh Verlag. S. 15–32.
- Roche, Jörg; Suner, Ferran (2017): Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen der kognitiven Sprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- RO-DT (Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen); abrufbar unter: [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/ro-dt/ro-dt\\_mit\\_mpo\\_neu.pdf](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/ro-dt/ro-dt_mit_mpo_neu.pdf) (zuletzt abgerufen am 15.03.2021).

- Römer, Christine; Soehn, Jan-Philipp (2007): Wann ist ein Idiom ein Idiom? Eine Analyse von Phraseologismen ohne freie Lesart. In: Häcki Buhofer, Annelies; Burger, Harald [Hrsg.]: *Phraseology in Motion II. Theorie und Anwendung*. Band 20. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–14.
- Roll, Heike; Schilling, Andrea (2012): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Hans E., Fischer; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Uluçam-Wegmann, Işıl [Hrsg.] (2019): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schlickau, Stephan (2017): *Argumentieren im Wissenschaftsumfeld: Beobachtungen aus interkultureller Projektkommunikation*. In: Bührig, Kristin; Schlickau, Stephan [Hrsg.]: *Argumentieren und Diskutieren. Serie Hildesheimer Schriften zur interkulturellen Kommunikation*. Band 8. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 177–190.
- Schlömer, Anne (2013): *Erweiterte Nominalgruppen als Merkmal von Wissenschaftssprache. Eine Analyse der Attribute in Schülertexten und Lehrbüchern*. Beitrag in der Sektion G6 (Wissenschaftssprache) der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT), Bozen.
- Schneider, Agnieszka (2010): *Zur Standardisierung der DSH-Prüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven des Online-Angebotes*. Hamburg: disserta Verlag.
- Schmidt, Reiner (2001): Fehler. In: Henrici, Gert; Riemer Claudia [Hrsg.]: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 331–352.
- Schmitt, Markus; Knopp, Matthias (2017): Prädikatoren der Schreibkompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten [Hrsg.]: *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann Verlag. S. 239–252.
- Schmitz, Ulrich (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. 50/2-3. S. 452–458.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike [Hrsg.] (2015): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa [Hrsg.]: (2018): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann Verlag.

- Schöler, Hermann (2006): Sprachleistungsmessungen. In: Bredel, Ursula; Günther Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa [Hrsg.]: *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag. S. 898–913.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen [Hrsg.]: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 49–58.
- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegehren.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia [Hrsg.] (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Settinieri, Julia; Jeuk, Stefan (2019): Einführung in die Sprachdiagnostik. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia [Hrsg.]: *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 3–20.
- Skiba, Dirk (2008): *Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. Eine explorative-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Sommerfeld, Karl-Ernst; Starke, Günter (1998): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 3. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Stede, Manfred (2007): *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenenorientierten Textlinguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Steets, Angelika (2007): Wissenschaftspropädeutik in der Schule – (zu) großgeschrieben? In: Redder, Angelika [Hrsg.]: *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 483–489.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Steinhoff, Thorsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS). 17/1. S. 1–63.
- Steinhoff, Thorsten; Grabowski, Joachim; Becker-Mrotzek (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Thorsten [Hrsg.]: *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann Verlag. S. 9–24.

- Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch 2*. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 1264–1271.
- Tang, Lijun (2003): *Lernersprachliche Abweichungen in Aufsätzen chinesischer Deutschlerner – Eine fehlerlinguistische Studie –*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Thielmann, Winfried (2018): Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. In: *Zielsprache Deutsch*. 45/2. S. 3–25.
- Thurmair, Maria (2013): *Gesprochene Sprache und Deutsch als Fremdsprache*. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz Bernt [Hrsg.]: *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 98–106.
- Tinnefeld, Thomas (2013): *Dimensionen der Prüfungsdidaktik. Analysen und Reflexionen zur Leistungsbewertung in den modernen Fremdsprachen*. Saarbrücken: htw saar.
- Ulmi, Marianne; Bürki, Gisela; Verhein, Annette; Marti, Madeleine (2017): *Textdiagnose und Schreibberatung*. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Vollmer, Helmut (2007): Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 365–370.
- Vollmer, Helmut; Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt [Hrsg.]: *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 107–132.
- Wall, Dianne (1997): Impact and Washback in Language Testing. In: Clapham, Caroline; Corson, David [Hrsg.]: *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 7. Language Testing and Assessment. S. 291–302.
- Wallner, Franziska (2010): Kollokationen in Wissenschaftssprachen: Zur lernerlexikographischen Relevanz der Textarten- und Diskurspezifika von Kollokationen. In: Ptashnyk, Stefaniya; Hallsteinsdottir, Erla; Bubenhofer, Noah [Hrsg.]: *Korpora, Web und Datenbanken. Computergestützte Methoden in der modernen Phraseologie und Lexikographie*. Band 25. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 197–214.
- Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Weber, Christine (2009): *Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte. Untersuchung zur Lektüre und Beurteilung von Schülertexten*. Bern: hep Verlag.

- Wilmsmeier, Sabine; Brinkhaus, Moti; Hennecke, Vera (2016): Ratingverfahren zur Messung von Schreibkompetenz in Schülertexten. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 103/1. S. 101–117.
- Wisniewski, Katrin (2014): Die Validität der Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wotjak, Barbara; Heine, Antje (2007): Syntaktische Aspekte der Phraseologie I: Valenztheoretische Ansätze. In: Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal [Hrsg.]: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. HSK 28.1. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 41–53.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1969): *Denken und Sprechen*. Stuttgart: S. Fischer Verlag.

## Lehrwerkstexte

- Baier, Gabi; Dittrich, Roland (2016): *Prüfungstraining. Goethe-Zertifikat C1; zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)*. 1. Auflage, 6. Druck. Berlin: Cornelsen.
- Buscha, Anne; Raven, Susanne; Linthout, Gisela (2009): *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. Leipzig: Schubert Verlag.
- Buscha, Anne; Raven, Susanne; Szita, Szilvia (2016): *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1*. 2. Auflage. Leipzig: Schubert Verlag.
- Evelyn Frey (2008): *Fit fürs Goethe-Zertifikat C1.1*. 3. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Hantschel, Hans-Jürgen; Krieger, Paul (2009): *Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat C1: Übungsbuch*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf (2016): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 3, Teil 2, C1*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf (2017): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 3, Teil 1, C1*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte (2008): *em neu. Deutsch als Fremdsprache - Niveaustufe C1. Kursbuch+Arbeitsbuch. Lektion 6-10*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Matussek, Magdalena (2015): *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. C1.1 - Lektion 1-6*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Matussek, Magdalena (2016): *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. C1.2 - Lektion 7-12*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3-1: Erweitertes Modell von Hayes und Flower (1980) nach Grießhaber (vgl. Grießhaber 2018b: 20) .....	40
Abbildung 4-1: Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1996).....	57
Abbildung 5-1: Schematische Darstellung des methodischen Vorgehens in vorliegender Arbeit.....	87
Abbildung 6-1: Eine Vorlage der Vorgabenorientierten Textproduktion .....	98
Abbildung 6-2: Vergleichende prozentuale Verteilung der Kohäsionsmittel nach Textgruppen.....	141
Abbildung 6-3: Vergleichende prozentuale Verteilung der Kohäsionsmittel nach Textgruppen mit L 1 als Bezugswert .....	142
Abbildung 6-4: Verteilung der Kasusfehler nach Textgruppen.....	160
Abbildung 6-5: Verteilung vorkommender Fehler in den Textgruppen – differenziert nach grammatischen Kategorien .....	175
Abbildung 6-6: Verteilung der Fehlerarten mit L 1 als Bezugswert.....	179

Abbildung 6-7: Verteilung syntaktischer Fehler und SAS nach Textgruppen.....	179
Abbildung 6-8: Verteilung der Fehlerarten nach Textgruppen.....	181
Abbildung 6-9: Prozentuale Verteilung der Satzarten nach Textgruppen .....	191
Abbildung 6-10: Bewertungsbogenteil: Grammatik und Satzstruktur (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112) .....	192
Abbildung 6-11: Korrekt gebildete Satzarten mit L 1 als Bezugswert nach Textgruppen .....	193
Abbildung 6-12: Vergleichende prozentuale Verteilung der Attribute nach Textgruppen .....	201
Abbildung 6-13: Verteilung korrekt gebildeter Attribute mit L 1 als Bezugswert.....	202
Abbildung 6-14: Erworbene Profilstufen nach Grießhaber.....	204
Abbildung 6-15: Verteilung der durchschnittlichen TTR-Werte nach Textgruppen .....	215
Abbildung 6-16: Verteilung korrekt gebildeter NVV mit L 1 als Bezugswert nach Textgruppen.....	218
Abbildung 6-17: Notizen eines Prüflings zu Satzeinleitungen.....	222
Abbildung 7-1: Prozentuale Verteilung syntaktischer Fehler und SAS nach Textgruppen.....	241
Abbildung 7-2: Verteilung syntaktischer Fehler nach DSH-Niveaustufen.....	243
Abbildung 7-3: Erworbene Profilstufen in den DSH-Niveaustufen .....	245
Abbildung 7-4: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 0-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	246
Abbildung 7-5: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 1-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	247
Abbildung 7-6: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 2-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	249
Abbildung 7-7: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 3-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	250

---

Abbildung 7-8: Vergleichende Verteilung der Satzarten nach DSH-Niveaustufen – prozentuale Werte.....	252
Abbildung 7-9: Prozentualer Anteil korrekter Satzarten nach DSH-Niveaustufen.....	253
Abbildung 7-10: Prozentualer Anteil nicht-korrektter Satzarten nach DSH-Niveaustufen .....	254
Abbildung 7-11: Verteilung der MSE mit 3-5 NGr nach DSH-Niveaustufen .....	255
Abbildung 7-12: Verteilung korrekter MSE mit 3-5 NGr nach DSH-Niveaustufen.....	256
Abbildung 7-13: Verteilung „erworbener“ Profilstufen in Lehrwerkstexten .....	257
Abbildung 7-14: Verteilung „erreichter“ Profilstufen in Lehrwerkstexten.....	258
Abbildung 7-15: Prozentuale Verteilung der Satzarten in Lehrwerkstexten .....	259
Abbildung 7-16: Verteilung komplexer Satzstrukturen in Lehrwerkstexten .....	260
Abbildung 7-17: Prozentuale Verteilung der Satzarten in L 1-Texten .....	261
Abbildung 7-18: Prozentuale Verteilung komplexer Satzarten in L 1-Texten – gruppiert.....	262
Abbildung 7-19: Verteilung korrekt und nicht-korrekt gebildeter MSE mit 3–5 NGr in L 1-Texten.....	263
Abbildung 7-20: Vergleichende Darstellung der erworbenen Profilstufen in den Textgruppen – prozentuale Werte.....	264
Abbildung 7-21: Vergleichende Darstellung der Satzarten in den Textgruppen – prozentuale Werte.....	266
Abbildung 7-22: Prozentuale Verteilung der Satzarten in den DSH-Niveaustufen – nach Sprachrichtigkeit.....	267
Abbildung 7-23: Prozentuale Verteilung der korrekten MSE mit 3–5 NGr in den Textgruppen.....	268
Abbildung 7-24: Allgemeine Kriterien zur DSH-Vorbewertung (nach HY) .....	272



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Auszug) (Quelle: <a href="http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/">www.europaeischer-referenzrahmen.de/</a> ) .....	23
Tabelle 3-1: GER-Deskriptoren: Schriftliche Produktion allgemein für B1–C1 (Quetz et al. 2013: 67) .....	45
Tabelle 4-1: Bewertungsbogenteil: Grammatik und Satzstruktur – Raster (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112) .....	59
Tabelle 4-2: Bewertungsbogenteil: Grammatik und Satzstruktur – tabellarisch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 111) .....	60
Tabelle 4-3: Fehlerarten mit hierarchisch gewichteter Punktezuordnung – 2006 (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 109) .....	61
Tabelle 4-4: Fehlerarten mit hierarchisch gewichteter Punktezuordnung – 2012 (Arbeitsgruppe FaDaF 2012: 88f.) .....	61
Tabelle 4-5: Stellungsfeldermodell.....	62
Tabelle 4-6: Verbstellung und Äußerungsmodi/Satzarten im Deutschen (Quelle: Hoffmann 2016: 484).....	63

Tabelle 4-7: Beispiele für Verbzweitstellung.....	63
Tabelle 4-8: Beispiele für Verbletzstellung.....	64
Tabelle 4-9: Beispiele bei Verberststellung.....	64
Tabelle 4-10: Deskriptoren zu Satzstruktur im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112).....	68
Tabelle 4-11: Deskriptoren zu Grammatik im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112).....	71
Tabelle 4-12: Erwerbsstufen des Deutschen als Zweitsprache nach Pienemann (1986), Pienemann (1998, S. 47), *:ungrammatische Wortstellung; (entnommen aus Griebhaber 2017: 222).....	74
Tabelle 4-13: Erwerbsstufen nach Griebhaber (vgl. Griebhaber 2018a).....	75
Tabelle 4-14: Zuordnung zu Profilstufen eines Textausschnittes aus dem Datenkorpus.....	77
Tabelle 4-15: Bestimmung des Gesamtprofils (vgl. Tabelle 4-14).....	78
Tabelle 5-1: Gesamtkorpus.....	90
Tabelle 6-1: Allgemeine statistische Merkmale der Textgruppen.....	96
Tabelle 6-2: Anzahl vorhandener Textabschnitte in den Textgruppen.....	97
Tabelle 6-3: Mustertabelle zum Erwartungshorizont aus dem DSH-Handbuch (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112).....	103
Tabelle 6-4: Deskriptoren für Themenentwicklung im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 125).....	104
Tabelle 6-5: Deskriptoren für Kohärenz und Kohäsion im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 125).....	105
Tabelle 6-6: Deskriptoren für Themenentwicklung im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112).....	106
Tabelle 6-7: Deskriptoren zur grammatischen Korrektheit im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 114).....	108
Tabelle 6-8: Deskriptoren zur grammatischen Korrektheit und Satzstruktur im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112).....	109

---

Tabelle 6-9: Deskriptoren für das Wortschatzspektrum im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 112).....	110
Tabelle 6-10: Deskriptoren für die Wortschatzbeherrschung im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 113).....	111
Tabelle 6-11: Deskriptoren für Wortschatzspektrum und -beherrschung im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113) .....	112
Tabelle 6-12: Deskriptoren zu Orthographie im GER – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 118).....	113
Tabelle 6-13: Deskriptoren für Orthographie und Interpunktion Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113) .....	113
Tabelle 6-14: Textabschnitt Einleitung – DSH-Texte .....	121
Tabelle 6-15: Textabschnitt Einleitung – L 1-Texte.....	121
Tabelle 6-16: Textabschnitt Aufgabe 1 – DSH-Texte.....	122
Tabelle 6-17: Textabschnitt Aufgabe 1 – L 1-Texte.....	124
Tabelle 6-18: Textabschnitt Aufgabe 2 – DSH-Texte.....	125
Tabelle 6-19: Textabschnitt Aufgabe 2 – L 1-Texte.....	126
Tabelle 6-20: Textabschnitt Aufgabe 3 – DSH-Texte.....	127
Tabelle 6-21: Textabschnitt Aufgabe 3 – L 1-Texte.....	128
Tabelle 6-22: Textabschnitt Schlussteil – DSH-Texte .....	129
Tabelle 6-23: Textabschnitt Schlussteil – L 1-Texte.....	130
Tabelle 6-24: GER-Deskriptoren: Kohärenz und Kohäsion – B 1 bis C 1 (Quetz et al. 2013: 125).....	134
Tabelle 6-25: Deskriptoren für Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112) .....	135
Tabelle 6-26: Verteilung relationaler Kohäsionsmittel nach Textgruppen.....	136
Tabelle 6-27: Verteilung referentieller Kohäsionsmittel nach Textgruppen.....	138
Tabelle 6-28: Verteilung vorkommender Pro-Formen nach Textgruppen.....	138

Tabelle 6-29: Verteilung der Pronomen in den Textgruppen – differenziert nach Sprachrichtigkeit.....	139
Tabelle 6-30: Verteilung textstrukturierender Mittel in den Textgruppen – differenziert nach Sprachrichtigkeit.....	140
Tabelle 6-31: Verteilung der Kohäsionsmittel nach Textgruppen – absolute Werte und L 1-Bezugswerte .....	141
Tabelle 6-32: Verteilung der Kategoriewerte (Vorstellung von) Präpositionalphrasen nach Textgruppen.....	143
Tabelle 6-33: GER-Deskriptoren: Grammatische Korrektheit – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 114).....	149
Tabelle 6-34: Bewertungsbogenteil Grammatik und Satzstruktur – Raster (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 112 .....	150
Tabelle 6-35: Kurzbeschreibungen der Fehlerkategorien.....	152
Tabelle 6-36: Kurzbeschreibungen der Deklinationsfehler.....	153
Tabelle 6-37: Verteilung der Deklinationsfehler nach Textgruppen.....	153
Tabelle 6-38: Verteilung der Genusfehler nach Textgruppen.....	155
Tabelle 6-39: Verteilung der Kasusfehler nach Textgruppen.....	158
Tabelle 6-40: Abbildung 5 7: Verteilung der Numerusfehler nach Textgruppen.....	159
Tabelle 6-41: Verteilung der Konjugationsfehler nach Textgruppen .....	161
Tabelle 6-42: Verteilung der Satzbaufehler nach Textgruppen.....	163
Tabelle 6-43: Verb fehlt/zu viel nach DSH-Niveaustufen.....	164
Tabelle 6-44: Verteilung der Verbfehler nach Textgruppen .....	167
Tabelle 6-45: Verteilung der Verbstellungsfehler nach Textgruppen .....	168
Tabelle 6-46: Verteilung der Kategoriewerte Wort fehlt/zu viel nach Textgruppen .....	170
Tabelle 6-47: Verteilung der Wortfehler nach Textgruppen.....	171
Tabelle 6-48: Verteilung der Fehlertypen nach Textgruppen .....	171
Tabelle 6-49: Musterverteilung der Fehlerkategorien.....	172



---

Tabelle 6-50: Verteilung der Fehlerkategorien – sortiert nach Vorkommen in der Niveaustufe DSH 3 .....	173
Tabelle 6-51: Verteilung der Fehlerkategorien innerhalb der DSH-Durchgänge.....	174
Tabelle 6-52: Verteilung der Fehlerkategorien nach Textgruppen – sortiert nach Kriterien .....	174
Tabelle 6-53: Fehlerhäufigkeit auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene .....	175
Tabelle 6-54: Vergleichende Beschreibung syntaktischer Fehler und SAS mit Beispielen.....	176
Tabelle 6-55: Vergleichende Darstellung der Fehlerarten in den Textgruppen – differenziert nach Kategorien.....	178
Tabelle 6-56: Verteilung der Fehlerkategorien nach DSH-Durchgängen.....	180
Tabelle 6-57: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 0 .....	182
Tabelle 6-58: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 1 .....	182
Tabelle 6-59: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 2 .....	183
Tabelle 6-60: Fehlerquotienten in den einzelnen Textabschnitten – DSH 3 .....	183
Tabelle 6-61: Fehlerarten mit hierarchisch gewichteter Punktezuordnung (nach HY) .....	186
Tabelle 6-62: Auflistung vorkommender und kodierter Satzarten.....	190
Tabelle 6-63: Verteilung der Satzarten nach Textgruppen .....	190
Tabelle 6-64: Verteilung der Satzarten nach Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit.....	192
Tabelle 6-65: Anzahl der Nominalgruppen in den Textgruppen – differenziert nach Sprachrichtigkeit .....	195
Tabelle 6-66: Anzahl der MSE mit (x) NGr in den Textgruppen – gruppiert.....	197
Tabelle 6-67: Anzahl der MSE mit drei bis fünf NGr in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit .....	198

Tabelle 6-68: Anzahl realisierter dass-Sätze und Relativsätze nach Textgruppen .....	199
Tabelle 6-69: Verteilung der Attribute in den NGr nach Textgruppen – differenziert nach Anzahl.....	201
Tabelle 6-70: Verteilung korrekt gebildeter Attribute nach Textgruppen.....	202
Tabelle 6-71: Verteilung vorkommender Attribute im Nachfeld der NGr nach Textgruppen .....	203
Tabelle 6-72: Gruppierung der Kategorien zu NGr.....	205
Tabelle 6-73: GER-Deskriptoren: Wortschatzspektrum – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 112).....	211
Tabelle 6-74: GER-Deskriptoren: Wortschatzbeherrschung – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 113).....	212
Tabelle 6-75: Deskriptoren zu Wortschatzspektrum und -beherrschung im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113) .....	213
Tabelle 6-76: Verteilung der TTR-Werte nach Textgruppen .....	214
Tabelle 6-77: Anzahl semantischer Fehler nach Textgruppen.....	216
Tabelle 6-78: Anzahl vorkommender NVV in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit .....	218
Tabelle 6-79: Anzahl von Funktionsverbgefügen in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit .....	219
Tabelle 6-80: Anzahl von Chunks in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit.....	223
Tabelle 6-81: GER-Deskriptoren: Orthographie – B1 bis C1 (Quetz et al. 2013: 118).....	226
Tabelle 6-82: Deskriptoren für Orthographie und Interpunktion im Bewertungsbogen (Arbeitsgruppe FaDaF 2006: 113) .....	227
Tabelle 6-83: Verteilung der Rechtschreibfehler nach Textgruppen – absolute und prozentuale Werte .....	228
Tabelle 6-84: Verteilung statistischer Werte der Rechtschreibfehler nach Textgruppen .....	229

---

Tabelle 6-85: Verteilung der Zeichensetzungsfehler nach Textgruppen – absolute und prozentuale Werte .....	229
Tabelle 6-86: Verteilung statistischer Werte der Zeichensetzungsfehler nach Textgruppen .....	230
Tabelle 7-1: Verteilung der quantitativ analysierten Texte .....	240
Tabelle 7-2: Verteilung syntaktischer Fehler – differenzierte Kodierung .....	242
Tabelle 7-3: Prozentuale Verteilung syntaktische Fehler – kodiert .....	243
Tabelle 7-4: Verteilung SAS – differenzierte Kodierung .....	244
Tabelle 7-5: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 0-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	246
Tabelle 7-6: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 1-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	248
Tabelle 7-7: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 2-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	249
Tabelle 7-8: Prozentuale Verteilung der Satzarten in DSH 3-Texten – nach Sprachrichtigkeit .....	251
Tabelle 7-9: Verteilung der MSE mit 3–5 NGr nach DSH-Niveaustufen – nach Sprachrichtigkeit .....	255
Tabelle 7-10: „Erworbene“ Profilstufen in Lehrwerkstexten .....	257
Tabelle 7-11: Prozentuale Verteilung der Satzarten in Lehrwerkstexten .....	259
Tabelle 7-12: Erworbene Profilstufen in Studierendentexten .....	261
Tabelle 7-13: Prozentuale Verteilung der Satzarten in L 1-Texten .....	262
Tabelle 7-14: Vergleichende Darstellung der erworbenen Profilstufen in den Textgruppen – prozentuale Werte .....	264
Tabelle 7-15: Vergleichende Darstellung der Satzarten in den Textgruppen – prozentuale Werte .....	265
Tabelle 7-16: Prozentuale Verteilung der Satzarten in den DSH-Niveaustufen – nach Sprachrichtigkeit .....	266

Tabelle 7-17: Prozentuale Verteilung der MSE mit 3–5 NGr in den Textgruppen .....	267
Tabelle 7-18: Prozentuale Verteilung der MSE mit 3–5 NGr in den Textgruppen – nach Sprachrichtigkeit .....	268
Tabelle 7-19: Sprachliche Merkmale zur Unterscheidung der DSH-Niveaustufen.....	271

Im Kontext von Testen und Prüfen stellt die Bewertung von Texten eine besondere Herausforderung dar. Da Textkompetenz nicht direkt messbar ist, wird sie indirekt über Textualitätskriterien bewertet. Im Bereich der Fremdsprachentestung werden üblicherweise vorgabenorientierte Textproduktionen als Aufgaben gestellt; so auch in der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). DSH-Textproduktionen werden anschließend mittels eines analytischen Bewertungsbogens mit Textualitätskriterien bewertet und bei Bestehen in den Niveaustufen DSH 1, DSH 2, DSH 3 ausgewiesen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einer an DSH-Textprodukten durchgeführten Untersuchung, die ermittelt, welche Textualitätskriterien kennzeichnend für die einzelnen DSH-Niveaustufen sind. Anhand spezifischer Analysen werden Kriterien zur Bewertung auf ihre „Praxistauglichkeit“ überprüft.

**fadaf**

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.

ISBN: 978-3-86395-542-7  
ISSN: 2751-580X  
eISSN: 2751-5818

 GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

Universitätsverlag Göttingen

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

**DOI:** 10.17875/gup2022-2035

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20230503-154738-4



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung  
- Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Lizenz (CC BY-SA  
4.0) genutzt werden.