

DIE SCHRIFTLICHE KORREKTUR IM SCHULALLTAG

Eine empirische Untersuchung der
schriftsprachlichen Korrekturhandlungen
von Lehrkräften in Klassenarbeiten

Deborah Frances Krstić

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften

Die schriftliche Korrektur im Schulalltag

Eine empirische Untersuchung der schriftsprachlichen
Korrekturhandlungen von Lehrkräften
in Klassenarbeiten

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von
DEBORAH FRANCES KRSTIĆ
aus Hannover

Gutachter/Betreuer: Prof. Dr. Ulrich Schmitz, Universität Duisburg-Essen
Gutachterin: Prof. Dr. Miriam Morek, Universität Duisburg-Essen

Tag der mündlichen Prüfung: 23.8.2022

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Idee und Ziel.....	13
1.2	Aufbau der Arbeit.....	14
2	Forschungsarbeiten zum Norm- und Korrekturverhalten von Deutschlehrern	15
2.1	Sprachliche Korrekturen.....	15
2.1.1	Die Verwendung von Korrekturzeichen und anderen Markierungen in Schülertexten.....	17
2.1.2	Variabilität bei der Fehleridentifikation und -klassifikation	18
2.1.3	Strenge und Milde der Lehrkräfte.....	19
2.1.4	Normtoleranz	20
2.1.5	Die Herausbildung der Korrekturpraxis bei Lehrern	21
2.1.6	Hypothesen	22
2.2	Lehrerkommentare.....	23
3	Die sprachliche Korrektur in der Schule	26
3.1	Vorgaben in Richtlinien und Kernlehrplänen	26
3.2	Die Beurteilung von Texten in der Schule	33
3.2.1	Die Funktion von Korrekturen	33
3.2.2	Förderndes und bewertend-prüfendes Beurteilen.....	34
3.2.3	Die Bewertung von sprachlicher Richtigkeit und Angemessenheit in Kriterienkatalogen	37
3.2.3.1	Kriterienkataloge in sprachdidaktischer Literatur	37
3.2.3.2	Die Darstellungsleistung in Kriterienrastern zentraler Klausuren im Fach Deutsch (NRW)	40
3.2.4	Kritik an der Verwendung von Korrekturzeichen	46
3.2.5	Die Schülerperspektive auf die Korrektur.....	48
3.2.6	Der Lehrerkommentar	51
3.2.7	Fazit	53
3.3	Ausbildung der „Korrekturkompetenz“	55

3.3.1 Studium	56
3.3.2 Referendariat	57
3.3.3 Fazit	60
3.4 Ratgeberliteratur und Material für Lehrer privater Verlage.....	61
4 Sprachnormen in der Schule.....	69
4.1 Bezugsnormen in der Schule.....	69
4.2 Die Rolle der Standardsprache	70
4.3 Schulnorm und Schulsprache	72
4.4 Parlando	76
4.5 Fazit.....	76
5 Fehler.....	78
5.1 Fehlerbegriff und Fehlerentstehung	78
5.2 Performanz- und Kompetenzfehler	81
5.3 Systemfehler und Normfehler.....	83
5.4 Sprachliche Fehler und sprachliche Zweifelsfälle.....	85
5.5 Fazit.....	87
6 Methoden	88
6.1 Wahl der Methode(n).....	88
6.2 Datenerhebung und Korpus	88
6.2.1 Datenerhebung.....	89
6.2.2 Festlegung des Materials.....	90
6.2.3 Analyse der Entstehungssituation.....	92
6.2.4 Formale Charakteristika des Materials	93
6.3 Fragestellung der Analyse.....	93
6.3.1 Richtung der Analyse	93
6.3.2 Differenzierte Fragestellung	94
6.4 Ablaufmodelle der Analysen.....	95
6.4.1 Quantitative Frequenzanalyse der Korrekturzeichen und deren Verwendung.....	95

6.4.1.1	Festlegung der Analyseeinheiten und des Kategoriensystems der Analysen 1–3	96
6.4.2	Clusteranalyse für Aussagen über die Normtoleranz (Analyse 4) – Typenbildung	98
6.4.3	Strukturierende qualitative Inhaltsanalysen der Lehrerkommentare und Bewertungsbögen	100
6.5	Intercoder-Übereinstimmung	101
6.5.1	Auswertung der unmarkierten Fundstellen	102
6.5.2	Auswertung der falsch markierten Fundstellen.....	104
6.5.3	Schlussfolgerungen aus der Analyse der Zweitcodierung	105
6.6	Methodenreflexion	106
7	Analyse der Korrekturzeichenverwendung	109
7.1	Welche Korrekturzeichen werden verwendet?	109
7.1.1	Buchstabenzeichen.....	110
7.1.2	Randkommentare	115
7.1.3	Symbole und weitere Markierungen.....	117
7.1.4	Fazit	119
7.2	Was wird mit den Korrekturzeichen bezeichnet?.....	120
7.2.1	‚R‘ wie Rechtschreibung und die Unterkategorien ‚Tr‘ und ‚GK‘	121
7.2.1.1	Konsens ‚R‘	122
7.2.1.2	Weitere Klassifikationen mit ‚R‘	122
7.2.1.3	Fazit ‚R‘	125
7.2.2	‚Z‘ wie Zeichensetzung	126
7.2.2.1	Konsens	127
7.2.2.2	Weitere Klassifikationen mit ‚Z‘	127
7.2.2.3	Fazit ‚Z‘	128
7.2.3	‚Gr‘ wie Grammatik und Zeichen wie ‚M‘ und ‚T‘	128
7.2.3.1	Konsens ‚Gr‘ oder ‚G‘	129
7.2.3.2	Weitere Klassifikationen als ‚Gr‘-Fehler	130
7.2.3.3	‚M‘ und ‚T‘ – Modus- und Tempusfehler	132
7.2.3.4	Fazit ‚Gr‘, ‚M‘ und ‚T‘	133

7.2.4	‚Bz‘ wie ‚Bezug‘ oder ‚Beziehungsfehler‘	133
7.2.4.1	Konsens	134
7.2.4.2	Weitere Klassifikationen als ‚Bz‘	135
7.2.4.3	Fazit ‚Bz‘	136
7.2.5	‚Sb‘, ‚S‘, ‚St‘, ‚Satz‘, ‚SF‘, ‚SV‘ und Kommentare, die sich auf den Satzbau beziehen	136
7.2.5.1	Fehlertypen ‚Sb‘ und ‚Satzbau‘	138
7.2.5.1.1	Konsens bei der Verwendung von ‚Sb‘ und ‚Satzbau‘	139
7.2.5.1.2	Weitere Klassifikationen mit ‚Sb‘	141
7.2.5.2	‚St‘ – Stellungsfehler	142
7.2.5.3	‚S‘ und ‚SV‘	142
7.2.5.4	Kommentare – ‚Satz‘, ‚unv. Satz‘ und andere	143
7.2.5.5	Fazit ‚Sb‘ und Co.	144
7.2.6	‚W‘, ‚L‘ und ‚A‘ wie Wort-, Lexik- und Ausdrucksfehler	145
7.2.6.1	‚W‘ wie Wortfehler	146
7.2.6.1.1	Konsens ‚W‘	147
7.2.6.1.2	Weitere Klassifikationen als ‚W‘-Fehler	149
7.2.6.2	‚L‘ wie ‚Lexikfehler‘	150
7.2.6.3	‚A‘ wie ‚Ausdrucksfehler‘	151
7.2.6.3.1	Konsens ‚A‘	151
7.2.6.3.2	Weitere Klassifikationen als ‚A‘	155
7.2.6.4	Fazit ‚A‘, ‚W‘ und ‚L‘	159
7.2.7	Buchstabenzeichenkombinationen	161
7.2.7.1	‚A/Sb‘ bzw. ‚A/Satz‘	162
7.2.7.2	‚Gr/Sb‘ und ‚Gr/Satz‘	163
7.2.7.3	‚Sb/Z‘ und ‚Satz/Z‘	164
7.2.7.4	‚T/Gr‘ und ‚Bz/Gr‘	164
7.2.7.5	‚R/W‘, ‚R/Gr‘	165
7.2.7.6	‚A/W‘	165
7.2.7.7	Weitere Zeichen und Besonderheiten	166
7.2.7.8	Fazit Buchstabenzeichenkombinationen	166

7.2.8	‚Wdh‘, ‚WH‘, ‚WL‘ und ‚s. o.‘ wie ‚Wiederholung‘ und ‚siehe oben‘	167
7.3	Weitere Markierungen und Symbole	168
7.3.1	Unterstreichung und Unterschlängelung.....	169
7.3.2	Symbole.....	170
7.3.2.1	Worteinfügungen: Wurzelzeichen √.....	171
7.3.2.2	Wortstreichungen: Deletur, Klammern und weitere Zeichen ...	173
7.3.3	Fragezeichen	174
7.3.4	Fazit weitere Markierungen und Symbole	175
7.4	Übersichten vom Fehlertypus ausgehend	176
7.4.1	Falsche Präposition	177
7.4.2	Unvollständige Sätze.....	180
7.4.3	Fazit	183
7.5	Fazit, Schlussfolgerungen und Vorschläge zur Gestaltung der sprachlichen Korrektur	183
7.5.1	Zusammenfassung Korrekturzeichenverwendung.....	184
7.5.2	Erklärungsansätze für die Variabilität in der Fehlermarkierung.....	186
7.5.3	Die Bedeutung von Korrekturzeichenlisten	187
7.5.4	Schlussfolgerungen und Vorschläge für die sprachliche Korrektur.....	190
7.5.4.1	Allgemeines Korrekturverhalten.....	192
7.5.4.2	Vorschlag für die Verwendung von Korrekturzeichen bei der sprachlichen Korrektur	193
7.5.4.3	Vorschlag für ein kompetenzförderndes Berichtigungsformat	195
8	Analyse verbesserter, unmarkierter und falsch markierter Fehler.....	197
8.1	Analyse der verbesserten Fehler ohne Randmarkierung	198
8.1.1	Interpunktionsfehler	198
8.1.2	Orthographiefehler	201
8.1.3	Grammatikfehler	203
8.1.4	Tempusfehler	205
8.1.5	Satzbaufehler	207
8.1.6	Wortfehler	209
8.1.7	„Ausdrucksfehler“ – Normverstöße	211

8.1.8	Fazit verbesserte Fehler ohne Randmarkierung	213
8.2	Analyse der nicht markierten Fehler	215
8.2.1	Orthographiefehler	216
8.2.2	Interpunktionsfehler	218
8.2.3	Grammatikfehler	219
8.2.4	Tempusfehler	221
8.2.5	Satzbaufehler	221
8.2.6	Wortfehler	222
8.2.7	„Ausdrucksfehler“ – Normfehler	223
8.2.8	Fazit unmarkierte Fehler	223
8.3	Analyse der falsch und zu Unrecht markierten Fehler	226
8.4	Fazit verbesserte, unmarkierte und zu Unrecht markierte Fehler	228
9	Analyse der Normtoleranz	230
9.1	Analyse des Umgangs mit in der Schriftsprache unüblichen Varianten	230
9.1.1	<i>weil</i> mit Verbzweitstellung	231
9.1.2	<i>am</i> -Progressiv	231
9.1.3	<i>wegen</i> + Dativ	232
9.1.4	Präpositionalattribute mit <i>von</i>	233
9.1.5	Attributsätze mit <i>wo</i>	234
9.1.6	Verkürzungen	237
9.1.7	Umgangssprachliche Lexik	239
9.2	Typisierung der Lehrer	241
9.2.1	Tolerante Lehrer	242
9.2.2	Eher tolerante Lehrer	242
9.2.3	Weniger tolerante Lehrer	243
9.2.4	Nicht tolerante Lehrer	243
9.2.5	Nicht klassifizierbare Lehrer	244
9.3	Fazit Normtoleranz	244
10	Bewertungsraster und Kommentare	247
10.1	Die Beurteilung der Darstellungsleistung in Bewertungsrastern	247

10.1.1 Kategorien bei der sprachlichen Bewertung.....	248
10.1.2 Bewertungsraster aus zentralen Klassenarbeiten und Klausuren	251
10.1.3 Individuelle Bewertungsraster	251
10.1.4 Bepunktung der Darstellungsleistung	253
10.1.5 Fazit Bewertungsraster.....	257
10.2 Kommentare	259
10.2.1 Analyse der Kommentare.....	259
10.2.2 Fazit Kommentare	261
11 Zusammenfassung und Ausblick.....	263
11.1 Bezug auf die eingangs formulierten Hypothesen	263
11.2 Perspektiven für die sprachliche Korrektur in der Schule	268
12 Literaturverzeichnis	272
Anhang	282

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Korrekturzeichen aus dem Deutsch-Kernlehrplan NRW 1982	32
Abbildung 2: Darstellungsleistung im Bewertungsraster für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Deutsch (NRW)	41
Abbildung 3: Bewertung der Darstellungsleistung in der zentralen Klausur am Ende der Einführungsphase (NRW)	42
Abbildung 4: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/Analyse eines literarischen Textes (Grundkurs, NRW).....	43
Abbildung 5: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/ Stellungnahme (Grundkurs, NRW).....	44
Abbildung 6: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/Analyse literarischer Text (Erweiterungskurs, NRW)	45
Abbildung 7: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/ Erörterung (Erweiterungskurs, NRW)	45
Abbildung 8: Fehlerkreislauf nach Hennig	80
Abbildung 9: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring.....	90
Abbildung 10: Geschlecht, Alter und Dienstalter der Lehrer im Korpus	92
Abbildung 11: Einfaches inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell nach Lagerberg	93
Abbildung 12: Einfaches inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell nach Lagerberg bezogen auf die vorliegende Studie	94
Abbildung 13: Schematische Darstellung des Vorgehens der quantitativen Inhaltsanalyse nach Lamnek/Krell.....	96
Abbildung 14: Korrekturzeichen ‚A‘ mit Spezifizierungen	113
Abbildung 15: Ausschnitt aus dem Deutsch-Kernlehrplan NRW 1982	137
Abbildung 16: Zeichen für Einfügungen und Streichungen in den Richtlinien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW von 1982, Kleppin 1997 und den Korrekturhinweisen von 2015 (NRW).....	170
Abbildung 17: Bewertung Darstellungsleistung Lehrer 3	248
Abbildung 18: Bewertung Darstellungsleistung Lehrer 4.....	249
Abbildung 19: Ausschnitt Bewertungsbogen Lehrer 4	252
Abbildung 20: Berechnung Fehlerquotient Lehrer 14	255

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Klassenarbeiten pro Lehrer.....	91
Tabelle 2: Beispiel Prinzip Profilmatrix	98
Tabelle 3: Buchstabenzeichen im Korpus	111
Tabelle 4: Kombinationen von Buchstabenzeichen im Korpus.....	114
Tabelle 5: Randkommentare	116
Tabelle 6: Symbolzeichen und weitere Markierungen im Text	118
Tabelle 7: Markierung von Fehlern mit ‚Bz‘.....	134
Tabelle 8: Mit ‚Sb‘ markierte Fehlertypen	140
Tabelle 9: Markierungen von falschen Präpositionen.....	178
Tabelle 10: Markierungen von unvollständigen Sätzen.....	181
Tabelle 11: Beispiel für ein Berichtigungsformat.....	195
Tabelle 12: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Interpunktionsfehler.....	199
Tabelle 13: Anteile markierter, verbesserter und unmarkierter Orthographiefehler im Korpus.....	202
Tabelle 14: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Grammatikfehler.....	204
Tabelle 15: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Tempusfehler..	206
Tabelle 16: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Satzbaufehler..	209
Tabelle 17: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter semantischer Wortfehler	210
Tabelle 18: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Normverstöße..	212
Tabelle 19: Anteile unmarkierter Fehler im Verhältnis zum Durchschnitt aller Lehrer im Korpus	225
Tabelle 20: Kategorien der Darstellungsleistung.....	250

1 Einleitung

25,5 Unterrichtsstunden muss ein Lehrer¹ an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen bei vollem Deputat unterrichten – in Zeitstunden gerechnet etwa die Hälfte der wöchentlichen Arbeitszeit verbeamteter Lehrer zwischen 39 und 41 Stunden.² Worauf wird also die restliche Zeit außerhalb der Klassenräume verwendet? Diese ist für die Vorbereitung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, Verwaltungsaufgaben und Konferenzen, Beratungsgespräche mit Schülern und Kollegen und die Vorbereitung und Bewertung von allerlei Klassenarbeiten, Klausuren, weiteren Prüfungen und Tests vorgesehen. Die Vorbereitung des Unterrichts sowie die Korrektur von schriftlichen Klassenarbeiten und Klausuren nimmt hier – insbesondere bei Lehrern, die Sprachen unterrichten – viel Zeit in Anspruch. Eine Beispielrechnung: Ein Deutschlehrer an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule, der etwa die Hälfte seines Deputats auf Deutschunterricht verwendet und zwei Klassen in der Unterstufe und einen Kurs in der Oberstufe unterrichtet³, bekommt pro Schuljahr bei einer durchschnittlichen Klassen- bzw. Kursgröße von 27 Schülern⁴ rund 320 Klassenarbeiten aus der Unterstufe und gut 100 Oberstufen-Klausuren auf den Schreibtisch – grob überschlagen sind dies etwa 1000 Seiten handschriftlich verfasste Texte.⁵ Deutschlehrer verbringen demnach einen nicht unwesentlichen Teil ihrer Arbeitszeit mit dieser Aufgabe: einen Schülertext, der im Rahmen einer Klassenarbeit oder Klausur entstanden ist, inhaltlich und sprachlich zu korrigieren und zu bewerten. In Bezug auf den Inhalt und die kommunikative Gestaltung bedeutet dies, die sachliche Richtigkeit und den Aufgabenbezug des Verfassten zu überprüfen, die gelungene oder eben wenig gelungene Produktion eines Textmusters oder einer Textsorte zu beurteilen sowie die Anwendung von Analysewerkzeugen oder die Bearbeitung eines kreativen Schreibauftrags zu bewerten. Und es heißt, auf sprachlicher Ebene einzelne Fehler zu identifizieren, zu markieren und einem bestimmten Fehlertypus zuzuordnen, was in der Regel in Form eines Buchstabenkürzels oder eines anderen Zeichens auf dem Rand vermerkt wird.

-
- 1 In der vorliegenden Arbeit wurde sich für die Verwendung des generischen Maskulinums entschieden, das selbstverständlich sowohl männliche als auch weibliche Personen bezeichnet.
 - 2 Genau: 19,125 Zeitstunden. Beamte in Nordrhein-Westfalen haben bis zum 55. Lebensjahr eine regelmäßige Arbeitszeit von 41 Wochenstunden, bis zum Alter von 60 von 40 Stunden und ab dem 60. Geburtstag 39 Wochenstunden (vgl. Ministerium des Inneren NRW 2006, Arbeitszeitverordnung § 2).
 - 3 Das Fach Deutsch wird in der Unter- und Mittelstufe meist mit vier Wochenstunden unterrichtet, ein Grundkurs in der Oberstufe mit drei, ein Leistungskurs mit fünf Wochenstunden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Stundentafel). Ferner werden in der Unterstufe in der Regel sechs Klassenarbeiten, in der Mittelstufe fünf und in der Oberstufe vier Klausuren pro Schuljahr geschrieben (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, 4).
 - 4 Hierbei handelt es sich um den Mittelwert bei Klassengrößen im Jahr 2015 (vgl. MSW NRW 2016a, 42).
 - 5 Bei Lehrern mit einer weiteren Sprache als zweitem Fach kommen hier noch etwa vier Klassen bzw. Kurse hinzu, sie kommen also auf etwa 1000 Klassenarbeiten und Klausuren pro Jahr.

Die zuletzt genannte Teilaufgabe, die sprachliche Korrektur in schriftlichen Schülertexten, steht im Fokus dieser Untersuchung und es gibt gute Gründe dafür. Betrachtet man eine bewertete, ‚korrigierte‘⁶ Klassenarbeit, so fallen sofort die kleineren oder größeren Eingriffe in den Text und die notierten Kürzel und andere Vermerke auf dem Korrekturrand ins Auge – besonders durch die meist rote Farbe, die hierfür vom Lehrer verwendet wird.⁷ Der Großteil dieser notierten Markierungen, Buchstabenkürzel und Kommentare bezieht sich in der Regel auf die sprachliche Gestaltung des Schülertextes. Auch wenn der Inhalt die größte Rolle bei der Bewertung spielt⁸, am augen- und auffälligsten bleiben doch die Zeichen, die sich auf die Beurteilung der sprachlichen Richtigkeit und Angemessenheit beziehen, und es ist mit einem enormen Zeitaufwand verbunden, die Texte auf diese Weise zu annotieren. Ferner wird es als selbstverständlich angesehen, dass jeder einzelne sprachliche Fehler, der im Rahmen einer Prüfungsarbeit im Fach Deutsch oder einer anderen Sprache von Schülern gemacht wird, vom Lehrer markiert und bei der Notengebung berücksichtigt wird. Übersehene Fehler werden von Eltern und Schülern häufig triumphierend zur Kenntnis genommen und/oder lösen eine gewisse Skepsis gegenüber der Kompetenz der korrigierenden Lehrkraft aus.

Nun stellen sich bei der Markierung der sprachlichen Fehler mehrere grundlegende Fragen: Was sollte als sprachlich richtig und/oder angemessen gewertet werden und was nicht? Welche Korrekturzeichen werden verwendet und welche Fehlertypen werden mit welchen dieser Zeichen versehen? Wie sollte mit eher in der Mündlichkeit üblichen oder umgangssprachlichen Formen umgegangen werden? Ferner sollten sich diese Annotationen bzw. die damit eröffneten Kategorien im Bewertungsraster der Arbeit, das Parameter zur Beurteilung der sprachlichen Darstellungsleistung enthalten sollte, wiederfinden lassen.

Der Blick in die fächerübergreifenden und fächerspezifischen Richtlinien und anderen Vorgaben, die die Leistungsbewertung von schriftlichen Texten im Schulkontext regeln, hilft kaum bei der Beantwortung dieser Fragen, die sich bei jeder einzelnen Korrektur stellen. Dies verwundert umso mehr, berücksichtigt man, dass es um eine Tätig-

6 ‚Korrigiert‘ darf hier nicht im Sinne von ‚sprachlich und/oder inhaltlich richtiggestellt‘ verstanden werden. Kleppin (1997) definiert treffend: „Als Korrektur bezeichnen wir, dass mangelndes Einverständnis mit Teilen der Lernerproduktion gezeigt wird.“ (ebd., 55). Auch im schulischen Kontext werden die Begriffe der ‚Korrektur‘ und der ‚Korrekturen‘ sehr eigen verwendet: Im Alltagssprachlichen Gebrauch von Lehrkräften bezieht sich ‚Korrekturen‘ in der Regel auf zu bewertende Klassensätze von Schülerarbeiten bzw. auf den gesamten Prozess des Bewertens einer Klassenarbeit. Im Lehrerzimmer wird man kaum jemanden sagen hören: „Ich muss noch zwei Klassensätze Fünfer und eine Q1-Klausur beurteilen.“ Eher heißt es „Da liegen noch drei Stapel Korrekturen auf dem Schreibtisch“.

7 Die Verwendung anderer Farben ist prinzipiell möglich, sie sollen sich lediglich deutlich von der Farbe der Schülerschrift unterscheiden. Die Wahl fällt in der Sekundarstufe I in der Regel nicht auf die Farbe Grün, da dies die Farbe der Schulleitung ist. Im Abitur in Nordrhein-Westfalen ist Rot für die Erstkorrektur vorgegeben und eine sich davon unterscheidende Farbe für die Zweitkorrektur – als Beispiel werden Grün oder Braun vorgeschlagen (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2020, 15).

8 Insbesondere gemessen an der Gewichtung in Bezug auf die zu erreichenden Punkte, die in der Regel zu mindestens 80 % auf den Inhalt entfallen.

keit geht, die zum Tagesgeschäft von Deutschlehrkräften gehört und die eine enorme Arbeitszeit bindet. Bei der Korrektur geht es zudem nicht nur um die Funktion des Bewertens und Beurteilens, es geht auch um sprachliche Normvorstellungen, die die Lehrer als mehr oder weniger bewusste Referenz für die Bewertung der Richtigkeit und Angemessenheit der sprachlichen Darstellungsleistung der Schüler zugrunde legen. Die sprachliche Korrektur von Schülertexten enthält demnach eine Vielzahl von Gesichtspunkten und Teilprozessen, die sich genau zu betrachten lohnt.

1.1 Idee und Ziel

Die ursprüngliche Idee zu dieser Arbeit entstand aus der Frage, wie Lehrkräfte als Vermittler von Sprachnormen mit Wandelerscheinungen in der deutschen Sprache umgehen, wenn diese in schriftlichen Arbeiten produziert werden.⁹ Bei der Befassung mit der sprachlichen Korrektur insgesamt traten dann immer mehr Aspekte in den Fokus, die substantielle Bestandteile dieses Korrekturprozesses sind und spannende Untersuchungsgegenstände darstellen. Von Beginn an existierte die Idee, authentische Korrekturen von Deutschlehrkräften als empirische Datenbasis für die Untersuchung heranzuziehen, da diese den besten Einblick in die schulische Korrekturpraxis erlauben. Der Grundgedanke war dabei, dass die korrigierten Klassenarbeiten an sich Rückschlüsse auf die Korrekturpraxis der Lehrkräfte zulassen würden, denn „Beurteilungen sind nicht nur Aussagen über den Gegenstand der Beurteilung, sondern immer auch Aussagen über den Beurteiler.“ (Häfele/Zillig 2008, 58).

Das grundlegende Ziel war dabei durch eine multiperspektivische Herangehensweise ein möglichst umfangreiches Bild vom Prozess der sprachlichen Korrektur und all seiner Komponenten im Praxisalltag der Schule zu gewinnen. So erfolgt eine Analyse des Korrekturzeichenrepertoires der Lehrer sowie der mit diesen Zeichen versehenen Fehlertypen. Weiterhin werden die Anteile und die Qualität nicht markierter, verbesserter und falsch bzw. zu Unrecht markierter Fehler ermittelt und analysiert. Des Weiteren steht der Umgang der Korrektoren mit eher in der gesprochenen Sprache bzw. Umgangssprache üblichen Formen und demnach die Normtoleranz der Lehrer im Mittelpunkt des Interesses. Die Parameter zur Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung in Bewertungsrastern sowie die bewertenden Lehrerkommentare unter den Schülerarbeiten bilden den letzten Bestandteil der Korrektur, der ebenfalls eingehend analysiert wird. Die Datenbasis für diese Untersuchung bilden korrigierte Klassenarbeiten von 20 Lehrkräften von fünf verschiedenen Schulen mit fast 24000 Fehlerfundstellen auf über 1600 Seiten sowie die dazugehörigen Bewertungsraster und bewertenden Kommentare.

Das Ziel der Arbeit ist nunmehr, nicht nur den im Korpus aufgefundenen Usus zu beschreiben, sondern darüber hinaus abzuwägen, welches Korrekturverhalten – insbesondere mit Blick auf die Adressaten der Korrektur – die Schüler –, sinnvoll erscheint. In diesem Rahmen wird auch ein Vorschlag für die Verwendung von Korrekturzeichen

9 Im Nachgang zu einem Vortrag im linguistischen Kolloquium der Universität Duisburg-Essen, in dem Winifred Davies von der University of Aberystwyth die Rolle von Lehrkräften als Sprachnormautoritäten thematisierte.

für die sprachliche Korrektur sowie für ein kompetenzförderndes Berichtigungsformat gemacht.

1.2 Aufbau der Arbeit

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirische Arbeit handelt, wird im ersten Teil des Theorieteils ein Überblick über für die Untersuchungsschwerpunkte relevante Forschungsarbeiten gegeben. Aufgrund dieser Datenlage werden dann Hypothesen gebildet, deren Gültigkeit für das in dieser Arbeit vorliegende Datenmaterial überprüft werden soll (Kapitel 2).

In den folgenden drei Kapiteln wird dargestellt, welche Aspekte den sprachlichen Korrekturprozess beeinflussen können bzw. grundlegend bedacht werden müssen, wenn die oben genannten Gesichtspunkte analysiert werden sollen. Hier wird begonnen mit institutionellen Vorgaben für die sprachliche Korrektur, gefolgt von der Sicht der Sprachdidaktik auf die sprachliche Beurteilung von Texten sowie allgemeinen Faktoren, die das Korrekturverhalten von Lehrern beeinflussen (Kapitel 3). In Kapitel 4 stehen Sprachnormen in der Schule, in Kapitel 5 der Fehlerbegriff an sich im Mittelpunkt.

Die Darstellung des Datenmaterials, die konkreten Fragestellungen und Ablaufmodelle der Analysen sowie die Auswertung der Zweitcodierung des Datenmaterials werden in Kapitel 6 dargestellt und reflektiert.

In Kapitel 7 wird umfassend dargestellt, welche Korrekturzeichenverwendung im Korpus zu beobachten ist. Nach einer dezidierten Darstellung und Diskussion des Usus wird hier abschließend ein Vorschlag für eine sinnvolle Verwendung von Korrekturzeichen sowie für ein Berichtigungsformat gemacht. Kapitel 8 befasst sich mit der Analyse von besonderen Fundstellen im Korpus, die jedoch in einer Vielzahl vorhanden sind: mit den verbesserten und nicht markierten Fehlern. Auch zu Unrecht und falsch markierte Fehler werden hier unter die Lupe genommen. Eine Analyse des Umgangs mit in der Schriftsprache unüblichen Varianten und somit der Normtoleranz der Lehrer im Korpus erfolgt in Kapitel 9 und mündet in einer Typisierung der Lehrer. Die letzte Analyse in Kapitel 10 ist den Bewertungsrastern und bewertenden Kommentaren gewidmet. Auch hier wird der Usus dargestellt und es werden Überlegungen für eine sinnvolle Verwendung dieser Komponenten der sprachlichen Korrektur angestellt.

Zuletzt erfolgt eine Zusammenfassung der in den (Teil-)Kapiteln dargestellten Erkenntnisse und die Überprüfung der eingangs formulierten Hypothesen sowie ein Ausblick in Bezug auf die sprachliche Korrektur in der Schule (Kapitel 11).

2 Forschungsarbeiten zum Norm- und Korrekturverhalten von Deutschlehrern

Von zwei Analysebereichen dieser Arbeit bezieht sich die erste, umfangreichere Analyse auf sprachliche Korrekturen, die von Lehrern in den korrigierten Klassenarbeiten des Korpus vorgenommen wurden. Hier stehen zum einen die Verwendung von Korrekturzeichen und anderer Markierungen sowie die damit kategorisierten und klassifizierten Fehler im Mittelpunkt des Interesses. Zum anderen geht es um den Umgang der Lehrkräfte mit Varianten, bei denen es mehrere Alternativen im System gibt. In einer zweiten Analyse werden Bewertungsbögen und Lehrerkommentare daraufhin untersucht, welche Parameter für die sprachliche Bewertung verwendet wurden bzw. inwieweit die verfassten Kommentare typische Merkmale dieses Textmusters tragen.

In diesem Kapitel wird zusammengetragen, welche Erkenntnisse es bereits in Bezug auf die beiden genannten Analysebereiche gibt, um für die hier durchgeführte Studie Vorannahmen zu formulieren bzw. Hypothesen bilden zu können. Es werden also Untersuchungen dargestellt, deren Analyseaspekte zumindest in Teilen mit denen der durchgeführten Studie übereinstimmen, in denen die Versuchspersonen (angehende) Lehrer sind und die sich auf die Beurteilung der sprachlichen Leistung in geschriebenen Texten im muttersprachlichen Deutschunterricht beziehen.

Die Forschungslage bezüglich der sprachlichen Korrektur ist eher überschaubar. Zwar gibt es einige Studien, die das Korrekturverhalten und die Normtoleranz von Lehrern untersuchen, doch setzen diese häufig andere Schwerpunkte. Zudem ist die Materialbasis nicht vergleichbar, hier bestehen die Unterschiede insbesondere in der (nicht vorhandenen) Authentizität der Korrekturen.¹⁰ Am Ende der Darstellung der Studien zur sprachlichen Korrektur steht eine Zusammenfassung der für diese Untersuchung relevanten Ergebnisse in Form von Hypothesen über die Korrekturpraxis von Lehrern.

2.1 Sprachliche Korrekturen

Während die Menge der Studien zur Erhebung der sprachlichen Kompetenz von Schülern enorm ist und auch die inhaltliche Bewertung von Schülertexten in der schreibdidaktischen Forschung generell eine wichtige Rolle spielt, ist die Anzahl der Forschungsarbeiten zur sprachlichen Bewertung durch Deutschlehrer vergleichsweise übersichtlich. Es existieren zwar viele Arbeiten, die die Beurteilung von Schülertexten durch Lehrer untersuchen, doch liegt deren Zielsetzung in erster Linie bei der Erforschung der Beurteilerübereinstimmung, der Gerechtigkeit bei der Notenvergabe, der externen Einflüsse auf Beurteilungen oder der Anwendbarkeit von Bewertungskriterien.¹¹ Den Ergebnissen dieser Studien zufolge ist die Beurteilerobjektivität und -übereinstimmung bei Lehrern recht gering und die Beurteilung wird zudem von vielen externen Fakto-

10 Eine Beschreibung der Stärken und Schwächen des Materials erfolgt in Kapitel 6.

11 Zusammenfassend dargestellt z. B. bei Lehmann 1990, Jäger 2007, 207 ff. oder Merz-Grötsch 2014, 109; Vgl. z. B. Studien von Grzesik/Fischer 1984, Schröter 1971 und bei Ingenkamp 1995.

ren beeinflusst (vgl. Merz-Grötsch 2014, 109). Zusammenfassend formulieren Becker-Mrotzek/Böttcher (2018):

In der Fachdidaktik besteht seit einiger Zeit Einigkeit, dass Aufsatznoten keine Messungen im sozialwissenschaftlichen Sinn, sondern allenfalls Schätzungen sind, die die Leistungen in einer Klasse (oder einer anderen Bezugsgruppe) in eine Rangfolge bringt. Ihr Aussagewert gilt allgemein als gering, weil sie weder die Textqualität noch die Schreibkompetenz valide, reliabel und objektiv erfassen. (ebd., 122 f.)

In den meisten Studien zur Beurteilung von Schülertexten wird die Bewertung der sprachlichen Leistung nicht oder nur in recht allgemein gehaltenen Teilen thematisiert. Allerdings findet man bei den Untersuchungen zur Variabilität der Notenerurteile auch solche, die die Beurteilung der sprachlichen Leistung in den Mittelpunkt stellen. Die Ergebnisse legen hier nahe, dass es auch bei der sprachlichen Darstellung, insbesondere bei der Beurteilung der Rechtschreibung, eine große Streuung bei der Notengebung für denselben Schülertext gibt. Bei Birkel (2009), der die Beurteilerübereinstimmung bei Diktaten testete, lag die Streubreite der Noten für dasselbe Diktat bei bis zu fünf Notestufen, lediglich bei der Bewertung von schlechten Leistungen waren sich die Lehrer weitgehend einig (vgl. ebd.). Zudem spielen bei der Beurteilung häufig andere Faktoren als die erbrachte sprachliche Leistung eine Rolle, wie schon Zillig (1928) in ihrer Studie zur Parteieinstellung feststellte. Hier wurde in Diktaten von Schülern, die als gute Schüler galten, mehr als dreimal so viele Fehler übergangen als bei als schlechter eingestuften Schülern (vgl. ebd., 78). Ingenkamp (1995) stellt Ähnliches für den Faktor der zufälligen Schulklassenangehörigkeit fest (vgl. ebd., 194 ff.) und auch der Einfluss einer schlechten Rechtschreibleistung auf die Gesamtnote eines Aufsatzes wurde mehrfach nachgewiesen (vgl. Weiss 1965, bzw. Birkel/Birkel 2002).

Von diesen Untersuchungsergebnissen ließe sich die These ableiten, dass eine objektive Beurteilung auch bei der Bewertung der sprachlichen Leistung kaum existiert und die Variabilität in der Notengebung für diesen Teilbereich der Bewertung ebenfalls sehr hoch ist. Auch wenn eine Analyse des vorhandenen Materials in Blick auf diese Hypothese interessant wäre, ist es nicht möglich, die Gültigkeit dieser Annahme für das im Rahmen dieser Studie erhobene Material zu bestätigen oder zu widerlegen, da keine Vergleichskorrekturen derselben Texte vorliegen bzw. keine Hinweise auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis oder kontextbezogene Informationen zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund stehen bei der vorliegenden Arbeit Studien im Fokus, die nicht die Vergleichbarkeit, die Reliabilität oder Ähnliches im Blick haben, sondern das individuelle Korrekturverhalten der Lehrer untersuchen oder deren Vorstellung von sprachlicher Richtigkeit und Angemessenheit zum Gegenstand haben.

Eine große Rolle spielt hierbei Ivos Monographie „Lehrer korrigieren Aufsätze“ (1982), in der die Ergebnisse einer Interview-Studie mit 20 Lehrern detailliert dargestellt werden. Da auch fast 40 Jahre später keine vergleichbar gut dokumentierte aktuelle Studie existiert und die Forschungsfragen denen dieser Arbeit gleichen, wird wiederholt auf Ivos Ergebnisse verwiesen.

2.1.1 Die Verwendung von Korrekturzeichen und anderen Markierungen in Schülertexten

Eine Auswertung der Verwendung der Korrekturzeichen hat bisher kaum auf empirischer Basis stattgefunden. Allein Ivo (1982) legte bei seiner Studie zur Aufsatzbeurteilung den teilnehmenden Lehrern einen Text zur „Probekorrektur“ vor und beobachtete die Verwendung der Korrekturzeichen, die durch die begleitenden, mündlichen Kommentare der Lehrer ergänzt wurden.

Bei der Auswertung der Korrekturzeichen bzw. einem Versuch einer „Ikonographie der Korrekturzeichen“ identifiziert Ivo verschiedene Arten von Markierungen: Verbesserungen, Unterstreichungen und Unterschlängelungen, Randmarkierungen (Striche, natürlichsprachliche Äußerungen und deren Abkürzungen, Kommentierungen) und schriftliche Äußerungen unter dem Schülertext. Auch Kombinationen dieser Markierungen fanden sich in den Probekorrekturen. Ivo gruppiert das Auftreten dieser Markierungen: Die erste Gruppe (A) umfasst Markierungen, die Eingriffe in der Schülertext darstellen, ggf. in Kombination mit Unterstreichungen und Randmarkierungen. Die zweite Gruppe (B) umfasst Unterstreichungen im Text, ggf. ergänzt durch Randmarkierungen, nicht aber Eingriffe in den Text. Die dritte Gruppe (C) enthält ausschließlich Randmarkierungen. Diese Unterteilung ist interessant, weil Ivo folgert, „daß sich die Skala der Markierungsintention zwischen „Lernprozess in Gang bringen“ und „Leistungen bewerten“ in den Markierungsformen und -positionen der Gruppen A bis C spiegelt.“ (Ivo 1980, 55) und die Hypothese bildet, dass Position und Form der Markierungen Hinweise darauf geben, ob eine Markierung als stärker lernerakzentuiert oder urteilsakzentuiert zu verstehen ist (vgl. ebd.). Sind sie lernerakzentuiert, sollen sie den Schüler zur Auseinandersetzung mit der markierten Stelle auffordern, sind sie eher urteilsakzentuiert, haben sie eine ausschließlich judikative Funktion. Bemerkenswert ist, dass Ivo diese unterschiedlichen Funktionen nur aus den begleitenden Kommentaren der Lehrer beim Korrigieren ableitete, die alleinige Auswertung der Zeichen diese Zuordnung jedoch nicht zuließ (vgl. Ivo 1982, 33 ff.). Weiterhin bedeutet laut Ivo eine Verbesserung im Text ohne weitere Markierung zwar bei manchen Lehrern „Das streiche ich nicht als Fehler an, sondern verbessere nur“ (lernerakzentuiert), da es jedoch auch gegenteilige Äußerungen von Lehrern gab, konnte dies nicht grundsätzlich so interpretiert werden. Ferner stellt Ivo fest, dass die Lehrer unterschiedlich stark von der Möglichkeit der Verwendung der Korrekturzeichen, Verbesserungen, Unterstreichung der Fehler im Text und Markierungen am Rand Gebrauch machten und teilweise einen „Überschuss“ produzierten, den er als Hinweise auf Verärgerung und das Gefühl der Vergeblichkeit interpretiert. Zudem stellte sich bei der Beobachtung der Korrektur und der mündlichen Kommentare heraus, dass die Grundsätze, die die Lehrer selbst während ihrer Korrektur formulierten, nicht unbedingt durchgehend von ihnen selbst eingehalten wurden (vgl. Ivo 1982, 33 ff.).

Weitere umfassende Studien zur Bedeutung von Korrekturzeichen und anderen Markierungen sind nicht zu finden, ihre Verwendung ist jedoch Gegenstand von Kritik (vgl. Kapitel 3.2.4). Punktuell werden in anderen Kontexten Beobachtungen der

Korrekturzeichenverwendung beschrieben, wie beispielweise die Variabilität bei der Zuordnung von Fehlern zu Korrekturzeichen.

2.1.2 Variabilität bei der Fehleridentifikation und -klassifikation

Wie die Befunde der eingangs beschriebenen Arbeiten nahelegen, gibt es nicht nur eine hohe Streubreite in der Notengebung, es kommt auch häufig vor, dass in denselben Schülertexten unterschiedlich viele Fehler von einzelnen Versuchspersonen identifiziert werden. So stellt Birkel (2009) bei seiner Diktatstudie eine enorme Streubreite identifizierter Rechtschreibfehler fest¹² (vgl. ebd., 17 ff.), was die Ergebnisse der o. g. älteren Diktatstudie bestätigt (vgl. Zillig 1928). Auch die Markierung von Grammatikfehlern unterliegt laut einer Untersuchung von Hennig (2012) ähnlich großen Schwankungen. In einem mit 25 potentiellen Grammatikfehlern versehenen Text wurden hier zwischen fünf und 30 Fehler angestrichen, maximal vier von 40 Probanden¹³ gelangten zur gleichen Fehlerzahl (vgl. ebd., 136). Hannappel und Herold stellen diese quantitative Variabilität in der Fehleridentifikation für Ausdrucksfehler und Stilverstöße¹⁴ in ihrer „Aufsatzkorrektur-Analyse“ (1985) fest. So waren sich Lehrer in ihrer Beurteilung von „umgangssprachlichen Wendungen, Neologismen [...] und in der Bewertung von Substantivierungen“ keineswegs einig (ebd., 60). Die Fehler*identifikation* scheint demnach großer Variation unterworfen zu sein.

Darüber hinaus erstreckt sich diese Variabilität offensichtlich auf die Fehler*klassifikation*, da Korrekturzeichen nicht immer für gleichartige Fehler verwendet werden. Bei Häfele und Zillig (2008) wurden nicht nur eindeutige Fehler von einigen Versuchspersonen nicht korrigiert, sondern ein fehlendes Komma mit der darauffolgenden Konjunktion **das* wurde als Grammatikfehler, als Zeichensetzungs- und Rechtschreibfehler wie auch als Zeichensetzungs- und Grammatikfehler klassifiziert (vgl. ebd., 67). Auch bei Hennig (2012) werden unterschiedliche Klassifikationen derselben Fehler nachgewiesen. So wird beispielsweise die Formulierung *der Moment, wo* von manchen Versuchspersonen als Grammatikfehler oder als Ausdrucksfehler angestrichen, von einigen wird „Ugs“ für „Umgangssprache“ am Rand notiert und manche Lehrer nehmen gar keine Markierung vor oder unterstreichen die Form lediglich (vgl. ebd., 138 f).

Keller (1980) beobachtet bei der Analyse der Korrekturzeichenverwendung von Lehrern¹⁵ bei mit „A“ markierten Fehlern:

Mir ist bekannt, das „A“ für Ausdruck steht. Wenn ich diese Sorte von Fehlern dennoch nicht Ausdruck-Fehler nennen möchte, so [...] liegt das daran, daß diese Fehler ein so kunterbuntes Sammelsurium darstellen, daß ich eine natürliche Abneigung empfinde, sie unter einem sprechenden Namen als Kategorie fassen zu wollen. (Keller 1980, 33)

12 Bei einer Stichprobe von 415 Lehrpersonen werden bei einem guten Diktat 2–11 Fehler identifiziert, einem mäßigen zwischen 10 und 28 und bei einem schlechten 34,5–74,5.

13 15 Lehrer, 2 Referendare, 23 Germanistikstudierende

14 In einer Studie, in der sie 74 Lehrern Textsätze mit Beispielen aus Duden, Stilratgebern etc. vorlegten.

15 Er erwähnt, 250 korrigierte Klassenarbeiten aus der Sekundarstufe I durchgesehen zu haben, leider gibt er keine nähere Beschreibung des Materials oder seiner Analyse.

Bei der weiteren Analyse der mit „A“ angestrichenen Fehler stellt er dar, dass es sich um die verschiedensten Fehlerarten handelt: Logik-Fehler, die Verwendung eines falschen Wortes (z. B. *unglaublich* statt *ungläubig*), sachliche Fehler, die Wahl der falschen Norm etc. (vgl. ebd., 35 f.).

Weiterhin gibt es vereinzelte Hinweise auf eine gewisse Variabilität bei den Korrekturen einzelner Lehrer. So beschreiben Häfele und Zillig (2008), in deren Studie dieselben Texte von zwölf Lehrern zweimal – einmal wie gewohnt und einmal mithilfe eines Korrekturschemas – korrigiert wurden, dass von derselben Lehrperson in den einzelnen Korrekturen nicht dieselben Fehler markiert wurden und zudem teilweise unterschiedliche Verbesserungen vorgeschlagen wurden (vgl. ebd., 67). Ähnliche Beobachtungen macht Good (1986), in dessen Studie Lehrer nicht konsequent die gleichen Verbesserungsvorschläge machten (vgl. ebd., 13).

Die Studienergebnisse legen also nahe, dass nicht nur unterschiedlich viele Fehler identifiziert werden, diese werden zudem zum Teil auch unterschiedlichen Fehlerkategorien zugeordnet und es werden unterschiedliche Verbesserungsvorschläge gemacht.

2.1.3 Strenge und Milde der Lehrkräfte

In Bezug auf die Strenge bzw. Milde der Lehrkräfte kommen viele Autoren zu einem ähnlichen Ergebnis: Lehrer sind streng! Bei Brauns (1979) Erhebung, bei der Germanistikstudierenden und Lehrern 23 Testsätze mit – nach damaliger ‚Duden-Norm‘ – fünf Fehlern vorgelegt wurden, identifizierten diese im Durchschnitt 14 Sätze als fehlerhaft. Braun folgert daraus, „daß in Schulen offenbar mehr Abweichungen als Fehler sanktioniert werden, als vor den Normkriterien sprachwissenschaftlichen Forschungsstands vertretbar ist“ (ebd., 153). Auch Jäger (1971) legte Lehrern Auszüge aus Grundschriftsätzen und -diktaten zur Korrektur vor und beurteilte dann, ob er die Beurteilung für ungerechtfertigt hielt oder ob tatsächlich gegen Grammatikalität und Akzeptabilität verstoßen wurde. Im Fazit seiner Untersuchung kommt er zu dem Schluss, „daß die kodifizierte Form der hochsprachlichen Norm von den Korrigierenden zu absolut als Maßstab der Beurteilung von Sprache angewendet wird, ja daß diese über das von dieser Norm Geforderte nicht selten sogar hinausgehen.“ (ebd., 225). Auch 14 Jahre später sieht man diese Ergebnisse bestätigt. So resümieren Hannappel und Herold (1985), „daß generell von Milde nicht die Rede sein kann. Jedenfalls sind Lehrer vielfach strenger als die Dudenredaktion“ (ebd., 60). Auch in etwas neueren Untersuchungen wie der von Hennig (2012), in deren Text die Versuchspersonen nicht nur die absichtlich eingefügten 25, sondern bis zu 57 vermeintliche Grammatik-Fehler im Text fanden, heißt es: „Wer Fehler sucht, der findet welche. Dem Rotstift von Deutschlehrern würden vermutlich auch namhafte Literaten zum Opfer fallen.“ (ebd., 136). Peter (2011) bemerkt in Bezug auf die von seinen Versuchspersonen vertretene Rechtschreibnorm: „Die Toleranzbereiche in diesem ‚inneren Kodex‘ scheinen im Vergleich zu den Toleranzbereichen im tatsächlich gültigen Normkodex insgesamt geringer zu sein [...]“¹⁶ (ebd., 156) und bestätigt somit den Eindruck, dass Lehrkräfte eher zur Strenge tendieren.

16 So wird in seiner Studie zur Textbewertung von einem Drittel der befragten Studierenden die orthographische Form *mithilfe* als nicht akzeptabel eingestuft (ebd., 156)

Häfele und Zillig (2008) kommen zu moderateren Ergebnissen. Sie teilen ihre Versuchspersonen in eine „Gruppe von Lehrpersonen mit der Tendenz zu eher strengeren und in eine Gruppe von Lehrpersonen zu eher milderem Urteilen“ (ebd., 67) ein und stellen darüber hinaus fest, dass jüngere Lehrer zur Milde, ältere zur Strenge zu tendieren scheinen. Diese Beobachtungen machen auch Hennig (2012) und Birkel (2009), die eine sinkende Fehlertoleranz mit zunehmendem Berufsalter feststellen.

Lediglich in einer Studie zum Umgang mit Grammatikfehlern in Abiturklausuren von Häcker (2009) wird die fehlende Strenge von Lehrern moniert¹⁷.

Nach meinen Beobachtungen gibt es bei diesen Fehlertypen [*Kasusfehlern, D. K.*] unter den Korrektoren keine klare Linie. Nicht alle sehen Zeitfehler, wo man welche sehen könnte, bzw. werten sie nur als stilistische Mängel. Die Konjunktive werden nicht einheitlich geahndet, Kongruenzen nicht immer eingefordert [...]. Ein einigermaßen einheitlicher Korrekturstand bei Grammatik- und Satzbaufehlern zeigt sich nur auf der augenfälligsten Fehlerebene, also bei Abweichungen im Bereich Deklination, Konjugation oder Tempus und offensichtlichen Verstößen gegen die Syntax. Doch auch hier bleiben trotz der drei Korrekturgänge immer wieder ‚nach gängiger Lehre‘ als falsch anzusehende Formulierungen unbeachtet.“ (ebd., 321 ff.).¹⁸

Es spricht sich dennoch der Großteil der Autoren für eine Einschätzung ihrer Versuchspersonen als „manchmal noch strenger als der Kodex“ (Davies 2005, 329) aus.

2.1.4 Normtoleranz

Die Normtoleranz ist eng mit den vorherigen Aspekten verbunden, soll aber gesondert betrachtet werden, da es hier um den Umgang mit nichtstandardsprachlichen oder umgangssprachlichen Varianten und nicht mit allen Fehlertypen insgesamt geht. Im Mittelpunkt stehen hier Formen, bei denen es (aufgrund von regionaler Variation, neuen Tendenzen, dem Mediolekt der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, etc.) mehrere parallel existierende Varianten im System gibt, wodurch auch Zweifelsfälle entstehen können.¹⁹

Hervorzuheben sind an dieser Stelle die Forschungsarbeiten von Davies, die sich mit der besonderen Stellung von Lehrkräften als Sprachnormproduzenten und -reproduzenten beschäftigt und die von ihnen vertretenen Normen als solche in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellt. Sie stellt fest, dass die von den Lehrpersonen vermittelten Normen recht heterogen sind, nicht immer mit dem Kodex übereinstimmen und ein hoher Grad an Variabilität bezüglich der Einschätzungen dieser Formen unter den Gewährspersonen vorherrscht²⁰ (vgl. Davies 2006, 486 f.). Zusammenfassend beantwortet sie die Frage nach der Normtoleranz von Lehrkräften wie folgt:

17 In einem Kapitel, das mit „Was Korrektoren für falsch halten“ überschrieben ist.

18 Dürscheid kommentiert Häckers Einschätzung der Korrekturen folgendermaßen: „Dies hat nicht so sehr mit fehlendem Regelwissen zu tun, wie einige Bemerkungen Häckers nahe legen, sondern hängt vor allem damit zusammen, dass es im sprachlichen Ausdruck einen Ermessensspielraum gibt.“ (2011a, 163).

19 Auf diese Fehlertypen bzw. Zweifelsfälle wird in Kapitel 5 näher eingegangen.

20 Obwohl sich Lehrpersonen in Davies' Studien als große Unterstützer der Standardnorm erweisen, scheint über die konkrete Realisierung dieser Form keine Einigkeit zu herrschen (vgl. Davies 2005,

Einige der Lehrkräfte, die an meinen Umfragen teilnahmen, sind überraschend tolerant, was regionale und nichtstandardsprachliche Varianten angeht (Davies 2000a, 2001), aber diese Toleranz ist nicht gleichmäßig auf die Gruppe als ganze verteilt. Man kann deshalb nicht behaupten, Lehrkräfte im Allgemeinen seien besonders tolerant (ebd., 489).

Hennig bestätigt diese Beobachtung und sieht beim Umgang mit Normfehlern die gleiche Variabilität wie bei der Markierung von Systemfehlern²¹ (Hennig 2012, 142f.). Auch in Hannappel und Herolds Bewertung heißt es: „*Bewertung der Umgangssprache*: Wie schon festgestellt, herrscht hier Uneinheitlichkeit“ (Hannappel/Herold 1985, 60).

Anfang der 1980er Jahre resümierte Köb in seiner Fragebogenstudie zu dialektbedingten Sprachproblemen mit 81 Studierenden, dass die Sprachnormvorstellungen der meisten Lehramtsstudierenden rigoros seien und besonders schriftliche Arbeiten ausnahmslos schlechter beurteilt würden, wenn dialektale Formen verwendet würden (vgl. Köb 1981, 83). Auch Good (1986/87) schließt aus seiner Auswertung von Klassenarbeitsheften aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht, dass Lehrer eher konservative Normen befolgen, und thematisiert noch einen weiteren wichtigen Aspekt. „Non-standard forms are ruthlessly edited out with scant regard for the match between expression and context.“ (ebd., 9). So führt er aus, dass die Lehrer zwar von ihren Schülern die Produktion bestimmter Textsorten und ihrer strukturellen und formalen Merkmale verlangten, jedoch nicht „the forms of language associated with the genre in question“ (ebd., 7). Es würde lediglich zwischen geschriebener Sprache und Umgangssprache unterschieden werden, ohne jedes funktionelle Kriterium zu berücksichtigen (vgl. ebd., 10). Zu ähnlichen Schlüssen kommt Hennig (2012), die ihre These bestätigt sieht, dass es in der Schule zu einer Verabsolutierung einer präskriptiven Norm („Norm p “) komme, die als Maßstab für die Bewertung sämtlicher Varietäten angelegt würde. Bei manchen Aufgabenstellungen, die beispielsweise mündlichkeitsnahes Erzählen nahelegen, müsse man beachten, dass die Anwendbarkeit dieser Norm eingeschränkt zulässig sei (vgl. ebd., 133 ff.). Es würde aber „die linguistische Idee von möglichen Abstufungen an Korrektheit und unterschiedlichen Ebenen der Sprachrichtigkeit (wie sie bspw. von Coseriu (2007/1988: 89) modelliert wurden) ignoriert“ (ebd. 128).

Der Umgang mit Normfehlern scheint also ebenfalls einem hohen Grad an Variabilität unterworfen zu sein. Ferner scheint es keine Berücksichtigung einer pragmatischen Dimension bei der Bewertung der Sprache zu geben.

2.1.5 Die Herausbildung der Korrekturpraxis bei Lehrern

In der von Ivo (1982) durchgeführten Interview-Studie wurde ebenfalls danach gefragt, wie Lehrer das Korrigieren lernen. Ein Großteil der 20 befragten Lehrer gaben an, das Korrigieren weder in Studium noch Referendariat gelernt zu haben und deshalb beim Berufseintritt großen Problemen begegnet zu sein. Ihre aktuelle Korrekturpraxis hätten sie sich im Laufe der Jahre angeeignet, diese habe sich seit Berufseintritt stark verändert

485).

21 Der Fehlerbegriff und die Differenzierung von Norm- und Systemfehlern werden in Kapitel 5 thematisiert, Normen in der Schule generell in Kapitel 4.

und sie hätten Anregungsmöglichkeiten unter anderem durch Fachkonferenzen, Kollegen, Fachliteratur, Fortbildungsveranstaltungen und ihre eigene Erfahrung als Schüler bekommen (vgl. ebd., 20 ff.). Ivo beschreibt diesen Aneignungsprozess der Korrekturpraxis folgendermaßen.

Unabhängig davon, wie glatt oder schmerzlich dieser Aneignungsprozeß verläuft, immer handelt es sich darum, daß Kenntnisse und Standards informell und außerhalb derjenigen Institutionen weitergegeben werden, die für die Professionalisierung zukünftiger Lehrer zuständig ist. Man kann dies als Überlieferung unterrichtlichen Brauchtums bezeichnen (ebd., 21).

Die Aussagen eines Informanten in einer von König (2010)²² durchgeführten Interviewstudie zur täglichen Korrekturarbeit in der Grundschule bestätigen diese Sichtweise: „Von anderen abschauen, aber auch Rat nehmen, von Bewährtem profitieren und gemeinsame Erfahrungen seien die Grundlage für die Prägung seiner [*der Auskunfts-person, D. K.*] jetzigen Korrekturtätigkeit“ (ebd., 31).

Es gibt demnach allem Anschein nach kein einheitliches Korrekturschema, welches sich Lehrer im Laufe ihrer Ausbildung aneignen, sondern eine Fülle von sich teilweise überschneidenden Schemata, die sich durch die individuelle Korrekturpraxis entwickeln. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung gab es keinerlei verbindliche Vorgaben bezüglich der Verwendung von Korrekturzeichen²³, die eine verbindliche Orientierung geben würden. In einem Interview mit einem Deutsch-Fachseminarleiter wurde allerdings deutlich, dass dieser auf eine Liste aus dem Lehrplan von 1982 zurückgriff (vgl. Kapitel 3.1). Ob es bei der Korrektur der Lehrkräfte im Korpus mit dieser oder anderen Listen maßgebliche Überschneidungen gibt, soll ebenfalls überprüft werden, jedoch muss zunächst davon ausgegangen werden, dass nur schulinterne Beschlüsse, soweit vorhanden, den Lehrern verbindliche Anhaltspunkte für ihre Korrekturpraxis geben.

2.1.6 Hypothesen

Aufgrund der Ergebnisse der Studien zum Korrektur- und Normverhalten von Lehrern lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

1. **Die Variabilität bei der Fehleridentifikation und -klassifikation ist sehr hoch. Diese Uneinheitlichkeit besteht möglicherweise auch bei den Korrekturen einer einzelnen Lehrperson.**
2. **Es existiert kein einheitliches Korrekturverhalten, sondern Lehrkräfte haben individuell entwickelte und ausgeprägte Korrekturschemata.**

22 Königs Monographie „Schriftliches Korrigieren im Schulalltag“ erschien 2017. Auch wenn der Titel es vermuten ließe, ist die Relevanz für die vorliegende Arbeit sehr gering: Es handelt sich um eine Interviewstudie, bei der Lehrkräfte zu ihrer Korrekturpraxis in verschiedenen Fächern befragt wurden, die schriftliche Korrektur im Sinne der Annotation von schriftlichen Schülertexten spielt hier keine Rolle.

23 2014 wurde erneut eine Liste als verbindliche Vorgabe bei der Korrektur der Abiturarbeiten im Fach Deutsch veröffentlicht (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2, siehe auch Anhang S. VII).

3. Lehrer vertreten eine konservative Norm und sind streng, teilweise sogar strenger als der Kodex. Mit zunehmendem Berufsalter sinkt die Fehlertoleranz.
4. Lehrer sind unterschiedlich tolerant gegenüber Variation. Sie bewerten Normverstöße nicht vor dem Hintergrund der pragmatischen Dimension bzw. sind nicht textsortensensibel und berücksichtigen nicht, dass es unterschiedliche Ebenen der Sprachrichtigkeit gibt.

Das Untersuchungsdesign der Studien, von deren Ergebnissen diese Hypothesen abgeleitet wurden, ist unterschiedlicher Natur. Bei Ivo (1982) und König (2010/2017) handelt es sich um Interviewstudien, Peter (2011), Hannappel und Herold (1985), Braun (1979), Köb (1981) und Davies (2005 bzw. 2006) erhoben mittels Fragebögen, die Satzbeispiele enthielten, und Häfele und Zillig (2008), Birkel (2009), Birkel/Birkel (2002) und Hennig (2012) legten den Versuchspersonen ganze Texte zur Korrektur bzw. Bewertung vor. Mehrheitlich wurde ein schulischer Kontext simuliert. Lediglich den weniger umfangreichen Auswertungen Goods (1986/7) und Häckers (2009) lagen Klassenarbeiten aus der Sekundarstufe I²⁴ bzw. dreifach korrigierte Abiturklausuren aus einem echten schulischen Kontext zugrunde, die nicht gezielt präpariert worden waren. Fast alle Autoren befragten Lehrer, die zu dieser Zeit im Schuldienst standen, lediglich Peter, Braun, Köb und Hennig befragten (mindestens zum Großteil) Studierende.

Bei dem für diese Studie untersuchten Material handelt es sich um authentische, benotete Klassenarbeiten, die von Lehrern im aktiven Schuldienst korrigiert wurden. Zum Erhebungszeitpunkt waren sie bereits korrigiert worden – nur von einer Lehrperson und nicht mehrfach im Rahmen von Vergleichs- oder Abschlussarbeiten. Man kann demnach von einer ‚Alltagskorrektur‘ sprechen, die nicht unter Beobachtung stattfand und die den schulischen Kontext nicht nur simuliert, sondern abbildet. Die Analysen dieser Arbeit sind demzufolge als Ergänzung zu den bisherigen Arbeiten zu sehen und sollen die Gültigkeit der Hypothesen für das in dieser Studie bearbeitete Material überprüfen. Ferner stellt die intensive Untersuchung der Verwendung der Korrekturzeichen eine thematische Erweiterung dar.

2.2 Lehrerkommentare

Als ‚Lehrerkommentar‘ wird in dieser Arbeit ein unterschiedlich umfangreicher Text verstanden, der als Rückmeldung an den Schüler als Teil der Bewertung unter dem Schülertext notiert wird.

In empirischen Studien von Ivo (1982) und Jost (2008) bzw. Jost/Lehnen/Rezat (2011) werden typische Merkmale von Lehrerkomentaren beschrieben, die an dieser Stelle dargestellt werden sollen.²⁵ Bei Jost (2008) und Jost/Lehnen/Rezat (2011) wird aufgezeigt, dass gewisse Regelmäßigkeiten in den Kommentaren auszumachen sind und sich ein Textmuster herausstellen lässt. Ihren Erkenntnissen nach ähnelt die visuelle Gestaltung sehr der Briefform und es ist eine Gliederung in drei Teile festzu-

24 Leider geht aus Goods Artikel nicht hervor, in welchem Kontext das Material gesammelt wurde.

25 Für die Studien von Jost bzw. Jost/Lehnen/Rezat wurden Kommentare von Grundschullehrern untersucht, jedoch existiert keine aktuelle Studie zu anderen Schulformen.

stellen, denen im Einzelnen Funktionen zugeordnet werden können: Im einleitenden Teil wird der Schüler mit Namen, teils mit direkter Anrede, angesprochen und in der Regel ein positiv formulierter erster Einstiegssatz verfasst. Die sprachliche Handlung kann hier als ANREDEN/ADRESSIEREN bzw. als LOBEN/WERTSCHÄTZEN beschrieben werden. Im zweiten Teil geht es um die Verhandlung des Sachverhalts. Das KOMMENTIEREN von Leistungen und das BEGRÜNDEN stehen zum einen im Mittelpunkt, zudem wird bei besonders guten oder schlechten Leistungen das ERMUNTERN, AUFHEITERN oder RATEN vollzogen. Die Note wird als Ausdruck der Bewertung als Ziffernote genannt (BEURTEILEN) und durch die Unterschrift übernimmt der Lehrende die Verantwortung für sie (AUTORISIEREN). Im (fakultativen) abschließenden Teil finden sich aufmunternde oder bestätigende Äußerungen (AUFMUNTERN/ERMUNTERN/ERMUTIGEN) und zuweilen auch die Handlung des VERABSCHIEDENS in Formulierungen wie „Deine Lehrerin“ (vgl. Jost/Lehnen/Rezat 2011, 186f.). Weiterhin werden strukturelle Charakteristika wie einfache Satzkonstruktionen als Merkmale von Kommentaren unter Grundschararbeiten beschrieben. Die sprachliche Gestaltung ist ferner davon geprägt, dass ein empathischer, positiver Grundmodus vorherrscht und Kritik oft durch Modalverben und Gradpartikeln abgemildert wird. Auch die häufige Verwendung des Konjunktivs II fungiert in den untersuchten Kommentaren als grammatische Dämpfung kritischer Äußerungen. Defizite werden formuliert, stehen aber nicht im Vordergrund (vgl. ebd.). Als problematisch sieht Jost (2008), dass diese Merkmale gemeinsam mit depräzifizierenden Hecken ausdrücken Kritikpunkte aufweichen und diese verschlüsseln bzw. schwer verständlich machen (vgl. ebd., 107 ff.).²⁶ Ferner tendieren laut Jost/Lehnen/Rezat (2011) einzelne Lehrer dazu, Formulierungen mehrfach in ähnlicher Form wieder aufzugreifen und Formulierungsmuster zu variieren, was ihrer Vermutung nach schreibökonomisch motiviert ist. Dies kann als Teil einer Beurteilungsroutine gesehen werden, die laut Jost, Lehnen und Rezat auf Lehrerkommentare als Praktiken eines institutionellen Alltags hinweist (vgl. ebd., 188 ff.).

Ivo kommt in seiner Studie zu weiteren Ergebnissen wie beispielsweise, dass Hinweisen zum „Ausdruck“ in Lehrerkomentaren eine besondere Rolle zukommt. „Dieser und ähnliche Termini nehmen Bezug auf sprachliche Gestaltungsmerkmale wie Satzbildung, Stilebene u.ä.“ (Ivo 1983, 255). Die Kategorie, die damit bezeichnet wird, scheint Ivos Untersuchung nach mehr zu umfassen als sprachliche Angemessenheit und erstreckt sich auch auf sprachliche Richtigkeit. Darüber hinaus werden in Ivos Kommentaren Einzelhinweise zum Inhalt gegeben, der Tempusgebrauch thematisiert, die Abfolge und Verknüpfung des Geschriebenen bewertet, Aussagen zur Graphematik gemacht oder stilistische Einzelphänomene angesprochen. Je konventionalisierter die von den Schülern produzierte Textsorte sei, desto häufiger werden solche Einzelphänomene aufgegriffen (vgl. ebd., 255 f.). „In der Regel handelt es sich dabei um Mängel-Feststel-

26 In diese Richtung geht auch, dass, auch wenn eine Mehrfachadressierung (Schüler, Eltern) vorliegt, doch in erster Linie der Schüler den Kommentar verstehen können muss. Es ist beispielsweise fraglich, inwiefern abstrakte Begriffe wie „Grammatik“ oder allgemeine Kategorien wie „Zeichensetzung“ für sie verständlich sind (vgl. Jost/Lehnen/Rezat/Schindler 2011, 231).

lungen“ (ebd., 256), was dem von Jost/Lehnen/Rezat (2011) beschriebenen positiven Grundmodus entgegensteht.

Für die in dieser Arbeit durchgeführte Studie wird festzustellen sein, inwieweit diese Merkmale auch in den hier untersuchten Lehrerkomentaren aufzufinden sind. Zusammengefasst können die Merkmale wie folgt beschrieben werden:

- Briefform, Dreiteilung mit jeweiligen Funktionen
- Wiederkehrende Formulierungsmuster
- Positiver Grundmodus, abgemilderte Kritik
- „Ausdruck“ als Bezeichnung aller Fehlertypen auf sprachlicher Ebene
- Thematisierung einzelner Fehlerkomplexe
- Auflistung von Mängeln

Da nicht von allen Lehrpersonen im Korpus Kommentare zur Verfügung stehen – entweder, weil keine verfasst wurden oder weil sie im Umfang des zur Verfügung gestellten Materials nicht enthalten waren – werden diese Merkmale nur in einem Teilkorpus untersucht.

3 Die sprachliche Korrektur in der Schule

In diesem Kapitel soll umrissen werden, welche Faktoren bei der sprachlichen Beurteilung von Schülertexten eine Rolle spielen und welche verbindlichen Vorgaben und weitere Empfehlungen und Vorschläge es in Bezug auf die sprachliche Korrektur für Lehrkräfte gibt.

Zunächst stehen die Vorgaben von institutioneller Seite im Vordergrund. Im Anschluss daran werden auf der Beurteilungsforschung basierende Konzepte der Schreibdidaktik beleuchtet. Hier geht es um Funktionen und Prozesse des Beurteilens allgemein und im Einzelnen um die Kriterien, die für die Bewertung der sprachlichen bzw. sprachsystematischen Richtigkeit und sprachlichen Angemessenheit vorgeschlagen werden. Darüber hinaus wird die Schülerperspektive in den Fokus gerückt – zum einen, um zu überprüfen, welche Funktionen der Korrektur für Schüler im Vordergrund stehen, und zum anderen, weil die (subjektiven) Aussagen der Schüler Aufschluss über die Beurteilungspraxis der Lehrer geben. Abschließend geht es mit dem Lehrerkommentar um einen festen Bestandteil der Korrektur, der auch bei der Analyse des vorliegenden Korpus untersucht wird.

Im zweiten Teil wird an Lehrer adressierte Literatur in Form von Ratgebern oder Materialien zur Fortbildung daraufhin untersucht, welche Konzepte der Schreibdidaktik hier aufgenommen werden und in den konkreten Handlungsvorschlägen für die Korrekturpraxis wiederzuerkennen sind.

3.1 Vorgaben in Richtlinien und Kernlehrplänen

Auf der Suche nach Vorgaben zur sprachlichen Korrektur ist es naheliegend, zuerst die Richtlinien und Kernlehrpläne zu durchsuchen, um zu überprüfen, welche Hinweise und verbindlichen Vorgaben es von institutioneller Seite gibt. Zum Erhebungszeitpunkt bzw. bis August 2014 war die Suche nach konkreten Vorgaben für die sprachliche Korrektur in Form von Korrekturzeichenlisten nicht erfolgreich, erst dann veröffentlichte die Standardsicherung NRW – nachdem ein solche Liste bereits Bestandteil der Richtlinien von 1982 gewesen war – wieder verbindliche Hinweise und eine Liste der zu verwendenden Korrekturzeichen für die sprachliche Korrektur der schriftlichen Deutsch-Abiturarbeiten (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a). Diese Liste wird, auch wenn sie für die erhobenen Daten in dieser Arbeit keine direkte Rolle spielen kann, in Kapitel 7.5 näher beleuchtet, doch zunächst werden die Vorgaben für die sprachliche Korrektur in den für den Erhebungszeitraum relevanten Lehrplänen für das Fach Deutsch genauer betrachtet.

Man findet in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe von 1999 bei der Beschreibung der Inhalte von Schulprogrammen Hinweise darauf, wie Leistungen bewertet werden sollen bzw. wie die Bewertungsprozesse erfolgen sollen.

Vereinbarungen zur Leistungsbewertung. Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Auf-

gabenbeispielen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a, XXII)

Demnach liegt die Verantwortung der Gestaltung von Korrekturverfahren in erster Linie bei den Fachkonferenzen der einzelnen Schulen, die diese in den schulinternen Curricula dokumentieren. Auch in den alten Richtlinien für die Sekundarstufe I an Gesamtschulen von 1998 findet man den Hinweis, dass die Festlegung der Formen der Leistungsüberprüfung und Dokumentation in den Mitwirkungsgremien der Schule zu erfolgen hat (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1998, 17), dieser ist jedoch in den Richtlinien von 2004 nicht mehr zu finden.

Im Kapitel „Leistungsbewertung“ wird in den Richtlinien von 2004 festgelegt, auf welche Bereiche in schriftlichen Arbeiten sich diese bezieht. Hier heißt es:

Die zu fordernden Leistungen umfassen immer eine Verstehensleistung und eine Darstellungsleistung. [...] Für alle Klassenarbeiten gilt, dass von Beginn an nicht nur die Richtigkeit der Ergebnisse und die inhaltliche Qualität, sondern auch die angemessene Form der Darstellung wichtige Kriterien für die Bewertung sind. Dazu gehört auch die Beachtung der angemessenen Stilebene, der korrekten Orthographie und Grammatik. Gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung und Zeichensetzung) führen zu einer Absenkung der Note im Umfang einer Notenstufe. Im Gegenzug bedeutet ein hohes Maß an sprachlicher Sicherheit eine entsprechende Notenhebung. (Ministerium für Schule, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 49)

Vorgaben zu Korrekturzeichen oder andere auf das Korrekturverhalten der Lehrer bezogene Hinweise findet man hier nicht, es wird lediglich die Textüberarbeitung durch Schüler beschrieben (vgl. ebd., 19).

Bei den „Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I“ findet man im Abschnitt „Reflexion über Sprache“ unter der Überschrift „Sprachliche Formen und Strukturen ihrer Funktion“ eine detaillierte Auflistung der Kompetenzen, die Schüler im Deutschunterricht der Sekundarstufe I an Gesamtschulen erwerben sollen:

- sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden:
 - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern
 - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge
 - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel
- Möglichkeiten der Textstrukturierung kennen und nutzen
- Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil
- Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität
- grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus; Modus (In-

dikativ, Konjunktiv I/II); Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung (ebd., 19).

Zudem sollen die Schüler im Bereich „Sprachvariation und Sprachwandel“ mit sprachlicher Variation vertraut gemacht werden und einerseits „ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse“ und andererseits „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache“ (ebd.). In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss der Kultusministerkonferenz (2003) werden zudem die Kompetenzen einer adressatengerechten Gestaltung beschrieben. „Dem Schreibenanlass und -auftrag entsprechende Texte verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003, 9). Zudem wird in Zusammenhang mit dem Erwartungshorizont für eine Aufgabe („Gestaltung einer Szene auf der Grundlage eines literarischen Textes“) auf die Gültigkeit standardsprachlicher Normen eingegangen.

Abweichungen von der Standardsprache oder syntaktische Konsequenzen wie Ellipsen oder umgangssprachliche Wendungen werden akzeptiert, wenn sie deutlich einem Gestaltungswillen untergeordnet sind und der Figuren- und Konfliktzeichnung dienen. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 8)

Die Schüler sollen nach diesen Kompetenzbeschreibungen also nicht nur normgerecht schreiben können, sondern auch mit sprachlicher Variation vertraut gemacht werden und den gezielten Einsatz von sprachlichen Mitteln in Abhängigkeit von Gegenstand und Kontext und mögliche Abstufungen von sprachlicher Richtigkeit kennenlernen.

Zu diesen Kompetenzanforderungen an die Schüler gehört zwangsläufig – auch wenn diese Perspektive hier nicht explizit thematisiert wird – die entsprechende Kompetenzschulung durch die Lehrer, die demnach ihr Sprachnormverhalten an diese Zielsetzung anpassen müssten und auch bei der Bewertung von Schülertexten diese Möglichkeiten bei der sprachlichen Gestaltung berücksichtigen sollten.²⁷

Wirft man einen Blick in ältere Oberstufenlehrpläne und -richtlinien, sind einige Aspekte interessant²⁸. Erstens findet man in den alten Lehrplänen von 1999 noch eine

27 In den neueren Lehrplänen für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe (2013) findet man ebenfalls ausführliche Kompetenzbeschreibungen, die noch mehr die Anforderung betonen, „formal sicher, sprachlich differenziert und stilistisch angemessen eigene schriftliche und mündliche Texte dem kommunikativen Ziel entsprechend formulieren“ und „Beiträge adressatenbezogen und zielgerichtet gestalten“ zu können (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013a, 24).

28 Auch wenn diese nicht unmittelbar für die untersuchten Korrekturen maßgebend sind, ist doch davon auszugehen, dass sie mindestens den meisten Sekundarstufe I-Lehrern bekannt sind und auch deren Korrekturverhalten beeinflussen. Ein recht undifferenzierter Diskurs über die „richtigen“ Korrekturzeichen im Internet legt dies nahe.

ausführliche Beschreibung der Korrektur durch Lehrer und auch die Sprachnormproblematik in der Schule wird thematisiert. Insgesamt wird die Lehrerperspektive mehr in den Fokus gerückt.

Korrekturen der Lehrerin oder des Lehrers, zumal in den Klausuren, machen die Bedeutung der Beherrschung von Sprachnormen immer wieder bewusst. Die *Auseinandersetzung um einen angemessenen Sprachgebrauch* [Hervorhebung im Original] führt zu der Erkenntnis, dass bestehenden Konventionen nicht immer gefolgt werden muss. Vielmehr ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, das nicht nur nach Norm-Richtigkeit, sondern auch nach funktionaler und situativer Angemessenheit urteilt. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a, 24)

Zweitens gibt es detaillierte Hinweise auf die Form und Funktion der Korrektur des Schülertextes.

Die Korrektur einer Klausur setzt sich zusammen aus den Unterstreichungen im Schülertext, die einen Fehler genau lokalisieren, den Korrekturzeichen und Anmerkungen am Seitenrand und den Gutachten. Diese Elemente müssen kohärent sein, d. h. das Endgutachten muss mit den Randkorrekturen kompatibel sein und das Gutachten kriteriengeleitet sein, sodass sich die erteilte Note schlüssig daraus ableiten lässt.

Die Korrektur dient dazu, die Vorzüge und Mängel einer Arbeit zu verdeutlichen. Häufig sind daher in Klausurkorrekturen Kennzeichnung und Präzisierung von Fehlern und/oder konkrete Lösungshinweise notwendig, damit die Schülerinnen und Schüler die Einschätzung ihrer Arbeit nachvollziehen und ihre Leistung verbessern können. (ebd., 66)

Diese Hinweise sind in den neuen Lehrplänen von 2013 nicht mehr enthalten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013a). Weiterhin gab es in den (noch älteren) Oberstufen-Richtlinien von 1982 eine Liste von Korrekturzeichen, die ein Set von Zeichen als verbindlich festsetzte. Diese Liste ist aus den Richtlinien verschwunden²⁹, ihre Relevanz zur Zeit der Erhebung darf aber möglicherweise nicht unterschätzt werden, da sich in einem von der Verfasserin 2012 geführten Interview³⁰ mit einem Deutsch-Fachseminarleiter aus dem Ruhrgebiet herausstellte, dass dieser die Liste nach wie vor seinen Seminarteilnehmern in Kopie austeilte, um ihnen eine Orientierung für die Korrekturpraxis zur Verfügung stellen zu können.

Insofern steht man jetzt im Fachseminar in der Krux, man muss Referendaren eine praktikable Möglichkeit an die Hand geben, mit den Korrekturen umzugehen und ich habe jetzt ganz einfach die Fehlerzeichen, die in den alten Richtlinien von ich glaube

29 Trotz einer Nachfrage bei der Standardsicherung NRW konnte nicht herausgefunden werden, aus welchen Gründen diese Liste entfernt wurde.

30 Das vollständige Transkript des Interviews ist im Anhang zu finden (S. I–V).

'93³¹ oder so mit dem Vorwort von Schwier noch, da waren die Fehlerzeichen noch ganz vernünftig erklärt. [...] (Interview Fachleiter, Anhang S. II)

Zudem erwähnt der Fachseminarleiter, dass es an seiner eigenen Schule die Absprache in der Deutsch-Fachkonferenz gebe, diese Liste zu verwenden.

Abgesehen von der Listung der zu verwendenden Korrekturzeichen wird in diesen Richtlinien auch konkret beschrieben, wie die Korrektur vonstattengehen soll.

Ein Fehler ist (in rot) durch knappes Unterstreichen im Text genau zu lokalisieren und am Rande mit dem entsprechenden Korrekturzeichen zu versehen (z. B.: er hat den gleichen **Trugschluss gezogen** W Kontamination). Diese Erläuterung des Fehlers dient ausschließlich der sachbezogenen deskriptiven Präzisierung des Fehlers. Hinter eine solche Präzisierung eines Fehlers kann der korrigierende Lehrer nach pädagogischem Ermessen auch Verbesserungsvorschläge setzen. [...] Aus Transparenzgründen sollte ein Fehlerzeichen nur dann gesetzt werden, wenn der Korrektor eine Aussage oder eine Formulierung als Fehler bewerten will. Randbemerkungen, die nicht mit einem Fehlerzeichen versehen werden, sind möglich; aus der Perspektive des Schülers stellen sie jedoch zu Recht keine Fehler dar, sondern Zweifel oder Anregungen des Korrektors. [...] (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1982), 139)

Ähnliche Listen findet man in älteren Oberstufen-Lehrplänen anderer Philologien. Sowohl in den Vorgaben für den Englisch- als auch für den Französischunterricht von 1999 (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999c, 99, bzw. 1999b, 113 ff.) wird recht detailliert beschrieben, für welche Fehlertypen die Kategorien gelten. Hier heißt es beispielsweise bei der Unterscheidung von Ausdrucks- („A“) und Wortfehler („W“) „**falsche Wortwahl**, d. h. Wortfehler, die sich auf ein einzelnes Lexem beziehen [...]. A **falscher Ausdruck**: Verstöße gegen den richtigen Ausdruck beziehen sich im Gegensatz zum Wortfehler immer auf mehrere Wörter (in der korrigierten Version) [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999b, 113). Auch für die Sprachprüfung im muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I gab es für das Schuljahr 2006/2007 in Nordrhein-Westfalen eine kurze Liste mit Korrekturzeichen, die für die Bewertung der schriftlichen Arbeiten verwendet werden sollten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Sprachprüfung im herkunftssprachlichen Unterricht. Korrekturhinweise). Zudem gibt es eine Liste von empfohlenen Korrekturzeichen für die schriftliche Englisch-Prüfung im Zentralabitur am Beruflichen Gymnasium (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule: Kompetenzorientierte Sprachbewertung: Empfohlene Korrekturzeichen). Beiden ist gemein, dass die Korrekturzeichen genannt und teils Abkürzungen aufgelöst werden, jedoch nicht erläutert wird, welche Fehlertypen sie bezeichnen sollen.

Vorgaben dieser Art und eine Liste mit Korrekturzeichen für den Deutschunterricht sind im August 2014 auf der Internetseite der Standardsicherung veröffentlicht worden.

31 Da im Jahr 1993 keine Richtlinien veröffentlicht wurden und die Liste aus denen von 1982 die einzig infrage kommende ist, muss diese gemeint sein.

Da sie jedoch zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht in Umlauf waren, ist ihre Bedeutung für die Auswertung der Korrekturen zunächst nicht relevant, jedoch soll an späterer Stelle diskutiert werden, inwiefern diese Vorgaben eine Hilfestellung für Lehrer bedeuten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Zuge der Fokussierung der Kompetenzentwicklung der Schüler die konkreten Vorgaben für das Korrekturhandeln der Lehrer zunächst reduziert worden sind. Das deckt sich mit der von Sylvia Löhrmann im Vorwort der Deutsch-Kernlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe (2013) formulierten Grundidee.

Die curricularen Vorgaben konzentrieren sich dabei auf die fachlichen „Kerne“, ohne die didaktisch-methodische Gestaltung der Lernprozesse regeln zu wollen. Die Umsetzung des Kernlehrplans liegt somit in der Gestaltungsfreiheit – und der Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013a, 3)

Die Auslagerung in die Schulprogramme bzw. Fachkonferenzen hat demzufolge stark an Bedeutung gewonnen und nur die dort vereinbarten Grundsätze sind für Lehrer und Lehrerinnen verbindlich. In Bezug auf die Verwendung von Korrekturzeichen bedeutete dies, dass Lehrkräfte sich in der Fachkonferenz auf eine bestimmte Verwendung einigen und diese als Teil der Vorgaben für die Leistungsmessung, die an jeder Schule festgeschrieben werden müssen, fixieren müssten. Die Gestaltung und insbesondere der Grad der Detailliertheit dieser Beschlüsse können jedoch sehr unterschiedlich ausfallen.³² In konkretisierenden Hinweisen zur Korrektur der sprachlichen Richtigkeit kann beispielsweise thematisiert werden, wie die Fehler zu gewichten sind (einfacher, halber Fehler etc.) und ob mehrere Fehler in einem Wort als ein oder mehrere Fehler zu zählen sind. Auch finden sich Vorgaben wie beispielsweise, dass die einen Gliedsatz einleitende Konjunktion „dass“ als „das“ geschrieben jedes Mal als neuer Grammatikfehler zu werten ist oder dass der Singular der Verbform bei zwei abstrakten Begriffen oder Redensarten zulässig ist. Andere Vorgaben sind sehr viel allgemeiner und setzen lediglich ein Set von Korrekturzeichen fest, das von den Lehrern nach eigenem Ermessen erweitert werden kann.³³ An anderen Schulen (wie etwa der Referendariatschule und auch der aktuellen Schule der Verfasserin) gibt es Vorgaben solcher Art gar nicht.

32 Im Referenzrahmen Schulqualität NRW werden Vereinbarungen zur Leistungsmessung als obligatorischer Teil von schulinternen Curricula aufgelistet (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2015b, 20), allerdings werden Vereinbarungen zu Korrekturzeichen weder hier noch im Qualitätstabelleau für die Qualitätsanalyse an Schulen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2017, 2f.) explizit gefordert. Das Fehlen solcher Vereinbarungen ist demnach sowohl rechtens wie auch wahrscheinlich.

33 Da in der Erhebung oft Material von verschiedenen Lehrern einer Schule gesammelt werden konnte, lohnt sich der Blick darauf, inwieweit sich die Klassifikation der Fehler bei Kollegen der gleichen Schule überschneidet. Insbesondere, weil die schulinternen Vorgaben im Rahmen der Studien nicht mit erhoben werden konnten, wird diese Frage bei der Analyse der Fehlerklassifikation und -kategorien berücksichtigt (vgl. Kapitel 7).

Fehlerbezeichnung/Fehlerart	Korrekturzeichen	Frei formulierte Zusätze zur deskriptiven Präzisierung eines Fehlers (mögliche Formulierungen)
1. Fehler in der sachlichen Aussage: Sachlicher Fehler Denkfehler	Sa D	unzutreffend, verzerrt, undifferenziert, f. zitiert, ... Gedankensprung, Widerspruch, f. Folgerung, ...
2. Fehler in der sprachlichen Darstellung: a) im Bereich syntaktischer Normen: Tempusfehler Modusfehler Beziehungsfehler Satzbaufehler Stellungsfehler (das falsch Stehende in runder Klammer erfassen und an richtiger Stelle einfügen) Grammatikfehler (sofern nicht durch T, M, Bz, Sb erfaßbar) Streichung von syntaktisch Überflüssigem, Einschub von syntaktisch Fehlendem	T M Bz Sb St (-) Gr [-] √	unklarer, doppeldeutiger oder falscher Bezug, f. Satzbauplan, f. Anschluß, verschachtelt, unvollständig, Bruch der Konstruktion, ... f. Flexion, f. Steigerung, f. Pluralbildung, Kongruenz, ... Sb [-], Gr [-], ... } (sofern als Fehler gewertet) Sb √, Gr √, ... }
b) im Bereich semantischer Normen: falsche Wortwahl Ausdrucksfehler Wiederholungsfehler (als Fehler gewertet) Streichung von semantisch Überflüssigem, Einschub von semantisch Fehlendem	W A Wdh [-] √	f. Terminus, Kontamination: ungenau, unklar, nicht treffend, unangemessen, Stilbruch, unanschaulich, umständlich, ... W [-], A [-], } (sofern als Fehler gewertet) W √, A √, }
c) im Bereich der Verschriftlichung: Rechtschreibfehler Rechtschreibfehler als Flüchtigkeitsfehler Interpunktionsfehler Fehlen eines Absatzes	R FI oder R (FI) Z ┌	

Abbildung 1: Korrekturzeichen aus den Richtlinien von 1982 (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140 f.)

Durch die erneute Veröffentlichung von verbindlichen Vorgaben 2014 – zwar nur für die Oberstufe, jedoch sicherlich mit Bedeutung auch für die Sekundarstufe I, wie das erwähnte Interview mit dem Deutsch-Fachleiter zeigt – wurde von der Standardsicherung NRW in Bezug auf die sprachliche Korrektur nachgesteuert und offensichtlich der Bedarf einer Hilfestellung und einer Präzisierung des zu verwendenden Korrekturschemas gesehen.

Auch die Vorgaben für die Bewertung der Darstellungsleistung in kriterienbasierten Bewertungsrastern, die von der Standardsicherung NRW veröffentlicht werden (z. B. für das Abitur oder andere zentrale Klausuren), können als Teil der verbindlichen Vorgaben eingeordnet werden. Diese werden jedoch im Kontext von Bewertungsrastern insgesamt in Kapitel 3.2.3 thematisiert.

3.2 Die Beurteilung von Texten in der Schule

Die Vermittlung und Beurteilung von schriftsprachlichen Kompetenzen ist Thema der Schreibdidaktik. In zahlreichen Werken (z. B. bei Fix 2008, Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, Baumann 2013, Merz-Grötsch 2014) werden Bedingungen und Prozesse beschrieben, die eine erfolgreiche Schreibkompetenzentwicklung bei Schülern fördern sollen. In diesen Werken findet man auch mehr oder weniger umfangreiche Kapitel zur Beurteilung von Texten, die hier zusammenfassend dargestellt und daraufhin untersucht werden sollen, welche Hinweise sie bezüglich der *sprachlichen* Beurteilung geben.

3.2.1 Die Funktion von Korrekturen

Wozu eigentlich die Beurteilung bzw. Korrektur von Schülertexten? Betrachtet man die Zeit, die Lehrkräfte insbesondere in sprachlichen Fächern damit verbringen, spielt die Frage nach dem Warum eine wichtige Rolle. Bezüglich der Funktion der Textbeurteilung und -benotung „als der im didaktischen Kontext des Unterrichts mündlichen und schriftlich verbalen und in Ziffern geäußerten Bewertung in Lern- und Leistungssituationen“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, 131) findet man verschiedene, sich überschneidende Aussagen.

Die Benotung hat darüber hinaus eine administrative Funktion. Sie ist durch die Schule vorgegeben und nötig zur Realisierung der Bildungsstandards, um die Vergleichbarkeit der Leistungen zu gewährleisten. Unter beiden Gesichtspunkten ist das Korrekturhandeln die notwendige, geforderte und in der Institution Schule oftmals als entscheidend verstandene Tätigkeit des Lehrers. Ziel des Korrekturhandelns muss die kontinuierliche Förderung des Schreibprozesses beim Schüler sein, unter Beachtung seiner Lernbedingungen und den Handlungsbedingungen von Lehrern und Schülern in der Institution Schule. (ebd., 133)

Doch gibt es neben der von Becker-Mrotzek und Böttcher beschriebenen **administrativen Funktion** und der – wie man sie nennen könnte – „**Förderungsfunktion**“ noch andere Aufgaben der Leistungsbeurteilungen. Sie haben eine **Rückmeldefunktion** für die Lehrkraft, indem sie „Aufschluss über den Erfolg der eigenen Lehrtätigkeit geben und somit der Reflexion der Unterrichtsgestaltung dienen“ (Merz-Grötsch 2014, 107) können. Bezüglich der Bedeutung für den Schüler kann die Beurteilung neben der Förderung des Schreibprozesses eine **Anreiz- oder Motivationsfunktion** (vgl. ebd.) haben, wenn die Rückmeldung als „Erfahrung von Wertschätzung“ (ebd., 108) wahrgenommen wird. Wichtig ist hierfür, dass ihr Zustandekommen transparent und nachvollziehbar für den Schüler ist. Es kann auch eine **Disziplinierungsfunktion** zum Tragen kommen, wenn die primäre Motivation das Abwenden von Sanktionen ist (vgl. ebd. 107 f.). Nicht zuletzt hat die Beurteilung eine **Selektions- und Allokationsfunktion** (ebd., 108), die über die Versetzung, die Schulform und Bildungsabschlüsse entscheidet.

Für Lehrer stehen laut Ivos Studie (1982) zwei Funktionen der Korrektur im Vordergrund: zum einen eine Beurteilungsgrundlage zu schaffen und zum anderen den Schülern Lernanregungen zu geben. Wenn die Lehrer in seiner Befragung jedoch über Misserfolg und Erfolg ihrer Korrekturarbeit sprechen, dann nur im Zusammenhang

damit, ob die Schüler dadurch bessere Schreibkompetenzen ausbilden – die auch von ihnen genannten Funktionen des Prüfens, Justifizierens oder sogar Disziplinierens werden hier nicht thematisiert. Kein Lehrer äußert sich in Ivos Studie rundum positiv über die Wirksamkeit der Korrektur. 75 % der Befragten schätzen den Erfolg ihrer Arbeit als negativ ein und gehen gleichzeitig davon aus, dass andere Lehrer nicht erfolgreicher seien, also die Schüler auch nicht zu besseren Schreibern machen könnten (vgl. ebd., 37 ff.).

Man könnte sich freilich auf den naiven Standpunkt stellen, warum sich – diese Verallgemeinerung sei erlaubt – ein Berufsstand mit einer Arbeit plagt, die er mehrheitlich für überflüssig oder schlichtweg für unsinnig und schädlich hält. Die Antwort darauf ist zunächst einmal eindeutig: Lehrer sind verpflichtet, diese Arbeit zu leisten. (ebd., 45)

Darüber hinaus gibt es aber noch andere Gründe, die bei der Einstellung der Lehrer selbst zu finden sind. So befürwortet eine deutliche Mehrheit der von Ivo befragten Lehrer die Korrekturverpflichtung. Man kann also davon ausgehen, „daß sie grundsätzlich im ‚Korrigieren‘ eine notwendige und pädagogisch wichtige Tätigkeit sehen“ (ebd., 46). Die Diskrepanz zwischen den Zielen der Korrektur und deren fehlender Verwirklichung führt also nicht dazu, dieser „Pflicht“ eine fehlende Funktion generell zu unterstellen.

Die Funktionen von Leistungsbeurteilung allgemein und die Probleme, die die verschiedenen Funktionen mit sich bringen, sind ein zentraler Gegenstand der aktuellen schreibdidaktischen Forschung, wie im nächsten Kapitel dargestellt wird.

3.2.2 Förderndes und bewertend-prüfendes Beurteilen

Als aktuelle Entwicklung der Schreibdidaktik wird von Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) die Beurteilungssensibilität beschrieben. „Neben die bisher fast ausschließlich wertende Beurteilung von Klassenaufsätzen treten das fördernde Beurteilen und die Befähigung zur Selbsteinschätzung“ (ebd., 75). Diese Differenzierung zwischen *prüfend-bewertender Beurteilung* und *fördernder Beurteilung* findet man zuerst bei Baurmann (1996), der sich seinerseits an der „mäeutischen Korrektur“ von Ivo (1982) orientiert, und wurde von vielen Autoren in dieser Terminologie übernommen. Beim fördernden Beurteilen findet bereits während des Textproduktionsprozesses eine individuelle Rückmeldung an den Schüler statt. Diese soll transparent und nachvollziehbar sein und Informationen über das geben, was bereits gelungen ist und was noch gelernt und bearbeitet werden muss (vgl. Merz-Grötsch 2014, 110). Als Vorzug bei diesem Vorgehen wird gesehen, dass „keine (vor)schnelle, endgültige Benotung stattfindet [...]. Dem Schreiber wird vermittelt, dass er ernst genommen wird und zur weiteren schriftlichen Auseinandersetzung aufgefordert ist“ (Baurmann 2013, 118). Auch sprachliche Überarbeitungsprozesse werden beim fördernden Beurteilen als Bestandteile der Revisionsprozesse thematisiert. Es steht jedoch eine Korrektur durch die Schüler selbst, mit Hilfe von Rechtschreibprogrammen oder durch Mitschüler im Fokus. Die Schüler sollen mit Revisionshandlungen vertraut gemacht werden, bei denen es unter anderem um die Beseitigung von Normverletzungen in den Bereichen Orthografie, Interpunktion und

auch Syntax und Semantik geht (vgl. ebd., 93 ff.).³⁴ In diesem Zusammenhang werden auch Vorschläge für die Verwendung von Randzeichen und Fehlerkategorien gemacht. Diese beziehen sich jedoch gezielt auf Instruktionen an den Schüler im Sinne einer fördernden Beurteilung (vgl. Baurmann 2013, 95 f.; Fix 2008, 173 ff. „UWE-Prinzip“).³⁵

Für die bewertend-prüfende Beurteilung, also die Bepunktung oder Benotung am Ende des Schreibprozesses, die eine Aussage über den Lernstand des Schülers ermöglichen soll, werden die gleichen Gütekriterien wie für wissenschaftliche Tests gefordert: Validität, Objektivität und Reliabilität (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, 116; Merz-Grötsch 2014, 108; Baurmann 2013, 126 ff.). Es wird nicht davon ausgegangen, dass diese Kriterien bereits zufriedenstellend erfüllt werden (hierzu werden die bereits erwähnten Studien zur Variabilität in der Bewertung von Aufsätzen angeführt), und es werden Bedingungen formuliert, die eine Einhaltung dieser Kriterien begünstigen. Die Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck, die Textkollektion und das Bewerten nach Kriterienkatalogen werden hier als besonders probate Mittel hervorgehoben. Bezüglich einer „gerechten“ bewertend-prüfenden Beurteilung plädiert beispielsweise Fix (2008) für ein Verfahren, bei dem ein globales Urteil mit einem kriterienrasterbasierten Urteil kombiniert wird (vgl. ebd., 201 ff.).

Die Ausführungen zur Beurteilung sind teils explizit, teils unterschwellig geprägt von einer offensichtlichen Unzufriedenheit mit der Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand der Beurteilungspraxis in der Schule – insbesondere in Hinsicht auf ihre Auswirkungen auf die Leistungen und Persönlichkeiten der Schüler und die Zuverlässigkeit der Verfahren zur Notengebung. Die fördernde Beurteilung von Texten im Sinne einer Beratung in einem Textproduktions- und Überarbeitungsprozess wird als das beste und als Teil einer prozessorientierten Schreibdidaktik fruchtbarste Verfahren gesehen. Die bewertend-prüfende Beurteilung wird hingegen als notwendiges Übel beschrieben, das von institutioneller Seite gefordert wird, um curricularen Vorgaben zu entsprechen und eine gesellschaftlich geforderte Allokations- oder Selektionsgrundlage zu schaffen (vgl. Merz-Grötsch 2014, 106 ff.; Baurmann 2013, 120; Fix 2008, 191). Die bewertend-prüfende Beurteilung gilt trotzdem als unumgänglich, „[f]olgt man der Einschätzung, dass Schule auf absehbare Zeit nicht auf Noten verzichten kann“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, 122). Als Lösungsmöglichkeit für dieses Dilemma wird beispielsweise bei Fix (2008) eine prozessorientierte Beurteilung vorgeschlagen, die zwar die Lernphase nicht von der Bewertungsphase trennt, bei der aber eine bewertend-prüfende erst nach einer fördernden Beurteilung erfolgt (ebd., 191 f.). In den Deutsch-Kernlehrplänen der Sekundarstufe I (Gesamtschulen) findet man diese Forderung nach Prozesshaftigkeit in Ansätzen auch für die Gestaltung von Klassenarbeiten.

34 Laut Häcker (2009) bestehen 65 % der Berichtigungen darin, das Fehlerhafte noch einmal richtig aufzuschreiben. Bei diesem Vorgehen, das häufig in der Schulpraxis zu beobachten ist, ist fraglich, ob es sich wirklich um eine reflektierte Revisionshandlung handelt.

35 Als problematisch wird gesehen, dass diese Revisionshandlungen oft erst nach der Bewertung des Textes durch die Lehrperson stattfinden, im Rahmen der sprachlichen Berichtigung durch die Schüler. Revisionsprozesse im Sinne des prozessorientierten Ansatzes lernen Schüler laut Fix (2008) in der Praxis eher seltener kennen (vgl. ebd., 164).

Die Schülerinnen und Schüler sollen auch in Klassenarbeiten im Sinne der Förderung prozesshaften Schreibens Gelegenheit zu Vorarbeiten (Markieren des Textes, Gliederung des eigenen Textes, Entwurf einzelner Passagen u. Ä.) erhalten, bevor sie die Endfassung zu Papier bringen. Dies bedingt eine entsprechende Zeitvorgabe. (Ministerium für Schule, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 47)

Anders als in den Lehrplänen der Grundschule findet sich hier jedoch nicht die Möglichkeit, „freie oder gebundene Texte, durch Literatur angeregte Texte, Textentwürfe und Überarbeitungen“ oder „Korrekturaufgaben zum Rechtschreiben, Aufgaben zum Überarbeiten eines Textes“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2008, 35) als eine einer Klassenarbeit adäquaten schriftlichen Leistung zu werten. Auch wenn für die Sekundarstufe beispielsweise das Portfolio als alternative Bewertungsgrundlage vorgeschlagen wird, ist die klassische schriftliche Überprüfung in Form von Klassenarbeiten aber vermutlich der Regelfall (vgl. Fix 2008, 168).³⁶ Es existiert jedoch auch die Sichtweise, dass eine Trennung von bewertender und prüfender Beurteilung notwendig ist und das

grundlegende Dilemma der Korrekturpraxis [...] darin [besteht; *D. K.*], dass nicht deutlich unterschieden wird zwischen der ‚prüfenden‘ Korrektur eines Aufsatzes, mit dem Ziel, zu einer möglichst gerechten Zensur zu kommen, und einer ‚fördernden‘ Korrektur mit dem Ziel, einen Schüler in seiner Schreibentwicklung und seinen Bemühungen um einen angemessenen Stil und eine gelungene Textgestaltung voranzubringen. (Huneke/Steinig 2015, 147)

Lange (1999) schildert eindrücklich die schwierige Lehrerrolle zwischen „Prüf-Ich“ und „Lese-Ich“ und beschreibt die Perspektive der Lehrer.

Eigentlich möchten wir uns als professionelle LernberaterInnen verstehen, [...]. Streng und düster aber – von uns immer als größte berufliche Belastung empfunden – taucht innerhalb unserer beruflichen Rolle das „Richter-Ich“ auf, das Gerechtigkeit und Chancengleichheit „exekutieren“ zu müssen glaubt. (ebd., 59)

Das Dilemma ist also nicht aufzulösen, ein und dieselbe Person muss zwei verschiedenen Anforderungen gerecht werden. Das gilt auch für die sprachliche Korrektur, die zum einen als Grundlage für die Beurteilung dient und zum anderen eine der wenigen Gelegenheiten in Unterrichtsalltag darstellt, dem Schüler ein detailliertes Feedback zu seinen (schrift-)sprachlichen Leistungen zu geben und darauf aufbauend eine Kompetenzschulung zu erreichen.

36 Die Materialbasis der der Arbeit zugrundeliegenden Studie stellt demnach vermutlich den Regelfall des bewertenden Beurteilens dar. Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen der (fortgeschrittenen) Sekundarstufe I haben zudem gezeigt, dass außerhalb der Klassenarbeitskorrektur eher selten eine ausführliche Rückmeldung zu einer schriftlichen Leistung gegeben wird oder gegeben werden kann. Die Grundvoraussetzung für eine fördernde Beurteilung könnte somit möglicherweise nur selten zustande kommen.

3.2.3 Die Bewertung von sprachlicher Richtigkeit und Angemessenheit in Kriterienkatalogen

Generell werden Kriterienkataloge als die geeignetsten Mittel für eine Bewertung gesehen und haben auch Einzug in die schulische Beurteilungspraxis genommen, weshalb sie an dieser Stelle einer genaueren Betrachtung unterzogen werden sollen. Im Fokus des Interesses stehen dabei die Kategorien, die sich auf die Bewertung der sprachlichen Richtigkeit und Angemessenheit bzw. die Darstellungsleistung insgesamt beziehen, da diese Kriterien unmittelbar relevant für eine sprachliche Korrektur und das Versehen von Schülertexten mit Korrekturzeichen sind. Diese Kriterienkataloge findet man zum einen in sprachdidaktischer Literatur, andererseits jedoch auch in Vorgaben für die Bewertung von Schülerleistungen als Teil der vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW NRW) veröffentlichten Bewertungsbögen für zentrale Klausuren. Zunächst wird die kriterienbasierte Beurteilung, wie sie in sprachdidaktischer Literatur beschrieben wird, dargestellt. Dann stehen die zentral gestellten Klausuren und Klassenarbeiten der Standardsicherung NRW im Fokus des Interesses, da im Umfang der Unterlagen für die prüfende Lehrkraft auch stets Bewertungsbögen enthalten sind. Hier soll ein kurzer Blick auf die Bewertung der zentralen Klausur, die seit dem Schuljahr 2011/12 in der 11. Klasse an Gesamtschulen bzw. der Einführungsphase (Klasse 10) an Gymnasien geschrieben wird, und auf das Kriterienraster für die Abiturprüfung im Fach Deutsch geworfen werden. Die interessantesten Bewertungsbögen stammen jedoch aus der zentralen Prüfung am Ende der zehnten Klasse (ZP10), die an Gesamtschulen, Real- und Hauptschulen in NRW flächendeckend geschrieben wird, da diese die im Korpus vertretenen Klassenstufen betrifft und von einigen Lehrern im Korpus auch als Orientierung bei der Erstellung von Bewertungsbögen verwendet wird. Da diese Kriterienraster die einzigen verbindlichen Raster sind, die für die Bewertung gelten, ist es aufschlussreich, diese Beispiele für die praktische Durchführung kriterienbasierter Bewertung genauer zu betrachten.

3.2.3.1 Kriterienkataloge in sprachdidaktischer Literatur

Meist sind die Vorschläge für Kriterienraster an die Kategorien des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer 1991) angelehnt. Bei Baurmann (2013) wird das Raster wie folgt beschrieben.

Schon aus dieser knappen Skizzierung wird deutlich, dass hier ein texttheoretisch fundierter und schreibdidaktisch reflektierter Versuch vorliegt, der die inhaltliche Auseinandersetzung um taugliche Beurteilungskriterien anzuregen vermag. Das „Zürcher Textanalyseraster“ hat sich in der Forschung mittlerweile bewährt, muss allerdings wegen seines hohen Aufwands den Belangen der Schulpraxis angepasst und bei der Bewertung von Schulaufsätzen erprobt werden. (ebd., 132)

Die im Raster gewählten Kategorien sind sehr interessant, weil sie recht ausdifferenziert verschiedene Beschreibungsebenen enthalten, die der Beschreibung von Fehlern an der Textoberfläche möglicherweise eher gerecht werden als die Kategorien, die von tradierten Korrekturzeichen eröffnet werden (vgl. Fix 2008, 196). Das Raster umfasst zwei Bereiche, es „hat einen A-Teil, mit dem Fehler erfasst werden, und einen B-Teil,

mit dem besonders Angemessenes und besonders Unangemessenes in einem Text erfasst werden“ (Nussbaumer 1991, 66). Diese Unterscheidung wird getroffen, weil Nussbaumer einen grundsätzlichen qualitativen Unterschied zwischen morphologischen und syntaktischen auf der einen und semantischen und pragmatischen Fehlern auf der anderen Seite sieht.

Die Erkennung eines morphologischen oder syntaktischen Fehlers liegt keine Interpretation zugrunde, wie sie für die Erkennung der anderen Fehlertypen nötig scheint: Wenn ich einen morphologischen oder syntaktischen Fehler erkenne, dann urteile ich im Prinzip folgendermassen: „X (d. h. diese morphologische oder syntaktische Form) ist vom System her nicht vorgesehen, ist unmöglich, ‚geht nicht‘.“ Wenn ich hingegen einen Fehler der andern Art erkenne, dann urteile ich etwa so: X (d. h. dieses Wort, dieser syntaktische Ausdruck) passt an der betreffenden Stelle nicht, geht hier/in diesem konkreten Kontext nicht, hat einen Effekt, der nicht intendiert ist.“ (ebd., 69)³⁷

In den auf dem Zürcher Textanalyseraster basierenden Kriterienkatalogen (die als Ausgangspunkte für eigene der jeweiligen Aufgabenstellung und dem Testziel angepasste Raster dienen sollen) findet man Kriterien, die sich auf eben diese zwei Bereiche der sprachsystematischen Richtigkeit und der sprachlichen Angemessenheit beziehen, doch sind diese unterschiedlich detailliert ausformuliert.

Das ausführlichste Beispiel für einen Kriterienkatalog findet man (unter den genannten Werken) bei Becker-Mrotzek und Böttcher (2018). Hier wird nicht nur ein grobes Kriterienraster erstellt, sondern es werden auch die möglichen Ausprägungen der Kriterien thematisiert. Das entspricht dem Anspruch für Testaufgaben, dass im Sinne der „Auswertungsobjektivität präzise und detaillierte Auswertungskriterien und -hinweise sowie Angaben zu zulässigen Realisierungen eines Kriteriums“ (ebd., 119) formuliert werden. Von den fünf Basisdimensionen *Sprachrichtigkeit*, *Sprachangemessenheit*, *Inhalt*, *Aufbau* und *Schreibprozess* sind im Kontext dieser Arbeit die ersten beiden interessant. Unter *Sprachrichtigkeit* wird hier Orthografie und Grammatikalität thematisiert.

1. Orthografie: Werden die im Unterricht behandelten Rechtschreibregeln einschließlich der Zeichensetzung richtig angewendet? Der Umfang der erwartbaren richtigen Schreibung wird hier fortlaufend zunehmen, sodass am Ende der Sekundarstufe I eine sichere Beherrschung der Orthografie zu erwarten ist.

2. Grammatikalität: Sind die Wörter und Sätze grammatisch korrekt gebildet, d. h., stimmen die Flexionsformen, die Wortstellung und die Kongruenz? Sind also die flektierbaren Wortarten (u. a. Substantive, Adjektive, Verben, Artikel) richtig flektiert, steht insbesondere in Nebensätzen das Prädikat an der richtigen Position und ist Kongruenz gegeben? (ebd., 129)

Unter dem Punkt *Sprachangemessenheit* findet man Ausführungen zur Wortwahl und zum Satzbau.

37 Die Erläuterung, was als Fehler zu bezeichnen ist und welche Fehlertypen unterschieden werden können, findet in Kapitel 5 statt.

3. Wortwahl: Verwendet der Text einen mit Blick auf Leser und Thema angemessenen Wortschatz? Angemessen bedeutet hier, dass die verwendeten Inhaltswörter, Funktionswörter wie Konjunktionen oder Präpositionen sowie komplexe, zusammengesetzte Ausdrücke die jeweiligen Inhalte treffend und verständlich ausdrücken. Dazu gehört bei Sachtexten etwa der Einsatz der einschlägigen Fachtermini. Hinweise auf Ungenauigkeiten sind bspw. die Verwendung von unspezifizierten Ausdrücken wie „irgend-“ in Pronomen wie irgendwas oder in Indefinit-Artikeln wie irgendeiner sowie der Gebrauch alltagssprachlicher Sammelbegriffe wie Ding oder Sache. Solche Ausdrücke sind semantische Leerstellen, die der Leser selber füllen muss. Das bedeutet zugleich, dass ihre Verwendung bspw. in Erzählungen zur Spannungserzeugung durchaus angemessen sein kann.

4. Satzbau: Verwendet der Text einen mit Blick auf den Leser und Thema angemessenen Satzbau? Entspricht die Komplexität des Satzbaus den auszudrückenden Inhalten, werden also bspw. Nebensätze mit passenden Konjunktionen eingeleitet? (ebd., 129 f.)

Konkretisierungen dieser Art findet man in anderen Kriterienrastern weniger, auch wenn die Sprachrichtigkeit immer im Sinne von korrekter Orthographie, Interpunktion, richtigen grammatische Formen und der Berücksichtigung der Wortbedeutung vorkommt. Bezüge zu bestimmten Korrekturzeichen werden nicht hergestellt, auch wenn offenbar davon ausgegangen wird bzw. nicht ausgeschlossen wird, dass diese zur Kennzeichnung von Fehlern verwendet werden.

In dem von Baurmann (2013) als tragfähigem Vorschlag für die Umsetzung des Zürcher Textanalysemusters eingeschätzten „Linguoskop Schreiben“ von Büchel und Isler (2000), das sich überwiegend mit den Kategorien Becker-Mrotzek und Böttchers deckt, wird noch zusätzlich die *Situationsangemessenheit* in der Kategorie *Sprachgebrauch* angeführt. In Baurmanns Entwurf greift dieser den Aspekt als das Einzelkriterium „Ist die Stilebene der Schreibaufgabe angemessen?“ (Baurmann 2013, 136) auf. Eine vergleichbare Kategorie findet man auch in Fix' (2008) Raster unter dem Punkt *Formulierung und Stil*.

- *Wird ein einheitlicher Stil durchgehalten, sind an manchen Stellen Brüche erkennbar?*
- *Passt der Sprachstil zur Leserzielgruppe (z. B. zu kompliziert, zu plump, zu umgangssprachlich formuliert?) [...]*
- *Sind treffende und angemessene Wörter gewählt (z. B. Fachausdrücke, Umgangssprache ...)? [...]* (ebd., 203)

Möglicherweise deckt sich dieses Verständnis von „Stil“ mit dem, was Becker-Mrotzek und Böttcher mit „Ist der Wortschatz angemessen?“ oder „Ist der gewählte Satzbau der Aufgabe und dem Leser angemessen?“ meinen. Doch wird bei Fix deutlicher, dass die Wahl eines bestimmten Registers (z. B. *keine Umgangssprache*) ein Kriterium bei der Beurteilung sein soll.

Vor Beginn der Beurteilung: Ermitteln Sie

- *das Schreibziel (z. B. jemanden von etwas überzeugen, etwas darstellen oder erklären, jmd. mit einer spannenden Geschichte unterhalten ...)*

- *die gedachten Adressaten (z. B. Erwachsene oder Jugendliche)*
- *das daraus resultierende Textmuster/die Textsorte (Erzählung, Bericht, Beschreibung usw.)*
- *die Schreibhaltung und den stilistischen Modus (förmlich oder locker, darstellen oder wertend, neutral oder reißerisch, sachlich oder ironisch, ernst oder komisch...)*
(Fix 2008, 201 f.)

Auch Merz-Grötsch (2014) sieht bei der Entwicklung eines Kriterienkatalogs die Ausgangsüberlegung, mit welchen sprachlichen Mitteln das Schreibziel oder der Adressat erreicht werden kann, als die wichtigste an.³⁸ In ihrem „Kriterienkatalog bei Textbeurteilungen“ (ebd., 114) findet man in der Kategorie Stil die Fragen „Ist der Schreibstil der Leserschaft angemessen? (Registerwahl)“, „Werden die sprachlichen Mittel der Textfunktion gerecht? (Funktionsadäquatheit)“ und „Wird ein einheitlicher Schreibstil durchgehalten?“ (ebd.).

Insgesamt wird die Bewertung des Stils bzw. des Ausdrucks im Gegensatz zur Bewertung der sprachlichen bzw. sprachsystematischen Richtigkeit als schwierig beschrieben. „Die Sprachdidaktik muss jedoch – im Gegensatz zur Linguistik – stilistische Werturteile formulieren können. Und damit tut sie sich schwer.“ (Steinig/Huneke 2015, 143). Auch Zillig (2003) sieht diese Problematik, wenn es um die Erfassung von Stil- und Ausdrucksfehlern mit Korrekturzeichen geht.

Für viele Irritationen, die traditionell im Bereich ‚Ausdruck‘ und ‚Stil‘ angesiedelt werden, werden Grammatiken und andere ‚Normverzeichnisse‘ aber keine Hilfe bieten. K. [der Korrektor, D. K.] – wie auch der normale Leser – muß sich auf sein Sprachgefühl verlassen und eine Fehlerbestimmung vornehmen. (ebd., 254)

Da eine Zuordnung zu einem bestimmten Fehlerkomplex, insbesondere unter Zeitdruck, nicht immer möglich sei, könne es weiterhin passieren, das ein ‚Unterkringeln‘ der betroffenen Stelle ausreichen müsse, um nicht „Kategorien wie ‚Ausdrucksfehler‘ oder ‚Stilfehler‘ über Gebühr auszuweiten und zu einem stets zu vollen Papierkorb für unklare Fälle zu machen“ (ebd., 254 f.). Die Bewertung dieses Fehlertypen scheint eine besondere Herausforderung darzustellen, die Vermutung (vgl. Kapitel 2) wird bestätigt, dass hier eine hohe Variabilität bei der Markierung mit Korrekturzeichen zu erwarten ist.

3.2.3.2 Die Darstellungsleistung in Kriterienrastern zentraler Klausuren im Fach Deutsch (NRW)

Nachfolgend wird ein Überblick darüber gegeben, wie die Kriterienraster für zentrale Prüfungen in Bezug auf die Bewertung der Darstellungsleistung gestaltet sind. Diese Kriterienraster stellen zwar theoretisch lediglich institutionelle Vorgaben für einzelne Prüfungen dar, jedoch ist es üblich, dass sich insbesondere in der Oberstufe auch die

38 Sie betont zudem die Wichtigkeit der Beteiligung der Schüler, die die gemeinsam entwickelten Kriterienkataloge auch während des Schreibprozesses als Grundlage für ihre Textüberarbeitungen nutzen sollen. Zudem soll die fördernde Beurteilung durch die Lehrkraft ebenfalls mithilfe der gleichen Kataloge erfolgen (vgl. Merz-Grötsch 2014, 115).

Bewertungsraster regulärer Klausuren an diesen Vorgaben orientieren.³⁹ Bei den betreffenden zentralen Klausuren bzw. Klassenarbeiten handelt es sich, wie bereits erwähnt, um die Abiturprüfung, die zentrale Klausur in der Einführungsphase bzw. Klasse 11 in der gymnasialen Oberstufe und die zentrale Überprüfung in Klasse 10 an Gesamtschulen im Fach Deutsch. Die ausführlichsten Kategorien für die Bewertung der Darstellungsleistung für das Fach Deutsch findet man in den Korrekturvorgaben für das **schriftliche Zentralabitur** (vgl. Abb. 2). 28 der 100 Punkte der Klausur werden für diesen Bereich vergeben, wobei sich die Kategorien vier bis sechs (vgl. Abb. 2) mit insgesamt elf Punkten auf die sprachliche Angemessenheit und Richtigkeit beziehen.⁴⁰

b) Darstellungsleistung		
	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	strukturiert seinen Text kohärent, schlüssig, stringent und gedanklich klar: <ul style="list-style-type: none"> • angemessene Gewichtung der Teilaufgaben in der Durchführung, • gegliederte und angemessen gewichtete Anlage der Arbeit, • schlüssige Verbindung der einzelnen Arbeitsschritte, • schlüssige gedankliche Verknüpfung von Sätzen. 	6
2	formuliert unter Beachtung der fachsprachlichen und fachmethodischen Anforderungen: <ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Handlungs- und Metaebene, • begründeter Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen, • Verwendung von Fachtermini in sinnvollem Zusammenhang, • Beachtung der Tempora, • korrekte Redewiedergabe (Modalität). 	6
3	belegt Aussagen durch angemessenes und korrektes Zitieren: <ul style="list-style-type: none"> • sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion. 	3
4	drückt sich allgemeinsprachlich präzise, stilistisch sicher und begrifflich differenziert aus: <ul style="list-style-type: none"> • sachlich-distanzierte Schreibweise, • Schriftsprachlichkeit, • begrifflich abstrakte Ausdrucksfähigkeit. 	5
5	formuliert lexikalisch und syntaktisch sicher, variabel und komplex (und zugleich klar).	5
6	schreibt sprachlich richtig.	3

Abbildung 2: Darstellungsleistung im Bewertungsraster für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Deutsch (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016c, 4)

39 Die Analyse der von den Lehrern im Korpus verwendeten Bewertungsrastern bestätigt dies (vgl. Kapitel 10).

40 An dieser Stelle wurde beispielhaft der Teil des Bewertungsrasters zur Darstellungsleistung aus dem Deutsch-Abitur 2016 gewählt. Dieser Teil unterscheidet sich allerdings nicht von Abiturprüfungen der unmittelbar vorherigen Jahre.

Kategorie vier bezieht sich auf die sprachliche Angemessenheit und Differenziertheit, Kategorie fünf auf die lexikalische und syntaktische Sicherheit, Variabilität und Komplexität und Kategorie sechs auf sprachliche Richtigkeit. Leider gibt es keine Erläuterungen zu diesem Bewertungsraster, die präzisieren, wie Verstöße gegen diese Kriterien aussehen und beispielsweise erklären, wo genau der Unterschied zwischen der begrifflichen Differenziertheit in Kategorie vier und der lexikalischen Variabilität in Kategorie fünf liegt. Ferner werden hier (anders als bei anderen Bewertungsrastern) keine Zuordnungen zu Korrekturzeichen vorgenommen.

b) Darstellungsleistung:		
	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	strukturiert seinen Text schlüssig, stringent, gedanklich klar und auftragsbezogen	2
2	formuliert unter Beachtung des Adressatenbezugs sowie der fachsprachlichen und fachmethodischen Anforderungen: <ul style="list-style-type: none"> • sinnvolle Anteile von informierenden und erklärenden Textpassagen, • Beachtung der Tempora, • korrekte Redewiedergabe (Modalität). 	2
3	formuliert eigenständig, alltagssprachlich präzise und stilistisch angemessen.	3
4	schreibt sprachlich richtig (R, Z, G – ohne Tempora und Modalität) und formal korrekt.	8
	Summe Darstellungsleistung:	15

Abbildung 3: Bewertung der Darstellungsleistung in der zentralen Klausur am Ende der Einführungsphase (Beispielklausur) (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, 8)

Nach den aktuellen Vorgaben für die Bewertung von Schülerleistungen für die **zentrale Klausur in der Einführungsphase/Klasse 11 in der gymnasialen Oberstufe** entfallen auf die Darstellungsleistung 15 von 60 zu erreichenden Punkten. Diese 15 Punkte können in vier Kategorien erreicht werden (vgl. Abb. 3).⁴¹ Auch hier findet man ein Kriterium, das sich auf die sprachliche Angemessenheit bezieht (vgl. Abb. 3, Kategorie 3) sowie eines, das die sprachliche Richtigkeit erfasst (Kategorie 4). In Bezug auf letzteres findet man auch eine Auflistung von Korrekturzeichen, die die hier erfassten

41 Der Bereich „schreibt sprachlich richtig“ umfasst erst seit 2014 acht Punkte, vorher (also auch im Erhebungszeitraum) waren es lediglich vier. Dies wurde 2014 verändert, da bei der Bepunktung der sprachlichen Richtigkeit Schwierigkeiten auftraten: Lehrern war nicht klar, ob sie – wie gewohnt und in den Richtlinien gefordert – bei gehäuften Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit die Note um bis zu einer Notenstufe absenken durften, auch wenn die Sprachrichtigkeit bereits im Rahmen der Bepunktung der Darstellungsleistung berücksichtigt wurde. Um diesen Problemen entgegenzuwirken, veröffentlichte die Standardsicherung NRW ein neues Kriterienraster für die Darstellungsleistung, die eine höhere Bepunktung (entsprechend einer Notenstufe) der Anforderung „schreibt sprachlich richtig [...]“ im Bewertungsraster für die zentrale Prüfung in der Einführungsphase vorsieht und so weitere Abzugsmöglichkeiten ausschließt. Gleiches sollte für die Bewertung im schriftlichen Abitur gelten, dies wurde aber 2015 wieder zurückgenommen.

Fehlertypen präzisieren. Zudem werden konkrete Bereiche der sprachlichen Gestaltung (Tempora, Modi) in Hinsicht auf den Adressatenbezug und fachsprachliche Anforderungen genannt (vgl. Kategorie 2).

2. Darstellungsleistung		
	Anforderung	Maximale Punktzahl
	Der Prüfling ...	
1	strukturiert seinen Text schlüssig und gedanklich klar.	4
2	formuliert syntaktisch variabel und korrekt.	2
3	drückt sich präzise und differenziert aus.	2
4	schreibt sprachlich richtig (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik).	4
	Summe Darstellungsleistung Wahlthema 1	12

Abbildung 4: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/Analyse eines literarischen Textes (Grundkurs) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010a, 4)

Interessanter als diese Vorgaben für die Oberstufe sind im Kontext dieser Arbeit die, die für die Bewertung der **zentralen Klassenarbeit am Ende der zehnten Jahrgangsstufe (ZP10)** verwendet werden, da diese die Schülerarbeiten des der Arbeit zugrundeliegenden Korpus unmittelbar betreffen. Die ZP10 wird an Gesamtschulen sowohl von Schülern im Deutsch-Grundkurs als auch von denen im Erweiterungskurs geschrieben, ihnen werden jedoch unterschiedliche Klassenarbeiten gestellt, die mit unterschiedlichen Bewertungsrastern bewertet werden. Diese Bewertungsraster beinhalten Kriterien für die Darstellungsleistung, die sich ebenfalls leicht unterscheiden. Beide Prüfungen bestehen aus einem ersten Teil, der mit Multiple-Choice-Aufgaben das Leseverstehen überprüft, und einem zweiten Teil, in dem ein freier Text verfasst werden muss. Nur im zweiten Teil wird ein Bewertungsraster mit Kriterien für die Darstellungsleistung verwendet, die hier im Fokus des Interesses stehen. Weiterhin werden in diesem Prüfungsteil den Schülern zwei Themen zur Wahl gestellt, für die die Lehrkräfte jeweils einen Bewertungsbogen zur Verfügung gestellt bekommen. Diese Bewertungsbögen beinhalten auch Kriterien für die Bewertung der Darstellungsleistung, jedoch unterscheiden sich diese wiederum ein wenig – je nach dem, für welchen Aufgabentypen sich der Schüler entscheidet. So gibt es einen anderen Kriterienkatalog für die Analyse bspw. eines literarischen Textes als für eine Stellungnahme oder Erörterung.

2. Darstellungsleistung		
	Anforderung	Maximale Punktzahl
	Der Prüfling ...	
1	formuliert einen in sich geschlossenen, gedanklich klaren Text.	2
2	verwendet ein dem argumentierenden Schreiben angemessenes und abwechslungsreiches Vokabular (sprachliche Signale des argumentierenden Schreibens).	2
3	formuliert syntaktisch variabel und korrekt.	2
4	drückt sich präzise und differenziert aus.	2
5	schreibt sprachlich richtig (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik).	4
	Summe Darstellungsleistung Wahlthema 2	12
	Gesamtpunktzahl aus inhaltlicher Leistung und Darstellungsleistung	60

Abbildung 5: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/Stellungnahme (Grundkurs) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010a, 7)

Im Grundkurs entfallen zwölf der 60 zu erreichenden Punkte im zweiten Prüfungsteil auf die Darstellungsleistung (vgl. Abb. 4 und 5), im Erweiterungskurs 24 der zu erreichenden 80 Punkte (vgl. Abb. 6 und 7). Je nach Aufgabentyp und Kursart wird die Darstellungsleistung in vier oder fünf Kategorien bewertet. Die vier stets vorhandenen Kategorien beziehen sich auf die Textstruktur und -kohärenz, die syntaktische Korrektheit und Variabilität, eine präzise und differenzierte Ausdrucksweise und die sprachliche Richtigkeit (konkret genannt: Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik). Bei den Bewertungsbogen für eine Stellungnahme kommt sowohl im Grundkurs als auch im Erweiterungskurs noch eine Kategorie hinzu, in der ein dem argumentierenden Schreiben entsprechendes Vokabular eingefordert wird (vgl. Abb. 5 und 7). Bei der Analyse eines literarischen Textes im Erweiterungskurs kommt an dieser Stelle das Kriterium der korrekten Zitierweise hinzu (vgl. Abb. 6).

2. Darstellungsleistung		
	Anforderung	Maximale Punktzahl
	Der Prüfling ...	
1	strukturiert seinen Text schlüssig und gedanklich klar.	4
2	belegt seine Aussagen durch angemessenes und korrektes Zitieren.	2
3	formuliert syntaktisch korrekt, variabel und komplex.	4
4	drückt sich präzise und differenziert aus.	4
5	schreibt sprachlich richtig (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik).	10
	Summe Darstellungsleistung Wahlthema 1	24

Abbildung 6: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/Analyse literarischer Text (Erweiterungskurs) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010b, 4)

Die Bewertungsbögen im Erweiterungskurs unterscheiden sich von denen des Grundkurses dahingehend, dass zum einen etwas höhere Ansprüche an die sprachliche Gestaltung deutlich werden (z. B. statt „formuliert syntaktisch variabel und korrekt“ die Formulierung „formuliert syntaktisch korrekt, variabel und komplex“) sowie beim gleichen Aufgabentypus zusätzliche Aspekte hinzugezogen werden wie angemessenes Zitieren. Ferner wird die sprachliche Richtigkeit im Erweiterungskurs mit zehn von 80 Punkten im Vergleich zu vier von 60 Punkten im Grundkurs deutlich höher bepunktet.⁴²

2. Darstellungsleistung		
	Anforderung	Maximale Punktzahl
	Der Prüfling ...	
1	formuliert einen in sich geschlossenen, gedanklich klaren Text.	2
2	verwendet ein dem argumentierenden Schreiben angemessenes Vokabular (sprachliche Signale des argumentierenden Schreibens).	4
3	formuliert syntaktisch korrekt und verständlich.	4
4	drückt sich präzise und differenziert aus.	4
5	schreibt sprachlich richtig (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik).	10
	Summe Darstellungsleistung Wahlthema 2	24

Abbildung 7: Auszug Bewertungsbogen zentrale Prüfung 10 von 2010/Erörterung (Erweiterungskurs) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010b, 7)

42 Im Grundkurs entfallen 20% der Punkte für den zweiten Prüfungsteil auf die Darstellungsleistung, 6,7% davon auf die sprachliche Richtigkeit, im Erweiterungskurs sind es 30%, bzw. 12,5%.

Betrachtet man die Bewertungstabelle, in der die Punktzahlen mit den entsprechenden Notenstufen dargestellt werden, lässt sich feststellen, dass im Grundkurs bei zu erreichenden 80 Punkten die Notenstufen jeweils zehn oder elf Punkte umfassen, im Erweiterungskurs bei 80 Gesamtpunkten 13 Punkte. Dies ist insofern interessant, als dass auch für die Sekundarstufe I gilt:

Gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung und Zeichensetzung) führen zu einer Absenkung der Note im Umfang einer Notenstufe. Im Gegenzug bedeutet ein hohes Maß an sprachlicher Sicherheit eine entsprechende Notenhebung. (Ministerium für Schule, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 49)

Demnach wäre zu erwarten, dass eine Notenstufe der Punktzahl, die für die sprachliche Richtigkeit vergeben wird, entspricht. Dies ist jedoch weder im Erweiterungskurs und noch weniger im Grundkurs der Fall. Eine andere Möglichkeit der Berücksichtigung von Fehlern die sprachliche Richtigkeit betreffend, wie etwa die Berechnung eines Fehlerquotienten oder andere zusätzliche Abzüge, sind in der Sekundarstufe I nicht vorgesehen.

Allen Bewertungsrastern für die Darstellungsleistung ist gemein, dass sie ein gemeinsames Set an Kriterien umfassen (Textkohärenz, stilistische Angemessenheit, syntaktische Korrektheit und Variabilität sowie sprachliche Richtigkeit), das aufgaben- oder kursbezogen noch erweitert wird. Bei der zentralen Klausur in der Einführungsphase/Klasse 11 der gymnasialen Oberstufe und bei der ZP 10 findet man Bezüge zu sprachlichen Bereichen wie Rechtschreibung, Tempus etc. im Zentralabitur hingegen nicht. Ferner existieren keine Erläuterungen, die präzisieren, wie Verstöße gegen die formulierten Kriterien aussehen. Dies könnte zu Problemen bei der Zuordnung von in den Schülertexten aufgefundenen Fehlern zu einer der Kategorien im Bewertungsraster führen.⁴³

3.2.4 Kritik an der Verwendung von Korrekturzeichen

Obwohl die Verwendung von Korrekturzeichen in Monographien zur Schreibdidaktik kaum thematisiert oder problematisiert wird, findet man bei einigen Autoren kritische Töne bezüglich der gängigen Praxis.

Während die Linguistik verschiedene (im Folgenden zu spezifizierende) Klassifikationsansätze vorgelegt hat, wird in der Schule offenbar trotz aller Bestrebungen um eine kriterienbasierte Bewertung von Schülertexten nach wie vor auf die tra-

43 Generell ist bei allen beschriebenen Bewertungsrastern weiterhin bemerkenswert, dass Kriterien bezüglich der inhaltlichen Richtigkeit in der Darstellung, der sprachlichen Angemessenheit und der sprachlichen Richtigkeit – auch wenn diese natürlich miteinander verwoben sind – nicht stärker differenziert werden. Dies ist beispielsweise bei den Konkretisierungen der Bewertungskriterien für die Darstellungsleistung im Fach Englisch in der Oberstufe der Fall. „Die sprachliche Leistung/Darstellungsleistung umfasst in den modernen Fremdsprachen die drei Bereiche ‚Kommunikative Textgestaltung‘, ‚Ausdrucksvermögen/Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln‘ und ‚Sprachliche Korrektheit‘“, heißt es im Kernlehrplan für das Fach Englisch von 2013 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013b, 60). Diese Kategorien werden in der Praxis jeweils noch in vier bis fünf Unterkategorien ausdifferenziert.

dierten Korrekturzeichen (Gr = Grammatik, R = Rechtschreibung, Z = Zeichensetzung, T = Tempus, SB = Satzbau etc.) zurückgegriffen, die weder standardisiert sind, noch auf einer linguistisch und/oder sprachdidaktisch fundierten Basis der Klassifikation aufbauen [...] (Hennig 2012, 129)

Bei der Fehlertypisierung werde weiterhin weder der Zusammenhang zwischen Rechtschreib-, Zeichensetzung- und Grammatikfehlern noch die Hierarchie zwischen übergeordneten Grammatikfehlern und untergeordneten Tempus-, Satzbaufehlern deutlich. Zudem ließe das „Fehlen eines Regelwerks zur Fehlerkorrektur und -klassifikation [...] darauf schließen, dass die Fehlertypen tatsächlich auf Tradierung und Konvention beruhen und nicht auf linguistisch und/oder didaktisch motivierten Überlegungen“ (ebd., 130). Siepman (2002) teilt diese Meinung insbesondere in Bezug auf Ausdrucks- und Wortfehler. „Die Zeichen W (Wortfehler), A (Ausdrucksfehler) und – mit Einschränkungen – Gr (Grammatikfehler) sind, so wie sie bisher definiert wurden, weder unter linguistischen Gesichtspunkten zu rechtfertigen noch unter didaktischen Gesichtspunkten sinnvoll.“ (ebd., 199). Insgesamt wird die Praktikabilität und Leistungsfähigkeit der tradierten Korrekturzeichen bemängelt: „Doch bei der Markierung grammatisch bedingter Formulierungsdefizite kommt das System der Korrekturzeichen an seine Grenzen.“ (Häcker 2009, 324).

Das bedeutet jedoch nicht notwendigerweise den vollständigen Verzicht auf die Verwendung der Zeichen. Es komme auf die Verwendungsweise und die Kategorie an, die die Kürzel bezeichnen, wie Fix (2008) hervorhebt. „Ein ‚Gr‘ am Rand ist für schwache Schüler lediglich ein (gewohnter) Versagensnachweis, wenn die Markierung dagegen auf Kategorien verweist, für die es bestimmte Übungen gibt, ist sie ein geeigneter Trainingsimpuls.“ (ebd., 173). Siepman (2008) macht konkrete Vorschläge bezüglich der Differenzierung von Wort- („W“) und Ausdrucksfehlern („A“) und für die Verwendung weiterer Fehlerzeichen im Fremdsprachenunterricht in Französisch und Englisch, von denen einige jedoch auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht interessant sind.

Unter einem Wortfehler (W) sollte in Zukunft die Auswahl einer falschen lexikalischen Einheit verstanden werden, d. h. der Begriff sollte Komposita (*boxing match*) und Zwillingsformeln (*bread and butter, alive and kicking*) mit einbeziehen. [...] Der Begriff *Ausdrucksfehler* sollte nur noch für stilistisch missglückte Formulierungen stehen. Dabei kann es sich um die Verknüpfung inkompatibler Stilebenen handeln, um Fälle sprachlich-logischer Unbeholfenheit oder auch um sprachlich geglückte, aber der Kommunikationssituation nicht angemessene Wendungen. [...] In anderen Bereichen ist der Begriff *Ausdrucksfehler* durch den präziseren Begriff *Kollokationsfehler* (K) zu ersetzen. (ebd., 199)

Zudem betont er, dass die Verwendung eines Auslassungszeichens keine Fehlerklassifikation ermöglicht und es deshalb stets mit einer genauen Fehlerkennzeichnung verbunden werden sollte.

Diese Beschreibungen überschneiden sich teilweise mit denen aus den alten Richtlinien, in denen man unter „W“ für „falsche Wortwahl“ die Beispiele „f. Terminus, Kontamination“ und für den „Ausdrucksfehler“ „ungenau, unklar, nicht treffend, un-

angemessen, Stilbruch, unanschaulich, umständlich“ findet (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140). Bei den Vorschlägen Siepmanns wird jedoch zumindest in Teilen konkreter bestimmt, wofür die Korrekturzeichen verwendet werden sollen und wofür nicht. Hinweise dieser Art findet man insgesamt sehr selten, meist nur im Zusammenhang mit dem fremdsprachlichen Unterricht.

Zillig (2003) geht im Rahmen seines Modells zur Textkorrektur auf Fehlertypen in muttersprachlichen Aufsätzen ein und stellt eine Liste dieser zusammen. Er weist jedoch explizit darauf hin, dass seine vorgeschlagene Fehlertypologie nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder Korrektheit habe⁴⁴. Interessant in seinem Beitrag ist allerdings, dass er berücksichtigt, wie unterschiedlich Urteile bezüglich der sprachlichen Richtigkeit und demnach der Zuordnung zu bestimmten Fehlertypen bei verschiedenen Lehrpersonen ausfallen können, je nach dem, wie sensibel sie in dieser Hinsicht sind (vgl. ebd., 256 ff.).

3.2.5 Die Schülerperspektive auf die Korrektur

Lehrer nehmen ihre Chancen, wirklich Einfluss auf den Kompetenzerwerb ihrer Schüler nehmen zu können, als relativ gering wahr (vgl. Kapitel 2.2.1), doch wie sieht es mit der Schülersicht aus? Was kommt von den didaktischen Bemühungen ihrer Lehrer bei ihnen an bzw. welche Bemühungen werden ihrer Sichtweise nach überhaupt erbracht? Aus Befragungen mit Schülern (vgl. Merz-Grötsch 2001; Ivo 1982) geht hervor, dass die Beurteilung von Geschriebenem bzw. von Klassenarbeiten recht unterschiedlich wahrgenommen wird.

Das Schreiben in der Schule ist laut Merz-Grötsch (2001) in der Wahrnehmung der Schüler in vielen Fällen vom Abschreiben und überprüfbareren Aufschreiben geprägt. Seine Funktion wird von ihnen mitunter als Stillbeschäftigungsritual beschrieben und das Schreiben an sich weniger als „Lerninstrument zur persönlichen und sprachlichen Entfaltung“ gesehen, sondern eher als „lästige Pflichtübung“ (ebd., 217). Nicht die Funktion als Werkzeug zur Kommunikation stehe im Vordergrund, sondern das Abschreiben und Abprüfen sowie die Disziplinierungsfunktion – wenn beispielsweise Utensilien vergessen wurden oder es in der Klasse zu laut wird. Weiterhin sei das Schreiben in erster Linie auf formalorientierte Prozesse beschränkt, was eine starke Fokussierung der Schüler auf sprachliche Richtigkeit und insbesondere Rechtschreibung zeige (vgl. ebd., 217 ff.). Merz-Grötsch sieht dies als Bestätigung ihrer Hypothese, „die als eigentliches Ziel des Schreibunterrichts nicht das Erlernen des Schreibens und einen Beitrag zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen sieht, sondern das Mittel zur Bewertung von individuellen Schülerleistungen“ (ebd., 219). Demnach hätte sich seit Ivos (1982) Befragung nichts geändert, der festhält, dass

wohl davon auszugehen [ist, *D. K.*], daß sich Schüler einfühlsame, engagierte und argumentative Auseinandersetzungen mit ihren Texten wünschen, daß aber dieser Wunsch in der von ihnen angetroffenen Schulwirklichkeit überdeckt wird

44 Mit der Begründung, dass dies irrelevant für die Funktionsweise seines vorgestellten Rechenmodells für die Textbeurteilung ist.

durch ihre schulische Alltagserfahrung, die sie so verstehen: Ihre Texte dienen vor allem als Material zur Leistungsmessung [...]. (ebd., 61)

Ein sehr bemerkenswerter Punkt ist, dass die in Merz-Grötschs Studie befragten Schüler die Beeinflussbarkeit ihrer Leistung im Aufsatzschreiben als sehr gering einschätzen. Viele sind der Meinung, dass man sich auf Aufsätze (als Klassenarbeitsformat) nicht vorbereiten könne. „Die Idee, dass es sich beim Schreiben um einen mit anderen Lernprozessen vergleichbaren Vorgang handeln könnte, ist wenig verbreitet.“ (Merz-Grötsch 2001, 219). Auch die Vorbereitung auf das Verfassen von Aufsätzen im Unterricht wird von den Schülern nicht oder nur marginal wahrgenommen. Dazu passt, dass die meisten Schüler davon berichten, dass die im Unterricht oder zuhause angefertigten Aufsätze oftmals nicht verbessert oder nachbesprochen werden. Nur gut ein Viertel geben an, dass ihr Lehrer einen zuhause verfassten Aufsatz zur Korrektur einsammelt, 90 % geben an, dass ihr Lehrer noch nie einen Hausaufsatz mit ihnen persönlich besprochen hätte (vgl. ebd., 220 f.). Das würde bedeuten, dass die Korrektur im Rahmen von Prüfungsarbeiten die einzige Rückmeldung ist, die Schüler regelmäßig zu ihren Textproduktionen bekommen.⁴⁵

„Die Korrektur der Klassenaufsätze schafft die Basis für die Nachbereitung und ist damit Auslöser und Ansatzpunkt für Lernprozesse, wenn individuelle Defizite und Ansatzpunkte zu deren Beseitigung aufgezeigt werden.“ (ebd., 190)

Demnach ist interessant zu betrachten, was genau Lehrer aus Schülerperspektive korrigieren. Im Mittelpunkt stehen nach Einschätzung der Schüler Rechtschreibfehler, dann folgen mit einigem Abstand Zeichensetzungs- und Ausdrucksfehler und ein Viertel der bei Merz-Grötsch Befragten nennt Inhalts- und Grammatikfehler (vgl. ebd., 191). Die Korrekturzeichen, die bei der Markierung verwendet werden bzw. die die Schüler nennen, sind die entsprechenden Buchstabenkürzel: ‚R‘ als das bekannteste (48,4%), gefolgt von ‚A‘ (26,8%), ‚Z‘ (23,5%) und ‚Gr‘ 21,6%). Nur rund 9% der Schüler nennt darüber hinaus ‚Sb‘ und lediglich rund 5% ‚T‘ (vgl. ebd., 197). Dies sind auch die Fehler, die Schüler als Gegenstand ihrer Verbesserung sehen und die in ihren Augen hauptsächlich von den Lehrern markiert und festgehalten werden. Berichtigungen oder Verbesserungen, die nach eigener Auskunft auch wirklich von den meisten der befragten Schüler angefertigt werden (75,1%) (vgl. ebd., 192), bestehen mitunter darin, dass der beste Aufsatz von allen abgeschrieben wird oder der eigene Aufsatz noch einmal korrigiert abgeschrieben wird (vgl. ebd., 221 f.).

Eine Ursache für diese Verhaltensweise mag darin liegen, dass der Umgang mit Korrekturzeichen nicht geübt zu werden scheint. Die Antworten auf die zunächst offenen Fragen nach Korrekturzeichen demonstrieren, dass es der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler offensichtlich entgangen sein muss, weshalb

45 Gespräche mit Lehrern außerhalb der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie bestätigen diese Annahme. In der Regel werden allenfalls vereinzelt Textproduktionen eingesammelt, Beratungsgespräche finden kaum statt. Oft wird dies mit dem hohen zeitlichen Aufwand begründet, den die Durchsicht von Texten – zusätzlich zu den benoteten schriftlichen Arbeiten – mit sich bringen würde. Die Beurteilung der Klassenarbeiten gewinnt damit noch zusätzlich an Bedeutung.

überhaupt Korrekturzeichen verwendet werden und wo deren Nutzen für sie liegen könnte (ebd., 222).

Nach Merz-Grötschs Ergebnissen ist nur die Bedeutung der Kürzel für Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler klar, die Bedeutung von anderen Zeichen ist Gegenstand von Spekulationen (vgl. ebd.) „Es bleibt deshalb weiterhin die Frage, wie die Arbeit am Ausdruck, am persönlichen Stil oder auch an der sprachlichen Aufbereitung von Inhalten geübt und verbessert werden kann, wenn dies in der Nachbereitung gar nicht vorgesehen ist“ (ebd.) – oder aufgrund einer fehlenden Analyse der eigenen Fehler nicht möglich ist. In der Befragung von Ivo wird ebenfalls deutlich, dass die Schüler nicht mit einer Nachbereitung rechnen, die „Schüler berichten von keinem Interesse an der ‚Korrektur‘, die darüber hinausgeht zu klären, wie die Note zustande gekommen ist“ (Ivo 1982, 56).⁴⁶

Das Zustandekommen und die Zusammensetzung der Note sind für ein Viertel der Schüler in Merz-Grötschs Studie ihrer eigenen Aussage nach klar: An erster Stelle der Einzelnennungen steht hier die Rechtschreibung. Der Gesamtbereich Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck wird am häufigsten genannt, erst danach folgt die inhaltliche Qualität. An dritter Stelle findet man die Optik und die äußere Form. Bei der ähnlichen Frage „Was musst du leisten, um ein möglichst gutes Ergebnis im Klassenaufsatz zu erreichen?“ rückt jedoch der Inhalt an die erste Stelle, dicht gefolgt von der Beachtung von Regeln (in erster Linie Rechtschreibung) und der äußeren Form an dritter Stelle (vgl. ebd., 201 ff.). „Hier zeigt sich eindeutig die Vorstellung der Dominanz einer leichten Überprüfbarkeit“ (ebd., 206). Diese Vorstellungen von den für die Note ausschlaggebenden Kriterien decken sich mit der Annahme, dass „die Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer, die ihrerseits an die Qualität von Aufsätzen gestellt werden, den Schülern nicht bekannt ist“ (ebd., 223). Zudem wird von Schülern die Vermutung geäußert, die Aufsatzbeurteilung hätte mit den Launen der Lehrperson zu tun bzw. mit sachfremden Gründen, die mit der eigentlichen Leistung nichts zu tun haben (vgl. ebd., 200 ff.; vgl. auch Ivo 1983, 63).

Die Aussagen der Schüler legen die Ausrichtung des von ihnen erfahrenen Schreibunterrichts auf einen lerner- und prozessorientierten Schreibunterricht nicht unbedingt nahe. Bestätigten sich die subjektiven Aussagen der Schüler, fände in der Schule entweder keine fördernde Beurteilung statt oder sie würde als solche von den Schülern nicht wahrgenommen. Ferner scheint das aufwändige Versehen mit verschiedenen Korrekturzeichen nicht darauf ausgelegt zu sein, den Schülern eine differenzierte Rückmeldung zu ihrer Leistung im Bereich der Darstellung zu geben – zumindest ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass diese die Zeichen nicht als Basis für eine individuelle Analyse der Fehlerschwerpunkte erkennen und nutzbar machen. Insgesamt scheint die sprachliche Korrektur mitsamt der am Rand notierten Buchstabenkürzel etc. nicht die

46 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Schüler sich bei der Stellungnahme zu den ihnen vorgelegten, vom Lehrern korrigierten Texten folgendermaßen verhielten: „Sind die Schüler von der Benotung des Textes selbst betroffen, so wird der Lesevorgang von dieser Betroffenheit gesteuert. Fällt diese Bedingung fort, so werden die ‚Korrekturen‘ auch als Lernanregungen gelesen und als solche geprüft.“ (Ivo 1983, 61)

Verfasser der Texte zu adressieren und lediglich die Funktion des Sichtbarmachens von Fehlern für die Leistungsbeurteilung zu haben.

3.2.6 Der Lehrerkommentar

„Jedermann erwartet, daß ein Lehrer, wenn er einen Schüleraufsatz korrigiert zurückgibt, etwas unter den Aufsatz geschrieben hat. Jedermann, das sind: Schüler, Eltern, Lehrerkollegen, Schulaufsichtsbeamte und Didaktiker“ (Ivo 1982, 240). Auch wenn die kriteriengeleitete Bewertung von Schülertexten inzwischen fast durchgehend mit Bewertungsraster erfolgt, ergänzt als meist fester Bestandteil der Lehrerkommentar „die Randkorrekturen in den Klassenarbeiten und stellt eine zusammenfassende Beurteilung der Schülerleistung dar“ (Jost/Lehnen/Rezat/Schindler 2011, 228). Nachdem in Kapitel 2 die Gestaltung von Kommentaren in der Praxis nachgezeichnet wurde, soll nun dargestellt werden, welche Ansprüche von der schreibdidaktischen Forschung sowie staatlichen Richtlinien an diese Texte gestellt werden.

Für den Kontext der Klassenarbeit findet man in älteren Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I (1993) Hinweise auf die Funktion und Gestaltung von Lehrerkommentaren.⁴⁷

Die Notenentscheidung ist in einer kurzen zusammenfassenden Beurteilung der Klassenarbeit zu erläutern und zu begründen. Diese Beurteilung fasst die in Randkorrekturen ausgewiesenen Hinweise über Vorzüge und Mängel zusammen. Sie kann darüber hinaus auch noch Ratschläge enthalten, wie sich bestimmte Fehler vermeiden und wie sich die Leistungen insgesamt verbessern lassen. Es ist darauf zu achten, daß der Tenor dieser Notenbegründung und die tatsächlich erteilte Benotung übereinstimmen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1993, 105 f.)

Diese Aussagen verorten den Kommentar eindeutig bei der prüfend-bewertenden Beurteilung von Schülertexten und beziehen sich auf die institutionelle, aber nicht auf die kommunikative und didaktische Funktion der Kommentare (vgl. Jost/Lehnen/Rezat 2011, 185), sie werden also in erster Linie als beurteilende Texte gesehen (vgl. ebd., 168 f.). Die Funktion von Lehrerkommentaren ist dementsprechend „primär informationsvermittelnd, ihr Handlungszweck kann als *assertiv* (= feststellend, behauptend) beschrieben, und als *judizierend* (= beurteilend) spezifiziert werden“ (Rolf 1993, Jost 2008 in Jost/Lehnen/Rezat 2011, 186). Funktionen des Kommentars sind aber „nicht nur die sprachliche Handlung BEURTEILEN [...], sondern auch die sprachlichen Handlungen wie ERMUNTERN, RATEN“ (Jost/Lehnen/Rezat/Schindler 2011, 233).⁴⁸ Es sollte demnach das Verfassen des Kommentars nicht nur als institutionelle Aufgabe, sondern auch als kommunikative und sprachliche Handlung verstanden werden (vgl. Jost 2008, 99). Mit seiner Hilfe kann „die Achtung vor dem Schüler als Textschreiber dokumentiert“ werden und es sollte der „abschließende Lehrerkommentar unter der Schülerarbeit [...] alle Zeichen eines Dialogs mit dem Schüler tragen“ (Becker-Mrot-

47 In den neueren und aktuellen Richtlinien findet man – auch für andere Schulformen – keinerlei Hinweise.

48 Detailliert wird die Textfunktion bei Jost betrachtet (ebd. 2008, 103).

zek/Böttcher 2018, 134). Der Lehrer soll sich so „als Schreibexperte und eine Art Lektor in den Schreib- und Revisionsprozess der Schüler“ (ebd., 135) integrieren.

Es besteht also die besondere Herausforderung an Lehrerkommentare (und beurteilende Texte in der Institution Schule insgesamt), dass sie dem „Spagat zwischen institutionellen Handlungsfunktionen und dem Bestreben nach individueller, lernerorientierter Rückmeldung und Förderung“ (Jost/Lehnen/Rezat 2011, 168) gerecht werden. Dieses Spannungsfeld könnte aufgelöst werden, wenn nach dem oben beschriebenen dialogischen Verständnis die Kommentare nicht am Ende eines Beurteilungsprozesses stehen, sondern „als Zwischenschritt nach dem Schreiben verstanden werden, bevor der Schülertest bewertet und benotet wird“ (vgl. Abraham/Launer 1999 zit. n. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, 135). Bei Klassenarbeiten als Prüfungsform dürfte die Umsetzung dieser Forderungen jedoch große Herausforderungen mit sich bringen.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) formulieren in Anlehnung an Ivo (1982) vielzitierte „Maximen zur Herstellung des Kommentars“.

- Sprich den Schüler persönlich an.
- Beginne möglichst mit einer positiven Anmerkung (jedoch nicht prinzipiell), ermutige den Schüler.
- Teile dem Schreiber dein Textverständnis mit.
- Teile dem Schreiber mit, was der Text ausgelöst hat.
- Lege dem Schreiber deine Verständnisschwierigkeiten dar.
- Gib deiner Antwort die Form einer subjektiven Aussage.
- Begründe deine Werturteile und beziehe dich auf die gemeinsam vereinbarten Kriterien.
- Dein Kommentar muss je nach Alter des Schülers verständlich sein.
- Gib dem Schreiber Lernangebote/Lernanregungen zur Überarbeitung seines Textes.
- Bewerte den Schreiber in der Breite seiner persönlichen Leistungen.
- Informiere die Eltern über Ziel und Art und Art der Kriterien. (ebd. 135)

Einige dieser Punkte werden in der Praxis vermutlich oft umgesetzt, wie die Ergebnisse der Studie von Jost (2008) nahelegen (vgl. Kapitel 2.2).⁴⁹ In einer älteren Studie von Ivo (1983), in der 420 Lehrerkommentare der 4.-10. Klasse untersucht wurden, bemängelt dieser, dass seine (den von Becker-Mrotzek/Böttcher zugrundeliegenden) Maximen nicht zur Genüge erfüllt würden. Als mögliche Gründe hierfür führt er an, „daß die Kommentare vorwiegend als Notenbegründung gelesen werden und daß, entgegen der Intention der antwortenden Lehrer, die Kommentare sehr stark urteilsakzentuiert (im Sinne der Notenbegründung) ausfallen“ (ebd., 257). Zudem schränke die knappe Zeit, die für die Korrektur aufgewendet werden könne, die Lehrer in ihrem Handlungsspielraum stark ein (vgl. ebd.).

49 Hierfür führte er Interviews mit sieben Lehrern dreier Grundschulen durch und analysierte die von den beteiligten Lehrern zur Verfügung gestellten korrigierten und bewerteten Klassenarbeiten (vgl. Jost 2008, 97 ff.).

Bezüglich der konkreten Gestaltung von Kommentaren werden in den Maximen bereits Anhaltspunkte geboten und auch im alten Richtlinien text wird beispielsweise auf die Thematisierung von Vorzügen, Mängeln und Ratschlägen hingewiesen, doch ist aktuell die

Gestaltung von Kommentaren [...] nicht institutionell festgelegt, d.h. es handelt sich um Textmuster mit unterschiedlichen Ausprägungen. Vorgaben für das Schreiben der Kommentare, z. B. seitens der Schulleitung oder einer übergeordneten Institution, gibt es nach Auskunft von LehrerInnen nicht. (Jost/Lehnen/Rezat/Schindler 2011, 228 f.)

Die fehlende Schulung von (neuen) Lehrern im Bereich des Verfassens von Beurteilungstexten wird insgesamt als problematisch gesehen.

Gerade Berufseinsteiger berichten jedoch von Schwierigkeiten und Unsicherheiten beim Verfassen schriftlicher Leistungsbeurteilungen. [...] Anforderungen, um Leistungsbeurteilungen zu einem geeigneten sprachlichen Mittel für die kommunikative Handlung der Beurteilung zu machen, werden hingegen nicht formuliert. Nach Angabe der Befragten wird dieses Defizit auch in der Ausbildung nicht behoben und reicht bis in die schulpraktische Arbeit von Berufsanfängern. (Jost 2008, 96 ff.)

Analog zu Ivos Aussage, dass in erster Linie „Brauchtum“ die Korrekturpraxis von Lehrern prägt, ist auch das Schreiben von Beurteilungstexten „nicht curricular verankert [...]. Stattdessen werden Textsortenkompetenzen praxisbegleitend durch Ausprobieren und Nachahmen erworben.“ (ebd., 102).

In Kapitel 10 wird dargestellt, inwiefern die Kommentare im dieser Arbeit zugrundeliegenden Korpus den Textsortenmerkmalen, wie sie Jost (2008) bzw. Jost, Lehnen und Rezat (2011) beschreiben, und den Ansprüchen an diese Texte, wie sie in sprachdidaktischer Literatur formuliert werden, entsprechen.

3.2.7 Fazit

Über die besten Verfahren bei der Beurteilung von Schülertexten und über die entsprechenden Kriterien ist man sich in der Schreibdidaktik weitgehend einig. Dem fördernden Beurteilen wird demnach eine besondere Rolle zugewiesen, während das bewertend-prüfende Beurteilen eher als einer institutionellen und gesellschaftlichen Notwendigkeit geschuldet gesehen wird. Inwieweit diese idealen Verfahren in der Schule wirklich umgesetzt werden, ist jedoch möglicherweise fraglich. Die Vermutung liegt nahe, dass das bewertend-prüfende Beurteilen den Regelfall darstellt und in erster Linie die schriftlichen kommunikativen Handlungen zwischen Lehrer und Schüler bestimmt. „Das prüfende Bewerten auf Basis der Korrektur durch die Lehrperson, das trotz aller Kritik in der Aufsatzerziehung dominiert, dient in erster Linie der Kontrolle der Schülerleistung.“ (Merz-Grötsch 2001, 97). Dies würde die Bedeutsamkeit der Rückmeldungen in Form von Korrekturen von schriftlichen Klassenarbeiten erhöhen, insbesondere, wenn davon ausgegangen werden kann, dass andere Prüfungsformen kaum zur Anwendung kommen.

Die Umsetzung aktueller sprachdidaktischer Konzepte scheint demnach weit entfernt von einer wirklichen Übertragung in die Korrekturpraxis zu sein. Die Vorstellungen der Schreibdidaktik decken sich nicht mit dem, was in der Schule an Beurteilungspraxis derzeit empirisch belegbar ist. Generell scheint schwierig zu sein, eine Brücke von didaktischer Forschung zur Schulpraxis zu schlagen.⁵⁰

Doch bis heute greifen auch im Deutschunterricht gut begründete und notwendige Anregungen zu einer bedachter durchgeführten Leistungsbeurteilung, in der kritikbewusst und nachdenklich mit der gegebenen Komplexität der Beurteilungsfelder und deren Abhängigkeiten umgegangen wird, nicht wirklich. Eine gezielte Auseinandersetzung mit individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, demnach zumindest eine partielle Korrektur des tradierten Bewertungsrituals findet nur im Einzelfall statt. [...] Dieses Beharren auf eingübten Bewertungsritualen wäre weniger schmerzlich, würde es sich nicht u. a. ‚verheerend‘ auf die Schreibmotivation der Schüler und deren Selbsteinschätzung auswirken [...]. (Frigge 2000, 427 f.)

Dieses Dilemma ist Lehrern teilweise bewusst, sie schätzen ihre Arbeit in dieser Hinsicht realistisch ein und sind unzufrieden mit der Diskrepanz zwischen den eigentlichen Ansprüchen und dem, was sie ihrer Meinung nach leisten können und was bei den Schülern möglich ist.

Im Hinblick auf sprachliche Angemessenheit und Richtigkeit findet sich in den Bildungsstandards, Richtlinien und Kernlehrplänen ganz klar die Forderung, Schülern die Bedeutung von sprachlicher Variation, Adressatenorientierung und sprachlicher Angemessenheit nahezubringen. *Wie* dies geschehen soll bzw. die Konsequenzen für das Verhalten des Lehrers werden dabei in aktuellen Vorgaben jedoch nicht thematisiert. Auch wird nicht angesprochen, wie mit Variation bzw. mit sprachlichen Zweifelsfällen und neueren Tendenzen umgegangen werden kann. Die Wichtigkeit der Konsequenzen der angestrebten Kompetenzschulung der Schüler auch für das Verhalten der Lehrkräfte hebt Dürscheid (2011a) hervor.

Andererseits spiegelt das textsortenspezifische Korrigieren das, worauf man in der Schreibdidaktik schon seit längerem Wert legt: das textsortenspezifische Schreiben. Es ist eben ein Unterschied, ob man einen fiktionalen Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation verfasst, und so ist es auch ein Unterschied, ob man einen fiktionalen Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation korrigiert (ebd., 164).

Auch in den beschriebenen Kriterienkatalogen fallen die Ausführungen zur Angemessenheit weniger detailliert aus als man erwarten könnte. Es wird zwar auf die Entsprechung von Thema bzw. Adressat und sprachlicher Gestaltung eingegangen, doch auch hier werden beispielsweise Zweifelsfälle oder textsortenspezifische Merkmale kaum thematisiert. Dies greift auch Hennig im Zusammenhang mit ihren Studienergebnissen auf und formuliert:

Neben dem fatalen Eindruck von subjektiver Willkür – keine der 40 Probanden sind zu einem auch nur annähernd gleichen Ergebnis gelangt – hinterlässt

50 Vgl. auch die Beurteilungspraxis von Grundschullehrern bei Ingenkamp 1989, 1995.

die Untersuchung auch den Eindruck von [...] mangelnder Differenzierung von Urteilebenen (Angemessenheit vs. Korrektheit) [...]. Dies darf man keineswegs den einzelnen Probanden zum Vorwurf machen, vielmehr muss aus diesen Beobachtung ein Appell an die Schreib- und Bewertungsdidaktik sowie die Lehrerbildung (insbesondere auch in der zweiten Phase) abgeleitet werden, die durchaus begrüßenswerte Entwicklung hin zu einem kriterienbasierten Beurteilen durch grundsätzliche Fragen der Sprachrichtigkeit zu ergänzen und dabei unbedingt den Faktor Variation zu fokussieren. (Hennig 2012, 142)

Diese Forderung findet man ebenfalls in Bezug auf die Schulung der Beurteilungskompetenz zu, wie Jost, Lehnen und Rezat (2011) festhalten (vgl. Kapitel 3.2.6).

Bezüglich der praktischen Umsetzung der beschriebenen Korrekturhandlungen bekommt man bisher in der didaktischen Literatur und auch in den Richtlinien und Lehrplänen in Hinblick auf die sprachliche Korrektur nur wenige Hinweise und noch weniger konkrete Ratschläge⁵¹. Es gibt nur vereinzelt Hinweise, die z. B. die Umwandlung der formulierten Anforderungen in Fehlerkategorien erleichtern sollen. Die Gründe hierfür sind vermutlich unterschiedlich gelagert: Auf der einen Seite birgt die Erstellung einer konkreten Empfehlung für ein Korrekturzeichenmodell viele Herausforderungen und auch Probleme. Zweifel daran, ob man überhaupt mit einem möglichst übersichtlichen Set von Kürzeln alle möglichen Fehlertypen bezeichnen kann, sind sicherlich berechtigt. Auf der anderen Seite scheint jedoch die Bewertung von sprachlicher Richtigkeit bisher als wenig problematisch gesehen zu werden.

Die nachträgliche Veröffentlichung der Standardsicherung NRW von konkreten Korrekturhinweisen und einer Korrekturzeichenliste als Ergänzung zu den neuen Lehrplänen von 2013 zeigt jedoch, dass hier offensichtlich ein Handlungsbedarf gesehen wurde und für die Bewertung der Darstellungsleistung Hilfestellungen als notwendig erachtet wurden.

3.3 Ausbildung der „Korrekturkompetenz“

Wie in Kapitel 3.1.3 bereits ansatzweise dargestellt, ist die Korrekturpraxis in erster Linie individuell geprägt und bildet sich unter verschiedenen Einflüssen im Laufe der Berufspraxis aus. In diesem Kapitel soll betrachtet werden, wie Lehrer ihre „Korrekturkompetenz“ ausbilden bzw. wie sie ausgebildet werden. Darüber hinaus wird betrachtet, über welche Kompetenzen Lehrer dafür verfügen sollten. Im Mittelpunkt steht dabei zum einen die Thematisierung der sprachlichen Korrektur in der Lehrerbildung, worüber die Aussagen eines Deutsch-Fachseminarleiters Aufschluss geben sollen. Zum anderen wird eine Studie zur Kompetenz von Lehramtsstudierenden unter diesem Aspekt betrachtet.

Doch welches Wissen und welche Fähigkeiten sind notwendig, um Schülertexte zu beurteilen und sprachlich zu korrigieren? In Bezug auf die fachwissenschaftliche Expertise sollte „jemand, der anderen das Schreiben von Texten beibringen will, über umfassende metasprachliche Kompetenz, sprachsystematisches und textlinguistisches

51 Dies gilt für den Erhebungszeitraum der in dieser Studie verwendeten Daten. Die Korrektur-Vorgaben, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, sind konkreter.

Wissen verfügen“ (Merz-Grötsch 2010, 233). Im Einzelnen bedeutet dies, dass Lehrer über einen großen, semantisch differenzierten Wortschatz verfügen müssen, detailliertes Wissen über Syntax und Morphologie haben sollten und zudem in der Lage sind, ihren Schülern geeignete Vertextungsstrategien für die jeweilige Kommunikationssituation und Schreibabsicht anzubieten (vgl. ebd., 232). „Auch die sprachwissenschaftlichen Arbeitsfelder Phonologie und Graphematik liefern im Textproduktionsprozess für Lehrpersonen unverzichtbares Fachwissen, wenn es darum geht, grundlegende Prinzipien der Rechtschreibung zu durchschauen [...]“ (ebd.). Bezüglich der fachdidaktischen Expertise hebt Merz-Grötsch (2010) die Notwendigkeit von diagnostischen Fähigkeiten hervor.

Diagnosekompetenz darf dabei nicht missverstanden werden als die Fähigkeit und Erfahrung, mit standardisierten Beobachtungsbögen, Tests und Messverfahren hantieren zu können. Sie bedeutet vielmehr die Bereitschaft zu intensiver Wahrnehmung, d. h. zu genauem Hinsehen und Hinhören, Zuhören, Fragen, Sehen von Eigenheiten und Unterschieden. [...] Erst wenn die Probleme beschrieben, die Problemursachen identifiziert sind, können gezielt Lösungswege im Sinne von individuellen Fördermaßnahmen entwickelt werden (vgl. Schrader & Helmke 1987). (Merz-Grötsch 2010, 234 f.)

Diese Anforderungen an die Lehrperson lassen sich auf die sprachliche Korrektur übertragen, die ohne solides Fachwissen nicht möglich ist und zudem die Grundlage für eine weitere Kompetenzschulung der Schüler bilden sollte.

Neben dieser sprachwissenschaftlichen Expertise benötigen Lehrer zudem Wissen über den Prozess der sprachlichen Korrektur in der Schulpraxis, wie etwa konkrete Hinweise zu Korrekturzeichen oder formalen Aspekten der Korrektur. Im Folgenden soll kurz nachgezeichnet werden, wann und wie die Voraussetzungen für die Schulung dieser Kompetenzen in der Lehrerausbildung geschaffen werden.

3.3.1 Studium

Inwieweit die Korrektur von Texten in Seminaren in der Hochschule behandelt wird, kann allein anhand von Seminartiteln in Vorlesungsverzeichnissen kaum nachvollzogen werden. Der curriculare Rahmen zur Schulung der fachwissenschaftlichen Expertise ist jedoch geschaffen, wenn Pflichtveranstaltungen zu grammatischen Grundlagen oder zu gegenwartssprachlichen Tendenzen in den Studienordnungen zu finden sind. Und auch in schreibdidaktischen Seminaren werden die Beurteilung von Texten und diagnostische Verfahren thematisiert. Es ist also davon auszugehen, dass angehende Lehrer durch diese strukturellen Voraussetzungen durchaus die Gelegenheit haben, nützliches Fachwissen als Basis der Ausbildung einer „Korrekturkompetenz“ im Studium zu erwerben.

Allerdings kommen Bremerich-Vos et al. (2011) in ihrer Studie zum professionellen Wissen von Lehramtsstudierenden zu dem ernüchternden Befund, dass es um deren linguistischen Wissen eher schlecht bestellt ist. Viele konnten Testaufgaben, die sich auf Inhalte von Einführungsveranstaltungen bezogen, nicht lösen (vgl. ebd., 57 ff.). Auch zu einem im Rahmen der TEDS-LT-Studie erhobenen zweiten Messzeitpunkt im

fortgeschrittenen Studium verfügten sie über maximal denselben Umfang an sprachwissenschaftlichem Professionswissen. Hier „liegt doch die Interpretation nahe, dass die Lehre wenig kumulativ ist, sodass Stagnation bzw. Vergessen begünstigt werden“ (Bremerich-Vos/Dämmer 2013, 72).⁵² Die gute Nachricht allerdings ist, dass in Bezug auf die *sprachdidaktische* Expertise vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (Mitte bzw. Ende des Lehramtsstudiums) Wissenszuwächse zu verzeichnen sind, was auf die Bedeutung fachdidaktischer Lerngelegenheiten verweist (vgl. ebd.).

3.3.2 Referendariat

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2004 werden Anforderungen formuliert, die Lehrer erfüllen sollen.⁵³ Unter anderem heißt es hier:

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, 3).

Im Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehramt in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen in NRW wird dies im Zuge der Beschreibung des Handlungsfeldes ‚Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen‘ konkretisiert. Hier werden beispielsweise sogenannte ‚Handlungssituationen‘ wie „Rechtliche Vorgaben und Konferenzbeschlüsse zur Leistungserziehung und Leistungsbewertung im Schulalltag umsetzen“ genannt und Erschließungsfragen wie „Was muss ich über die Rechtslage wissen?“, „Mit welchen diagnostischen Verfahren objektiviere ich meine Wahrnehmungen vom Lernerfolg/Lernzuwachs meiner Schülerinnen und Schüler?“ oder „Wie stelle ich eine transparente Leistungsbewertung und eine adressatengerechte Leistungsrückmeldung sicher?“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016b, 7) gestellt. Bei der Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen findet man unter der Überschrift „Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“:

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- [...] wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an.

52 Eine kritische Sichtweise auf die Möglichkeiten der Sprachreflexion von Studierenden in Lehrveranstaltungen der Hochschule findet man auch bei Boettcher: „Ich sehe nicht nur ein geringes hochschuldidaktisches Interesse, sondern auch das Fehlen eines unterrichtsdidaktischen Interesses: nämlich kein Interesse an der Entdeckung der grammatikunterrichtlichen Spuren in den Studierenden, die sich in ihren subjektiven Versuchen grammatischer Analyse zeigen.“ (Boettcher 1994, 178 f.)

53 Zwar liegt das Referendariat der Lehrer in der für diese Arbeit durchgeführten Studie zum größten Teil schon Jahre oder Jahrzehnte zurück, trotzdem soll eine exemplarische Darstellung der möglichen Inhalte der zweiten Phase der Lehrerausbildung erfolgen.

- begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. [...] (ebd.)

Da es keine fachspezifischen Curricula für die verschiedenen Unterrichtsfächer gibt, existieren keine konkreteren Vorgaben für den Deutschunterricht, obwohl die Korrekturtätigkeit hier eine besondere Rolle spielt. Süselbeck formuliert dazu:

Korrekturen gehören zum täglichen Alltagsgeschäft und machen insbesondere im Fach Deutsch einen sehr hohen Anteil der Lehrer-Arbeitszeit aus (Korrekturfach). Es ist scheinbar eine so selbstverständliche und „einfache“ Tätigkeit, dass sie in der (Deutsch-)Lehrerbildung i. a. R. gar nicht erst thematisiert wird. (ebd. 2001, 165)

Wie die Ausbildung im Bereich der Leistungsbewertung in Deutsch-Fachseminaren gestaltet sein kann, soll an dieser Stelle exemplarisch mithilfe der Aussagen eines erfahrenen Deutsch-Fachseminarleiters aus dem Ruhrgebiet aufgezeigt werden. Dieser Einblick in die Praxis der Lehrerbildung gibt Aufschluss über die Überlegungen und Bedingungen, die bei der Ausbildung eine Rolle spielen.

Das Konzipieren und Bewerten von Klassenarbeiten und Klausuren bildet, laut Aussage des Seminarleiters, gemeinsam ein Modul, das bereits am Anfang – nach einem ersten Block zur Unterrichtsvorbereitung – behandelt wird. Hier stehen allerdings zunächst folgende Aspekte im Vordergrund:

Also im Vordergrund ist sicherlich erst einmal die inhaltliche Korrektur, dann auch das Anwenden von Korrekturschemata und solchen Formaten, die ja auch für das Zentralabitur rausgegeben werden. [...] Wie kommentiere ich Klausuren so, dass Schüler das verstehen können [...] Also das sind so Punkte, die vielleicht eher im Vordergrund stehen. Aber dann natürlich auch die Anwendung von Korrekturzeichen und damit eben auch die sprachliche Korrektur von Klausuren. (Anhang S. I)

Der zeitliche Rahmen, der für die Besprechung der sprachlichen Korrektur verwendet wird, ist recht überschaubar. Die sprachliche Korrektur sei nur *ein* Besprechungspunkt, wenn Probekorrekturen von Musterklausuren angefertigt würden, da – auch aufgrund der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes – insgesamt wenig Zeit für das ganze Modul „Klausuren konzipieren und bewerten“ zur Verfügung stehe. Im Seminar dieses Fachseminarleiters werden Korrekturzeichen und Zweifelsfälle anhand dieser gemeinsamen Probekorrekturen thematisiert. Er betont jedoch, dass *„das von Fachseminar zu Fachseminar unterschiedlich ist. Wie auch die Korrektur von Schule zu Schule unterschiedlich ist und von Kollege zu Kollege“* (Anhang S. II).

Um den Referendaren Hinweise an die Hand geben zu können, verwendet er die Korrekturzeichenliste aus den Richtlinien von 1982 (vgl. Kapitel 3.1), mit denen auch Probe- und Vergleichskorrekturen durchgeführt werden. In dem Material, das er den Referendaren zur Verfügung stellt, erwähnt er jedoch auch, dass diese Vorgaben auch an seiner Schule in Absprache mit der Fachkonferenz verwendet würden. Diese verteilt er im Seminar

allerdings gleichzeitig mit der Empfehlung, sich an der Schule zu erkundigen und die Fehlerkorrekturzeichen zu benutzen, die an der Schule üblich sind. Es bringt

überhaupt nichts, wenn ein Referendar im Grunde genommen selber seine eigene Systematik da hat, die noch so gut sein mag, wenn die an der Schule nicht eingeführt ist, ist das eigentlich nicht besonders sinnvoll. (Anhang S. II)

In seinem Seminar material nennt der Seminarleiter jedoch als primäre Funktion der Korrektur die Rückmeldung an die Schüler, weshalb die Korrekturzeichen entschlüsselt und verstanden werden müssten. Zudem beschreibt er die Rückgabe von Klausuren als Lernchance und hervorragende Möglichkeit für intensives Lernen, weshalb auf eine intensive Besprechung nie verzichtet werden sollte. Hier macht er auch viele gute Vorschläge für die Gestaltung der Rückgabestunde.

Insgesamt beschreibt der Fachseminarleiter die Absprachen in der Fachkonferenz als besonders wichtig und ausschlaggebend für die Korrekturpraxis. In diesem Zusammenhang formuliert der Seminarleiter auch den Anspruch an die Verwendung der Korrekturzeichen.

Auch da eigentlich mit der Empfehlung sich so zu verhalten, wie es die Fachkonferenz an der Schule beschließt. Also das ist ein sehr pragmatisch ausgerichteter Ansatz, weniger so ein wissenschaftlicher. Mein Ehrgeiz ist jetzt nicht, die wissenschaftliche korrekte Korrektur anzustreben in dieser Weise oder das wissenschaftlich zum Thema zu machen, dazu ist die Zeit nicht, sondern den Referendaren pragmatische Möglichkeiten an die Hand zu geben und da gehört die Schule mit ins Boot und wenn die Schule das, wie z. B. bei uns einmal beschlossen ist, das als Rechtschreibfehler anzustreichen, dann macht man es halt als Rechtschreibfehler. (Anhang S. II)

Die besondere Stellung von Referendaren an den Schulen und der erwähnte pragmatische Ansatz scheinen generell von großer Bedeutung zu sein, da der Fachseminarleiter auch in seinem Seminar material explizit dazu auffordert, zu versuchen, mit den abgesprochenen Korrekturzeichen zurechtzukommen, auch wenn Regelungen nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen.

Bei der Behandlung des Themenkomplexes der Klassenarbeits- oder Klausur-Korrektur dreht sich laut Aussagen des Seminarleiters ein Großteil des Seminargesprächs um die inhaltliche Korrektur. Bei der Frage danach, an welcher Stelle die Referendare Probleme oder Fragen haben, fällt die Antwort folgendermaßen aus:

Ich glaub schon einmal bei der Anwendung der Fehlerzeichen, gerade in solchen Zweifelsfällen, ist es ein Ausdrucksfehler, ist es ein Grammatikfehler. [...] also da gibt es sicherlich Zweifelsfälle, bei denen man lange diskutieren könnte. [...] Ansonsten dreht sich das, glaube ich, eher so um Inhalte und um die Frage, was auch inhaltlich jetzt zu bewerten ist und wie es zu bewerten ist, wie es zu korrigieren ist. (Anhang S. III)

Diese Fokussierung auf inhaltliche Fragen hängt nach Aussage des Seminarleiters stark mit der Gewichtung der inhaltlichen und sprachlichen Korrektur für die Bewertung zusammen.

Ich glaube, dass das Inhaltliche stärker problematisiert wird. Also ich denke mal, das ist so eine, ich würde mal sagen, böse formuliert, es ist so ne Notwendigkeit, die sein muss, man muss das [die sprachliche Korrektur, D. K.] machen, aber der eigentliche Fokus liegt auf dem Inhaltlichen. [...] Man muss ja auch sehen, bei den Abitur-

formaten beispielsweise ist ja auch die Sprache nur ein geringer Teil. [...] Also es ist eigentlich sehr reduziert in der Wertigkeit auch und ich denke so wird es auch gesehen.
(Anhang S. V)

Die sprachliche Korrektur wird in dieser Ausbildungsphase also (zumindest im Seminar dieses Fachleiters) durchaus thematisiert und auch in Ansätzen – beispielsweise bei der Verwendung der Korrekturzeichen – problematisiert. Einige Dinge sind jedoch bemerkenswert: einerseits die Kürze der Zeit, in der dieses Thema abgehandelt wird bzw. werden muss und andererseits die starke Ausrichtung an Vorgaben der Schule bzw. der Fachkonferenzen, denen in jedem Fall gefolgt werden soll, selbst wenn die Vorgaben nicht für plausibel gehalten werden (die besondere, teils schwierige Stellung der Referendare an den Schulen hat damit sicherlich viel zu tun). Außerdem wird die sprachliche Korrektur ganz eindeutig für sehr viel weniger relevant als die inhaltliche gehalten, was auch an den geringen Anteil der zu vergebenden Punkten für die Darstellungsleistung, z. B. im Zentralabitur, festgemacht wird.

3.3.3 Fazit

Man kann zusammenfassend festhalten, dass die Voraussetzungen für eine gezielte und professionelle Schulung der Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Korrektur als Teil einer allgemeinen Beurteilungskompetenz nur zum Teil gegeben zu sein scheinen (vgl. Kapitel 3.2.7). Während im Studium die Lerngelegenheiten für den Erwerb der grundlegenden Kompetenzen noch gegeben sind, wird die sprachliche Korrektur in der zweiten Ausbildungsphase aller Wahrscheinlichkeit nach nur marginal thematisiert und geschult.

Ist das Ziel eine Professionalisierung dieses Bereiches, sollte eine umfangreichere Thematisierung dieses Komplexes in der zweiten Ausbildungsphase angestrebt werden. Zwar ist es verständlich und pragmatisch, die Referendare in Bezug auf ihre aktuelle Situation so gut wie möglich zu beraten und ihnen Hilfestellungen zu geben, im Sinne einer auf die Tätigkeit als Vollzeitlehrkräfte ausgerichteten Ausbildung wäre jedoch eine Herangehensweise, die die Komplexität des Korrekturprozesses berücksichtigt, wünschenswert.

Aufgrund der Unsicherheiten bei der Beurteilung schriftlicher Texte insgesamt fordern auch Jost, Lehnen, Rezat und Schindler (2011) eine Verankerung in der Lehramtsausbildung.

Diese Unsicherheit mag auch daher rühren, dass das schriftliche Beurteilen im Studium kaum erprobt und diskutiert wird. Gemessen an der Bedeutung, die das Beurteilen im schulischen Kontext hat, erscheint es uns umso dringlicher, dass das Bewerten und Beurteilen einen systematischen Platz in den Studienplänen und Curricula der Lehramtsausbildung erhält und sich in seiner Vielschichtigkeit entfalten kann. (ebd., 234)

Dies würde möglicherweise die Entwicklung von Schemata für die sprachliche Korrektur für die Lehrer erleichtern, was ihnen die unangenehme Erfahrung beim Eintritt in den Beruf ersparen könnte (vgl. Kapitel 3.2.6). Sich in Bezug auf konkrete Vorgaben ausschließlich auf die Fachkonferenzen der Schulen zu verlassen, erscheint vor dem

Hintergrund der in Kapitel 3.2.7 dargestellten Schwierigkeiten, fachdidaktische Konzepte in die Schule zu bringen, nicht als die beste Idee.

In Literatur für Lehrer und in Materialien zur Lehrerfortbildung findet man praxisorientierte Ausführungen mit Handreichungen für die Verwendung von Korrekturzeichen etc. Eine kleine Auswahl dieser Werke soll im nächsten Kapitel exemplarisch untersucht werden, um zu überprüfen, inwiefern schreibdidaktische Ziele und Erkenntnisse in konkrete Handlungsvorschläge für die Praxis übertragen werden.

3.4 Ratgeberliteratur und Material für Lehrer privater Verlage

Der Markt für Literatur und aufbereitetes Unterrichtsmaterial für Lehrer ist immens und bietet oft gute Hilfestellungen und eine große Zeitersparnis bei der Unterrichtsvorbereitung. Die Popularität dieser Veröffentlichungen ist groß und viele Handreichungen und Hilfestellungen (auch gerne in Form von Kopiervorlagen) werden dankbar angenommen und teuer bezahlt.⁵⁴ Ihre Bedeutung für die unterrichtliche Praxis ist demnach nicht zu unterschätzen.⁵⁵

Die Beurteilung bzw. die Korrektur von Schülertexten wird in Werken wie „99 Tipps: Korrekturen in sprachlichen Fächern“ aus dem Cornelsen-Verlag (Hohwiler 2013), „Aufsatzkorrektur fair und transparent“ vom Verlag an der Ruhr (Scheidhammer 2008) und „Effizienter korrigieren. Das Praxisbuch“ erschienen bei Auer (Fröhlich et al. 2010) thematisiert. Die Situation der Lehrer wird in den Vorworten dieser Werke, die Lehrern „Tipps und Tricks“ für das Korrigieren geben wollen (oft von Lehrern oder Fachseminarleitern verfasst), in ähnlicher Weise beschrieben: „Hätten Sie doch ein korrekturfrendliches Fach studiert! Hätten Sie nur das Kleingedruckte gelesen“ (Hohwiler 2013) oder „Das Korrigieren wird meistens als notwendiges Übel wahrgenommen [...]“ (Fröhlich et al. 2010). Auf diese Aussage folgt bei Hohwiler dann die Aussicht darauf, dass dies durch die Lektüre des Werks besser würde: „Aber Sie haben dieses Buch vor sich, [sic] und damit haben Sie die Flucht nach vorn angetreten“ (Hohwiler 2013). Die Kapitel zur Leistungsbewertung insgesamt fallen in den ausgewählten Werken sehr unterschiedlich aus. Während Scheidhammer (2008) einleitend auf die Beurteilungsproblematik insgesamt eingeht und z. B. dezidiert auf die verschiedenen Funktionen von Beurteilungen und die Bedeutung von Kriterienkatalogen eingeht, findet man an anderer Stelle eine typische Ratgeberstruktur wie bei Hohwiler (2013), der eine Liste von zwar aufeinander verweisenden, jedoch weniger aufeinander aufbauenden Tipps zusammenträgt. Bemerkenswert ist, dass sich die Werke in sehr unterschiedlichem

54 Ursprünglich sollte das folgende Kapitel einen sehr knappen Überblick über die Thematisierung der sprachlichen Korrektur in an Lehrer adressierte Literatur geben, die Untersuchung der Werke hat sich jedoch als sehr fruchtbar erwiesen, weshalb der Auswertung ein wenig mehr Platz eingeräumt wird. Eine eingehende Untersuchung auch anderer Aspekte dieser nicht unmittelbar wissenschaftlichen Literatur wäre absolut lohnenswert, da sich die Art der Umwandlung von didaktischen Zielen in Handlungsvorschläge für den Unterricht sehr unterschiedlich gestaltet und es ganz eindeutige Qualitätsunterschiede gibt, die sich beispielweise an der Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse festmachen ließe.

55 Dies zeigt sich auch darin, dass im Korpus Klassenarbeiten aus Klassenarbeitsvorschlägen privater Verlage zu finden sind.

Maß an den Erkenntnissen bzw. Vorschlägen bezüglich einer guten Beurteilungspraxis, wie sie in aktuellen Werken zur Schreibdidaktik zu finden sind, orientieren.⁵⁶

Im Fokus des Interesses stehen hier konkrete Aussagen zur sprachlichen Korrektur. Zunächst soll der Blick auf die Empfehlungen für die Verwendung von Korrekturzeichen gerichtet werden, da man bei allen Autoren Korrekturzeichenlisten findet. Bei Hohwiller (2013) wird zunächst dazu geraten, positiv zu korrigieren, hier verstanden als Überschreiben eines Fehlers mit einem Verbesserungsvorschlag. Dies mache auch eigentlich die Verwendung von Korrekturzeichen entbehrlich, doch seien diese tradiert und würden in manchen Bundesländern gefordert, so sei dieses „notwendige Übel“ (ebd., 67) unverzichtbar (vgl. ebd. 65 ff.). Bezüglich der konkreten Verwendung wird von einer „philologisch anspruchsvollen Ausdifferenzierung“ (ebd.) abgeraten, da eine derartige Ausarbeitung viel Zeit verschlinge und man über die Zuordnung eines Fehlers „bloß endlos grübeln“ (ebd.) würde. Deshalb wird die Verwendung von nur fünf Korrekturzeichen vorgeschlagen, die

knapp ausfallen sowie eine eindeutige Zuordnung erlauben. Die folgenden Korrekturzeichen erfüllen diese Bedingungen:

- „_“ bei Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehlern
- „Gr“ bei Verstößen gegen die grammatischen Regeln
- „W“ bei falschem Wort oder falschen Wörtern
- „S“ bei syntaktischen Fehlern
- „St“ bei stilistischen Entgleisungen

Sie sehen: Mit nur fünf Korrekturzeichen kann man auskommen und entsprechend unwahrscheinlich sind die Schwierigkeiten beim Zuordnen sprachlicher Fehler. Sie müssen sich nur fragen, ob das Feld der Grammatik, der Lexik, der Syntax und der Stilistik betroffen ist. (ebd. 67 f.)

Ferner wird darauf hingewiesen, dass, falls doch einmal ein Fehler auftreten sollte, der mehreren Kategorien zugeordnet werden kann, entweder positiv korrigiert werden soll (im o. g. Sinne), keine Zeichen verwendet oder beide infrage kommenden Zeichen an den Rand geschrieben werden sollen (ebd. 68). Fröhlich (in Fröhlich et al. 2010) thematisiert im Kapitel zu den Korrekturzeichen eingangs, dass die Arbeit mit ihnen zwar vertraut, doch deren Verwendung von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich sei. Hier finde sich, wie auch bei Scheidhammer (2008), der Hinweis, dass dem entgegengewirkt werden sollte, indem man sich schulintern auf eine Verwendung einige. Es wird empfohlen, Schülern eine Liste mit den standardisierten Zeichen und Beispielen zur Verfügung zu stellen, um ihnen die Fehler begreiflicher zu machen. Als Kopiervorlage wird von Fröhlich et al. eine Beispielliste (vgl. Anhang S. X) geliefert, allerdings mit dem Hinweis, dass es empfehlenswert sei, sich auf wenige(r) Kategorien zu beschränken und Fehler unter größere Kategorien zu subsumieren (vgl. Fröhlich in Fröhlich et al. 2010, 20 f.). Die Empfehlung, die Schüler über die Bedeutung der Zeichen zu informieren, findet man auch bei Scheidhammer (2008, 20) und ebenfalls eine Liste mit Korrekturzeichen

56 Hier überrascht insbesondere der Ratgeber von Hohwiller (2013) aus dem Cornelsen-Verlag, der sich durch seine zum Teil sehr fragwürdigen Tipps hervorhebt.

(vgl. Anhang S. XI).⁵⁷ Dieser folgt der Hinweis, dass zumindest bei jüngeren Schülern das Korrekturzeichen mit der richtigen Version der Zielform versehen werden sollte. Sehr interessant bei Scheidhammer ist, dass er im Zusammenhang mit der Beurteilung der Sprachrichtigkeit darauf eingeht, dass „die Bereiche **Orthografie, Interpunktion und Grammatik** [Hervorb. im Original] miteinander verzahnt sind.“ (ebd., 17). An mehreren Beispielen, wie der Verwechslung von „das“ und „dass“ sowie der Großschreibung von Substantivierungen, erläutert er, dass eine eindeutige Klassifikation der Fehler nicht immer möglich ist, und merkt zudem an: „Eine künstliche Trennung ist im Hinblick auf den Aufsatzunterricht daher wenig sinnvoll.“ (ebd.). Im Zusammenhang mit den Korrekturzeichen wird dies jedoch leider nicht eingehender thematisiert oder die Verwendung der Zeichen problematisiert.

Ein Aspekt, der in allen ausgewählten Werken aufgegriffen wird, ist die Fehlerwertung. So sollen Fehler nicht nur markiert, sondern ggf. auch als halber, ganzer oder sogar doppelter Fehler gewichtet werden. Hierfür werden verschiedene Vorschläge gemacht. Hohwiler (2013) schlägt vor, „[j]edwede sprachliche Entgleisung“ mit einem Fehler, Verstöße im Bereich Rechtschreibung und Zeichensetzung mit einem halben Fehler zu bewerten (ebd., 69). Fröhlich (2010) dagegen meint, grammatische und orthographische Fehler sollten mit einem ganzen, Zeichensetzungs- und Flüchtigkeitsfehler lediglich mit einem halben Fehler gewertet werden (ebd., 21). Scheidhammer (2008) erwähnt ebenfalls die Gewichtung der Rechtschreibfehler als ganzem und Zeichensetzungsfehler als halbem Fehler und geht darüber hinaus auf die Möglichkeit ein, Fehler lediglich zu markieren, jedoch nicht als Fehler zu werten. Insbesondere sei dies angemessen, wenn die jeweiligen Phänomene im Unterricht noch nicht systematisch thematisiert wurden (z. B. Zusammen- und Getrennschreibung bei zusammengesetzten Verben in der 7. Jahrgangsstufe) (vgl. ebd., 28). Hinweise auf die Gewichtung von Ausdrucks- oder Stilfehlern finden sich nicht. Einig sind sich alle Autoren, dass – idealerweise in Absprache mit dem Fachkollegium – einheitlich korrigiert werden muss, sowohl bezüglich der Klassifikation als auch der Wertung der Fehler.⁵⁸

Ein weiterer hervorzuhebender Aspekt in der gesichteten Ratgeberliteratur ist die meist fehlende Thematisierung der Bewertung von sprachlicher Angemessenheit. Der Hinweis darauf, dass bei den sprachlichen Bewertungskriterien die Zieltextsorte der Schülertexte und kommunikative Kontexte Berücksichtigung finden sollten, wäre hier wünschenswert (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Nur Scheidhammer (2008) stellt die Frage „Was ist guter Ausdruck eigentlich?“ und beantwortet diese wie folgt:

Der sprachliche Ausdruck ist **keine Frage des subjektiven Empfindens** [Hervorb. im Original] und keineswegs beliebig. **Allerdings verlangen unterschiedliche Aufsatzarten, d. h. Textformen, auch unterschiedliche stilistische Ausrichtungen** [Hervorb. D. K.] (mehr dazu im zweiten Teil des Buches bei den einzelnen Aufsatzarten). (ebd., 15)

57 Interessant ist, dass als Beispiel für eine fehlerhafte Zeichensetzung ein Satz dient, in dem das „fehlende“ Komma fakultativ ist (vgl. Rat für Deutsche Rechtschreibung 2011, § 75).

58 Die starke Gewichtung der Fehlerwertung stammt möglicherweise noch aus der Zeit, in der aus Wörter- und Fehlerzahl ein Fehlerindex berechnet wurde. Dies ist heute nicht mehr üblich.

In diesem zweiten Teil des Buches findet man Merkblätter und Kriterienkataloge zu verschiedenen Schreibanlässen und Textsorten. Im Material zum persönlichen Brief enthalten die Vorgaben zum sprachlichen Ausdruck beispielsweise die Anforderung „Passe den sprachlichen Ausdruck an den Empfänger deines Briefes an. Schreibst du an deine Paten, solltest du z. B. andere Wörter und Wendungen verwenden, als wenn du an einen Freund schreibst.“ (ebd., 44), während bei anderen Textsorten dazu aufgefordert wird, sachlich zu schreiben und Fachwörter zu verwenden. Hier wird also ganz explizit die Adressierung eines Textes mit verschiedenen Möglichkeiten der sprachlichen Gestaltung bzw. der Wahl des Registers in Verbindung gebracht.

Sprachliche Zweifelsfälle werden bei Fröhlich et al. (2010) thematisiert. Als Beispiele, deren Korrektur Probleme bereiten könnte, werden hier unter anderem Formen genannt, bei denen es unterschiedliche Varianten im System gibt.

Dazu nur ein winziges Beispiel: In einer Klausur kommt ein Schüler zu dem Fazit, ‚man müsse Organisationen wie Amnesty International künftig mehr helfen und unterstützen, weil das erfordern die Menschenrechte‘. [...] Und was schreiben Sie an den Rand? Eine verbesserte Formulierung? Welche? Oder nur den Hinweis ‚Kongruenz‘? Handelt es sich überhaupt um einen Fehler? Findet man derartige Konstrukte nicht sehr oft in der Literatur? (Goethe)? Und wie kommentiert man die fehlerhafte Verbzweitstellung (statt der korrekten Endstellung des Verbs) nach ‚weil‘? Nur ‚Sy‘ an den Rand schreiben? Oder ‚Gr‘? Oder das ‚weil‘ streichen und ein ‚denn‘ darüber schreiben? (Schneider in Fröhlich et al. 2010, 11).

Man findet hier eine Problematisierung der Durchführung der sprachlichen Korrektur, insbesondere bezüglich der Zuordnung von Fehlern zu Korrekturzeichen und der Entscheidung, was als Fehler zu werten ist. Was in diesem Fall nicht zu finden ist, ist ein genereller Hinweis, dass die Sprachrichtigkeit nicht so problemlos gehandhabt werden kann, wie sie häufig, als ‚hartes Kriterium‘ dargestellt wird. Auch die Relevanz der Textsorte bzw. des Kontextes wird nicht thematisiert – möglicherweise wäre *weil* mit Verbzweitstellung in Verbindung mit einer Aufgabenstellung, die keine strenge Ausrichtung an der geschriebenen Standardsprache verlangt (z. B. ein innerer Monolog, ein Chat-Dialog etc.), kein Syntax- oder Grammatikfehlern, sondern ein Ausdrucks- oder Stilfehler oder ggf. gar kein Fehler.⁵⁹ Doch der Kontext ist hier ein anderer.⁶⁰ Weiterhin findet man in der Korrekturzeichenliste von Fröhlich et al. 2010 außer dem Satz „Ich gehe ins Schwimmbad, weil das Wetter ist schön.“ auch die Sätze „Der Tierwärter hat ein Bär.“, „Die Kaktusse blühen“ und „Sie fragt ihn etwas“, welche als Beispiele für eine

59 In der Liste der Korrekturzeichen von Fröhlich et al. (2010) findet sich dieser Fehler in der Kategorie „Satzbau, Syntax“. Es wird also, wie bei Scheidhammers Problematisierung der Zuordnung zu Korrekturzeichen, erst ein Problemfeld aufgeworfen, dann jedoch eine Lösung präsentiert, die die vorherige Diskussion nicht mehr berücksichtigt.

60 Der oben zitierte Abschnitt ist im Kontext mit der Methode „Mehr Teamwork“ zu finden. Die dargestellte Situation soll verdeutlichen, wie wichtig es ist, sich ein Zeitlimit für die Lösung eines Korrekturproblems zu setzen und nach Ablauf einer gewissen Zeit (hier wird eine zweiminütige „Grübelphase“ und eine dreiminütige Recherchephase vorgeschlagen), das Problem in Korrekturteams in der Schule zu tragen, die für solche Fälle eingerichtet werden sollten (vgl. Schneider in Fröhlich 2010, 11 ff.).

falsche Deklination, Pluralbildung und Konjugation dienen sollen. Diese Bezeichnung als Fehler bzw. die Verwendung als Beispiel für einen prototypischen Grammatikfehler ist ungünstig, da all diese Formen in anderen Varietäten (als der Schrift- bzw. Standardsprache) zu finden sind oder Sprachwandeltendenzen abbilden (Flexionsabbautendenzen bei der Deklination von schwachen Maskulina⁶¹, „Kaktusse“ laut Duden umgangssprachlich (vgl. Hennig 2016, 503; Dudenredaktion 2020, 622), „frägt“ ebenfalls „nicht standardsprachlich“ (Hennig 2016, 317)).

Die Verwendung von Kriterienkatalogen wird unterschiedlich eingehend thematisiert. Scheidhammer (2008) bringt diese in den Zusammenhang mit Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) und beschreibt neben der kriteriumsbezogenen auch andere Bezugsnormen und deren jeweiligen Stärken und Schwächen. Für den Bereich „Sprachliche Richtigkeit“ gibt er hier die oben beschriebenen Hinweise für die Korrektur (vgl. ebd., 11 ff.). In Fröhlich et al. (2010) findet man ebenfalls Kriterienkataloge, die hier „Erwartungshorizonte“ genannt werden, worunter aber verstanden wird „ein Formular, in dem die ihrer Korrektur zugrunde liegenden Bewertungskriterien kurz und prägnant aufgelistet werden. In einigen daneben stehenden Spalten können Sie Punkte oder Noten notieren [...]“ (ebd., 23). In der Kopiervorlage des „Erwartungshorizonts“ für das Schreiben von Aufsätzen für weiterführende Schulen (vgl. Anhang S. X) findet man ausformulierte Kriterien für die Bereiche Inhalt und Form, die durch die Kategorie „diesmal wichtig“ ergänzt werden können. Unter ‚Form‘ werden hier die Ordentlichkeit des Geschriebenen, die Orthographie, der verwendete Wortschatz, der Satzbau und die Zeichensetzung als Unterkategorien genannt.⁶² Im Kapitel „Kriteriengeleitet Korrigieren“ von Hohwiller (2013) wird ebenfalls ein Beispiel-Katalog (hier für die Gedichtinterpretation) zur Verfügung gestellt (vgl. Anhang, IX). Der Bereich „Sprache und Gliederung“ umfasst hier die Unterpunkte „Die Fachterminologie wird beherrscht“, „Ausdruck, Stil, Gliederung“ und „Sprachrichtigkeit“ (vgl. ebd., 70). Insgesamt sollte seiner Meinung nach die Note durch die Vergabe von Punkten oder Noten und deren unterschiedliche Gewichtung errechnet werden. An anderer Stelle, beim Tipp „Mit Fehlerquotienten arbeiten“ empfiehlt er dessen Verwendung als „hartes, quasi-empirisch gewonnenes Gütekriterium“ (ebd., 77) und schlägt vor, diesen Wert „anhand einer festen Skala in eine Note für Sprachrichtigkeit“ (ebd. 76 f.) zu übertragen und als Teil des Kriterienkatalogs zu verwenden.

In Bezug auf die Ausführungen zu Kriterienkatalogen ist einiges bemerkenswert. So findet man bei keinem der Autoren die Erwähnung von in der Schreibdidaktik gängigen Kriterienrastern, ausschließlich selbst erstellte Kataloge werden hier (als Kopiervorlage) abgedruckt. Weiterhin werden die Beweggründe dafür, Kriterienkataloge zu verwenden, bzw. wird deren Funktion anders dargestellt, als man es aus schreibdidaktischer Literatur kennt. Nur Scheidhammer (2008) stellt die Verwendung von Kriterienkatalogen in den Kontext von Testgütekriterien (ebd., 11 ff.). Dies ist bei Fröh-

61 vgl. z. B. Köpcke 2005, 67 ff.

62 Die Messbarkeit einiger Parameter im Kriterienkatalog scheint allerdings fraglich. „Aufgabe genau gelesen und verstanden“ (Fröhlich et al. 2010, 82) ist nur schwerlich auf Grundlage des produzierten Textes zu beurteilen.

lich et al. (2010) anders gelagert. „Die sogenannten Testgütekriterien sind aber auch nur bedingt auf schulische Leistungsbeurteilung übertragbar. Dem pädagogischen Ermessen kommt eine besondere Bedeutung zu, Subjektivität ist gewissermaßen gewollt.“ (Fröhlich in Fröhlich et al. 2010, 32). Fehlerquellen bei der Korrekturarbeit werden hier zwar thematisiert (Tendenz zur Mitte/zu Extremen, Reihenfolgeeffekte, Sympathien und Antipathien, etc.), jedoch wird lediglich erwähnt, dass diese „unbedingt reflektiert“ werden sollten (vgl. ebd., 33).⁶³ Als primäre Funktion von Kriterienkatalogen wird ein anderer Aspekt in den Mittelpunkt gerückt. „Nach der Zeitbudgetierung stellt die Verwendung von Erwartungshorizonten die zweitwichtigste Möglichkeit zur Verringerung des Korrekturaufwandes dar.“ (ebd., 23). Die Relevanz der Rückmeldung für die Schüler wird auch erwähnt (insbesondere bei Fröhlich et al. 2010), hat aber augenscheinlich nicht die gleiche Priorität.

Wenn Ihre Korrekturen nicht bloß der Hierarchisierung von Schülern nach ihrer – angeblichen oder tatsächlichen – Leistung dienen, sondern fruchtbar pädagogisch wirken und sichtbare Spuren hinterlassen sollen, müssen sie sowohl ihrem Inhalt als auch ihrer Form nach von den Schülern verstanden und angenommen werden können. In den Kapiteln 5 und 7 wird erläutert, wie dies realisiert werden kann, ohne dass Ihnen daraus ein unvertretbarer Mehraufwand erwächst. (Schneider in Fröhlich et al. 2010, 7)

Auch in Kapitel 4 wird dies bei den „Gestaltungsprinzipien“ für die sinnvolle Gestaltung von „Erwartungshorizonten“ in den Fokus gerückt.

Begrenzen Sie den Umfang der Horizonte unbedingt auf eine einzige DIN-A4-Seite! Dieses Prinzip ist das wichtigste. Eine Seite muss genügen – und genügt auch in der Praxis! [...] Viele davon [der Erwartungshorizonte, D. K.] verstießen gegen dieses wichtigste aller Prinzipien und ließen vermuten, dass sie nicht etwa zu einer Reduktion, sondern einer Vermehrung des Korrekturaufwandes führten, und zwar sowohl bei der Erstellung als auch bei der Anwendung des Horizontes. [...] Transparenz darf nicht mit Detailliertheit verwechselt werden. (Fröhlich in Fröhlich et al. 2010, 25)

Interessant ist auch, dass man der Bewertung mit Punkten skeptisch gegenübersteht. Es gebe dabei die „Gefahr der Überdifferenzierung“ (Fröhlich et al. 2010, 24) und man solle zugunsten der Bewertung mit Notenstufen von der Bepunktung absehen. Besonders eindringlich werden auch bei Hohwiller (2013) die Vorteile vom „In Noten Denken“ beschrieben, das insbesondere eine höhere Flexibilität bei der Bewertung ermögliche (vgl. ebd., 85 f.).⁶⁴ Hier kommt die oben genannte „gewollte Subjektivität“ zum Tragen, das Bedürfnis, den Ermessensspielraum flexibel zu halten, scheint groß zu sein.

63 Hohwiller (2013) schlägt ein Mittel zur Bekämpfung der „Mär von der Willkür der Notengebung“ (ebd., 87) vor: Prozentskalen. Würden die von möglichst allen Lehrern in gleicher Weise verwendet, entstehe „Verfahrensklarheit auf der einen und eine große Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen auf der anderen Seite“ und sie seien „vorbehaltlos zu empfehlen“ (ebd., 87 f.).

64 Er malt ein detailliertes Horror-Szenario anhand des fiktiven Beispiels von „Referendar Dr. G.“, der sich, nach Vorbildlicher Vorbereitung auf eine Klassenarbeit, bei der Korrektur darüber klar wird, dass seine sorgsam ausgearbeitete Bepunktung nicht den Antworten der Schüler gerecht wird und er

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die theoretische Basis in den Werken viele Aspekte der didaktischen Beurteilungsforschung enthält (Probleme bei der Beurteilung, Gütekriterien, verschiedene Bezugsnormen, Schülerorientierung)⁶⁵, einige Punkte werden kaum thematisiert (förderndes Beurteilen, Objektivierung durch erprobte Kriterien)⁶⁶. Es ist jedoch zu beobachten, dass das Ziel der Handlungsvorschläge stets bei der Reduktion der Arbeitsbelastung liegt, weniger bei der Effektivität für die Kompetenzschulung der Lerner. Alles steht sozusagen unter der Prämisse der Machbarkeit und Zumutbarkeit, was, ruft man sich die Intention der Lektüre dieser Werke in Erinnerung, völlig plausibel (und auch legitim) ist, jedoch den Anschein erweckt, als gehe es kaum um eine Professionalisierung der Beurteilungspraxis und der Lehrkräfte. Dieser Widerspruch lässt sich möglicherweise mit Schlotthaus und Noelles (1984) Ansatz erklären, „dass die Erwartungen bzw. die Normen differieren: Lehrern geht es um Funktionalität und das Gelingen des Unterrichts, Fachdidaktiker streben nach Konsistenz und Begründbarkeit ihrer Theorie“ (zit. nach Kunze 2004, 189). Hier wird also ganz gezielt die Perspektive der Lehrer miteinbezogen – vermutlich mit dem Ziel, Material zur Verfügung zu stellen, das leichter zu rezipieren und zu nutzen ist als schreibdidaktische Literatur, die lediglich eine theoretische Basis liefert.

So wird an Stellen, an denen es möglich wäre, nicht auf Modelle und Raster zurückgegriffen, die die Schreibdidaktik zur Verfügung stellen könnte (z. B. Kriterienraster), sondern eigenes Material für die Praxis erstellt, das den Ansprüchen der aktuellen Forschungserkenntnisse teilweise nicht entspricht und nur einzelne Aspekte schreibdidaktischer Konzepte aufgreift (vgl. beispielsweise die Messbarkeit der Kriterien von Fröhlich et al. 2010, Anhang S. X). Auch dies entspricht Schlotthaus und Noelle, die festhalten:

Fachdidaktische Theorien – sicher in häufiger Verkürzung – werden mehr als Steinbruch für brauchbare Elemente betrachtet, und in den Theoriebildern der meisten Deutschlehrer lösen sich die Theorieprofile des Deutschunterrichts bis zur Unkenntlichkeit auf. (Schlotthaus/Noelle 1984, 33 zit. nach Kunze 2004, 189).

Zudem fällt auf, dass häufig absolute Aussagen gemacht und schwierige Themenbereiche nicht oder nur punktuell problematisiert werden. Es gibt viele praxisnahe Tipps, doch wird die sprachliche Korrektur wie die Verwendung von Korrekturzeichen und

besonders gute Leistungen nicht honorieren kann. Eine nachträgliche Veränderung ist nicht möglich, da er „bereits bekannt gegeben [hatte], dass bei der zweiten Aufgabe höchstens drei Inhaltspunkte erreicht werden können. Er hätte doch nie gedacht, dass eine Schülerin aus der elften Klasse so viel aus einem Text herausholen kann! [...] Was bei der Herausgabe der Arbeit geschieht, verschweigen wir besser. Nur so viel vielleicht: Dr. G. zweifelt an diesem Abend an seiner Eignung für den Lehrerberuf. [...] Wenn in Noten gedacht wird, ist daher allen geholfen: Lehrern, Schülern und – nicht zu vergessen – auch den Eltern“ (Hohwiller 2013, 86 f.).

- 65 In diesem Kapitel sind einige gute Ausführungen in den Werken nicht thematisiert worden, da sie nicht im Zentrum des Interesses (sprachliche Beurteilung) standen.
- 66 Insbesondere bei Scheidhammer (2008) und auch bei Fröhlich et. al (2010) findet man jedoch gute Theoriekapitel, die dem aktuellen Stand der schreibdidaktischen Forschung durchaus gerecht werden.

die Bewertung von sprachlichen Zweifelsfällen nur in nicht weitergeführten Ansätzen problematisiert und die gängige Bewertungspraxis nicht infrage gestellt.

4 Sprachnormen in der Schule

In Kapitel 3.1 wurde bereits dargestellt, welche Kompetenzen Schüler in Bezug auf ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten im Verlauf der Sekundarstufe I entwickeln sollen. Es wurde auch nach Hinweisen darauf gesucht, wie mit verschiedenen Abweichungen von schriftsprachlichen Normen umgegangen werden sollte, jedoch nicht danach gefragt, welche Normen hier eigentlich zur Debatte stehen. Nun soll es um die Frage gehen, welche Maßstäbe bezüglich der Sprachnorm in der Schule von wem angelegt und welche Ansprüche an die Schüler gestellt werden. Wie sieht der schriftsprachliche Standard aus, der von ihnen erlernt werden soll? Welche Sprachnorm soll in der Schule vermittelt werden und dient gleichzeitig als Bezugsgröße und Grundlage bei der Korrektur von Schülertexten? Hier gilt es zu beschreiben, was als sprachlich richtig und sprachlich angemessen angesehen werden kann und wie die sprachliche Norm aussieht, an der sich Lehrer orientieren.

4.1 Bezugsnormen in der Schule

Die Sachnorm (oder auch die kriterienbezogene Norm) ist neben der Individual- und der Sozialnorm eine Grundlage für die Bewertung von Schülertexten (vgl. Sacher 2004, 87 ff.). Bei der Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung kommt sie insofern zum Tragen, als dass sich die korrigierende Person an einer Norm orientiert, die durch das bestimmt wird, was sie für normgerecht bzw. für sprachlich richtig hält. Die Berücksichtigung der Sozialnorm („Im Vergleich zum Rest der Klasse schreibt XY recht gut.“) oder der Individualnorm („Im Vergleich zur letzten Klassenarbeit hat XY wenige Fehler gemacht.“) spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Bewertung, doch lassen sie sich anhand der für diese Arbeit untersuchten Korrekturen nicht nachvollziehen. Darüber hinaus verweisen die Korrekturzeichen und Anmerkungen, die sich auf die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit beziehen (oder das Fehlen solcher Markierungen), in der Regel nicht auf andere Bezugsgrößen als auf die sprachliche Normvorstellung des Lehrers. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie diese „Sachnorm“ gestaltet ist und inwiefern es eine eindeutige Referenzgröße für die „Sache“ Sprache gibt.

Laut Eisenberg werden unter Sprachnormen „gesellschaftliche Konventionen verstanden, die, wie soziale Normen allgemein, ausgehandelt und tradiert werden. Sie müssen weder kodifiziert noch explizit formuliert sein, d. h. es kann sich auch um implizite Normen handeln“ (Eisenberg 2007, 213).⁶⁷ Auf diese Weise entstehen auch Sprachnormen bzw. Gebrauchsnormen für die Schule. Jedoch spielt insbesondere in der Schule das bspw. von Hennig (2009) beschriebene „Normativitätsdilemma“ eine Rolle, das ein Spannungsfeld zwischen der Normvorstellung der Sprachwissenschaft und der Sprachöffentlichkeit beschreibt.

67 Es wird an dieser Stelle davon abgesehen, die Sprachnormdiskussion der Linguistik nachzuzeichnen, da definitorische Feinheiten für den Kontext dieser Arbeit und die hier zur Debatte stehenden Normkonzepte unerheblich sind. Vgl. dazu z. B. Gloy „Sprachnormen I-III“ (1976), Coseriu (2007), zusammengefasst bei Dürscheid (2011b).

Während gemäß der deskriptiven Ausrichtung moderner Sprachwissenschaft (Klein 2004, 379) Gegenstand der Sprachwissenschaft ausschließlich *Gebrauchsnormen* sind, wird in der Sprachöffentlichkeit offenbar davon ausgegangen, dass sprachliche Normen in Form von *Zielnormen* erfassbar sein müssten. Wir haben es also mit einer komplementären Verteilung der zwei Klassen von Normen auf Sprachwissenschaft und Sprachöffentlichkeit zu tun [...]. (Hennig 2009, 28).

Die Norm in der Sprachwissenschaft zeichnet sich demnach durch Deskription und Konvention aus, die Zielnorm in der Sprachöffentlichkeit durch Präskription und Verpflichtung. Die Bedeutung für die Schule ist unübersehbar: Die Suche nach verbindlichen Vorgaben als Maßstab und Beurteilungsgrundlage für eine „richtige“ sprachliche Gestaltung kann kaum befriedigend ausfallen – insbesondere, wenn mehrere zur Debatte stehende Varianten ihre Berechtigung haben.⁶⁸

Bezüglich der konkreten Gestaltung der Sprachnorm in der Schule gibt es Hinweise darauf, dass sich die Normen dort in ihrer Ausprägung von den Sprachnormen außerhalb der Schule unterscheiden und spezifisch für den Schulkontext sind. Zunächst soll jedoch auf die Vorgaben eingegangen werden, die in Bildungsstandards, Richtlinien und Lehrplänen zu finden sind.

4.2 Die Rolle der Standardsprache

Auf der Suche nach Hinweisen auf gültige Sprachnormen in der Schule hilft ein Blick in die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I in NRW zumindest im Ansatz weiter. Hier wird zunächst darauf hingewiesen, dass die Schüler „am Ende der Sekundarstufe I normgerecht sprechen und schreiben können“ sollen, da dies „für die weitere Schullaufbahn und das Berufsleben unverzichtbar“ sei (Ministerium für Schule, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 11). Später findet man eine Konkretisierung davon, was genau „normgerecht“ sein soll, nämlich „Orthografie und Grammatik“ (ebd. 20). In den Oberstufenrichtlinien wird dies um einen weiteren Bereich ergänzt: „normgerechte Verwendung der Sprache (Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013a, 19). Weiterhin findet man in den Bildungsstandards mehrfach den Verweis auf die Verwendung der *Standardsprache*, die bei mündlichen und schriftlichen Schülerprodukten weitgehend benutzt werden sollte bzw. von der nur aus guten Grund abgewichen werden sollte.⁶⁹ Eisenberg und Voigt (1990) beantworten die Frage nach der sprachlichen Zielform in der Schule ähnlich. „Die Schüler sollten lernen, eine Sprache in Wort und Schrift zu be-

68 Vorschläge für einen Umgang mit diesem Dilemma macht Hennig ebenfalls. So sollte sich die Sprachwissenschaft darum bemühen, der Sprachöffentlichkeit ihre Positionen näher zu bringen, diese zu einem zentralen Teil der Lehrerbildung zu machen und verständliche Nachschlagewerke zur Verfügung zu stellen. Zudem sollte sich mehr mit den Bedürfnissen der Öffentlichkeit auseinandergesetzt werden und möglicherweise varietätenbezogene präskriptive Regeln vorgegeben werden, die dem Präskriptionsbedürfnis entsprechen (vgl. Hennig 2009, 35 f.).

69 „Abweichungen von der Standardsprache [...] werden akzeptiert, wenn sie deutlich einem Gestaltungswillen untergeordnet sind und der Figuren- und Konfliktzeichnung dienen.“ (KMK 2003, 30)

herrschen, die wir das Standarddeutsche, das Hochdeutsche oder auch die deutsche Literatursprache nennen“ (ebd., 10). Auch Bußmann (2008) bezeichnet die Beherrschung der Standardsprache als „Ziel aller sprachdidaktischer Bemühungen“ (ebd., 680). Was Eisenberg (2007) für Beratungskontexte feststellt, scheint auch hier zu gelten. „Die Auszeichnung des geschriebenen Standards des Gegenwartsdeutschen als Leitvarietät wird [...] ohne weitere Thematisierung als selbstverständlich angesehen.“ (ebd., 215), zumindest wird sie nicht unmittelbar problematisiert.

In Bezug auf den geschriebenen Standard stehen die Normen im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung durch die Regelungen von 2006 nicht zur Debatte. Hier gibt es einen verbindlichen Referenzrahmen, der nicht verhandelbar ist. „In der Grammatik ist die Sachlage komplexer, denn eine amtliche Regelung, die allen grammatischen Nachschlagewerken (wie z. B. der Duden-Grammatik) zugrunde liegt und über die festgeschrieben würde, was richtig und falsch ist, gibt es nicht.“ (Dürscheid 2012, 3). Wie vielfältig die Definitionen der Standardsprache sind und dass eine Beschreibung des Standards schwierig ist, wird etwa bei Dovalil (2006) verdeutlicht. Eisenberg (2007) beispielsweise versteht unter der geschriebenen Standardsprache den Sprachgebrauch der überregionalen Presse, der „statistisch durch eine Auswertung umfangreicher Zeitungskorpora zu ermitteln ist“ (ebd., 217).

Doch inwiefern hat diese Variante, soweit man sie definieren kann, wirklich Bedeutung für sprachliche Normen in der Schule? Über die Standardsprache sagt Bußmann (2008):

Entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt sie (besonders in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung) weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt werden. (ebd., 680)

Auch demnach müsste die Bezugsgröße für schriftliche Schülertexte die geschriebene Standardsprache sein. Diese Sichtweise, dass das Bildungssystem die Standardsprache vermittelt und auch gleichzeitig an der Bildung dieser Normen beteiligt ist, stützt auch Ammon (2005). Er unterstreicht die Rolle von Lehrern als „Sprachnormautoritäten“ als eine der vier für die Festlegung sprachlicher Standards maßgeblichen sozialen Kräfte (neben Sprachkodifizierern, die den Sprachkodex erstellen, Modellsprechern und -schreibern, an deren Texten sich diese orientieren, und den Sprachexperten, die auf die Kodifizierer kritisch einwirken) (vgl. ebd., 28).

Allgemein gesprochen, sind alle Personen Sprachnormautoritäten, die über ausreichend Macht verfügen oder dies glaubhaft machen können, um das Sprachhandeln anderer Personen (der Normsubjekte) zu korrigieren. Durch sie erst *existieren* Sprachnormen als solche. [...] Für standardsprachliche Normen sind nun Sprachnormautoritäten charakteristisch, denen von Berufs wegen Sprachkorrekturen erlaubt oder sogar geboten sind. Die vielleicht wichtigsten sind die Lehrer, denen die Vermittlung der standardsprachlichen Normen in der Schule obliegt. (ebd., 36)

Ammon geht hier allerdings noch weiter, so sollen Lehrer die Einhaltung der von ihnen mit produzierten Normen auch einfordern.

All diesen Sprachnormautoritäten ist die Kontrolle des Sprachhandelns ihrer Subjekte keineswegs freigestellt; sie sind vielmehr dazu verpflichtet. Ein Lehrer oder Radiodirektor darf nicht einfach alle Abweichungen seiner Schüler bzw. Sprecher vom Standard fröhlich hinnehmen, sonst verstößt er gegen seine – wahrscheinlich unausdrücklichen Dienstplichten. (ebd.)

Lehrer reproduzieren – und produzieren möglicherweise – also einen Standard. Entsprechend diesen Darstellungen scheint die Bezugsgröße klar und das Verhältnis von Schule und Normen vorerst nicht grundlegend problembehaftet.⁷⁰ Allerdings stellt sich, wie mit der Beschreibung des Normativitätsdilemmas angedeutet, bei den weiteren Überlegungen darüber, wie diese Normen konkret gestaltet sind und welche Maßstäbe der sprachlichen Richtigkeit bei Schülertexten angelegt werden sollten, heraus, dass es doch einige Herausforderungen gibt. Schon Jäger formuliert 1971:

Die Erlernung des form- und sinnrichtigen Gebrauchs der Hochsprache ist leider eins der zentralen Bildungsziele der Grund- und Hauptschule. [...] Wer die Diskussion um das Problem der Sprachrichtigkeit kennt, weiß, in welchem Dilemma die Schule mit dieser Zielsetzung im Vorneherein steht.“ (Jäger 1971, 166f.)

Und auch Feilke verweist mehr als 40 Jahre später auf ein Spannungsfeld: „Sprache und Schule, das passt im Blick auf Normfragen für viele Linguisten so gut zusammen wie Freejazz und ein Karaoke-Wettbewerb.“ (Feilke 2012a, 149). So stehe die Sprache, „ein in kontinuierlichem Wandel befindliches soziales Ordnungsgebilde, ein anarchischer Wildfang“ (ebd.), mit ihren hervorgebrachten, aber nicht gemachten, impliziten und unscharfen Normen der Schule als „Inbegriff kultureller Domestizierung“ (ebd.) gegenüber, in der „Pädagogen, die von der eben erwähnten Komplexität der realen Sprache wenig ahnen, emsig sprachliche Normen für den schulischen Hausgebrauch“ (ebd.) herstellten. Lehrer entsprechen so dem Wunsch, Zielnormen zu schaffen, die eine klare, eindeutige sprachliche Bezugsnorm darstellen.

Am Ende steht also der Lehrer, der darüber entscheidet, was als normgerecht bzw. standardsprachlich und was als Abweichung von der Norm gilt. Die konkrete Gestaltung dieser oben erwähnten „sprachlichen Norm(en) für den Hausgebrauch“ oder zumindest einiger ihrer Charakteristika sowie die Permanenz dieser Norm bei einzelnen Lehrern stehen in dieser Arbeit unter anderem im Mittelpunkt des Interesses.

4.3 Schulnorm und Schulsprache

Feilke und ebenso Jäger argumentieren, dass Schulnormen sich nicht mit anderen sprachlichen Normen decken – auch nicht mit denen des schriftsprachlichen Standards. Ihre Sichtweisen sollen nachfolgend dargestellt werden, denn insbesondere Feilke stellt im Rahmen seiner „Schulnormen-These“ eine Variante dar, die kurz in das Konzept der „Bildungssprache“ eingebettet bzw. von dieser abgegrenzt werden soll.

Laut Jäger (1971) ist der sprachliche Maßstab für die Korrektur schriftsprachlicher Schüleräußerungen maßgeblich beeinflusst von verbindlichen Regelwerken, Nach-

70 Dies entspricht der Sichtweise, dass Sprachrichtigkeit ein „hartes Kriterium“ bei der Textbeurteilung ist.

schlagewerken mit großer Autorität und dem Sprachgefühl des Lehrers. Diesen Maßstab bzw. diese so entstehende Norm grenzt er deutlich von der eigentlichen Sprachnorm als innersprachlicher Erscheinung ab (vgl. ebd., 167). Das „Sprachgefühl“ des Lehrers beschreibt Ivo (1976) als „(bei allen idiolektalen Besonderheiten) zunächst und vor allem die subjektive Instanz, in der sprachliche Konvention manifest und ablesbar wird“ (ebd., 128). Es sei demnach nicht nur willkürlich und subjektiv, sondern folge auch allgemeinen Konventionen. Doch sieht Jäger (1971) noch weitere Merkmale als charakteristisch für die Ausprägung des Sprachgefühls des Lehrers an.

1. Das Sprachgefühl des Lehrers ist stark an Schulgrammatik und präskriptiver Stilistik (Reiners, Wustmann) ausgerichtet; 2. Es ist vielfach noch geprägt durch präskriptive Regeln, die in gegenwärtigen normativen Grammatiken und Stilistiken längst aufgegeben sind (vgl. „*brauchen* muß mit *zu* gebraucht werden“, „Nach *wenn* ist *würde* würdelos“, „Vermeide Wiederholungen“). (ebd., 167)

Er kommt deshalb zum Schluss, dass die von Lehrern vertretene Norm nicht mit der Gebrauchsnorm übereinstimme, sondern sich durch ein spezielles Merkmalsbündel auszeichne, das teilweise nicht unerhebliche Diskrepanzen zur Gebrauchsnorm aufweise. Diese so kodifizierte Norm bezeichnet er als ‚Schulnorm‘.

Die kodifizierte hochsprachliche Norm, die von den Korrigierenden als Maßstab verwendet wird, ist eine hoch- und schriftsprachliche Idealnorm, die recht willkürlich ein Segment aus den nach dem Sprachsystem möglichen, also strukturgemäßen sprachlichen Produkten herauschneidet und für allein richtig erklärt, im allgemeinen daneben auch systemferne Regeln enthält [...]. (ebd., 226)

Diese Sichtweise teilt Feilke (2012a) noch mehr als 40 Jahre später und greift zudem das Problemfeld der Sprachrichtigkeit auf.

In einer Mischung aus Gutdünken und didaktischem Brauchtum legen sie [die Pädagogen, *D. K.*] fest, was guter und was schlechter Sprachgebrauch ist, dass nur ein ganzer Satz ein guter Satz ist und anderes mehr; die Schule behandelt die Sprache mit orthographischen Maßstab; sie glaubt, dass etwas sprachlich immer richtig oder falsch sein könne [...]. (ebd., 149)

Feilke hält ebenfalls fest, dass die vertretene Norm teilweise auf Annahmen basiere, die empirisch nicht haltbar seien, was jedoch als soziologischer Topos, der daraus bestehe, „dass der institutionelle Sinn von Normen den Akteuren in der Regel gerade nicht transparent ist und deshalb von ihnen ‚sekundär objektiviert‘ wird“ (ebd., 150), nicht überbewertet werden sollte.⁷¹ Diese explizite sprachliche Norm konstituiere ein Register, das Feilke als ‚Schulsprache‘ bezeichnet.

Gogolin (2010) beschreibt ‚Schulsprache‘ als einen Ausschnitt der ‚Bildungssprache‘, welche, der Definition Habermas’ folgend, das sprachliche Register bezeichne, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen“ kann (Habermas 1977, 49 zitiert nach Gogolin 2010, 4). Die Bildungssprache zeichne sich hingegen dadurch aus, dass sie auch im mündlichen Gebrauch stark am

71 Allerdings verweise dies möglicherweise auf Schwächen in der akademischen Ausbildung (vgl. ebd., 151).

Schriftsprachgebrauch orientiert sei (vgl. ebd.). Ferner wird sie bei Feilke beschrieben als „sprachliche Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen oder akademischen Bereich findet“ (Feilke 2012b, 5). Dazu gehören beispielsweise komplexe Aussagen, die in Passivkonstruktionen, Partizipialattributen und in Komposita ausgedrückt werden (vgl. ebd.). Da es das Register ist, das in Lehrwerken, Lernaufgaben etc. zu finden ist, muss es von den Lernenden mindestens passiv beherrscht werden. Bildungssprache bildet jedoch auch den Maßstab für die sprachliche Kompetenz der Schüler – ihre Beherrschung wird von einem erfolgreichen Schüler erwartet (vgl. Gogolin 2010, 4).

Gogolins Einordnung der Schulsprache als den Teil der Bildungssprache, der auf das sprachliche Repertoire verweist, das „rein auf den *Kontext* Schule bezogen ist“ (ebd., 5), stimmt Feilke nicht vollständig zu. Schulsprache und Bildungssprache seien beide „Sprachen des Lernens“ und überschneiden sich auch, doch stellt er bezüglich der Schulsprache heraus, dass sie „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht *zu didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen und auch Sprechererwartungen“ umfasse (Feilke 2012b, 5). Bildungssprache hingegen beinhalte sehr viel allgemeinere Sprechhandlungsformen und grammatische Formen und sei eine Erscheinung der Sprachgeschichte. Diese seien nicht eigens für das Lernen gemacht, würden aber epistemisch „genutzt“, während Schulsprache zur Schulgeschichte gehöre und in didaktischer Absicht „gemacht“ werde (vgl. ebd., 5 f.). Für die Ausführungen im Kontext dieser Arbeit spielt die Schulsprache (in diesem Sinne) die interessantere Rolle, da sie nicht im Sprachsystem angelegt ist wie die Bildungssprache, sondern im institutionellen Kontext der Schule herausgebildet wird und ausschließlich didaktischen Zwecken dient.⁷² Sie ist somit Instrument der Vermittlung und konkrete Referenzgröße für die sprachliche Gestaltung und deren Beurteilung durch die Lehrer. „Schulsprache ist dabei aber nicht einfach die in der Schule gebrauchte, sondern die *durch* Schule als Institution hervorgebrachte und veränderte und *für* schulische Zwecke gebrauchte Sprache.“ (Feilke 2012a, 150). Das deckt sich auf prozeduraler Ebene mit dem, was Bußmann über die Standardsprache im Bildungssystem ausführt (vgl. Bußmann 2008, 680), doch steht hier ein anderes Register im Fokus.

Zusammengefasst ist die Schulsprache diesem Konzept nach als ‚Zielform‘ innerhalb der Schule und des Unterrichts gültig. An ihr werden Schülertexte gemessen und sie stellt die Bezugsnorm für die sprachliche Gestaltung dar. Sie entspricht dabei jedoch nicht unbedingt der ‚Sachnorm‘, die Linguisten als Referenzgröße sehen würden, und auch nicht der geschriebenen Standardsprache. Vielmehr existieren schulische Sprachnormen als Teil des Sozialsystems Schule, wie Feilke in seiner „Schulnormen-These“ formuliert.

Ihre schuladäquate Beherrschung bildet das primäre Kompetenzziel. Gelernt wird zunächst nicht für das Leben, sondern für die Schule. Schwierigkeiten des Erwerbs sind nicht Schwierigkeiten des Erwerbs von Sprachnormen schlechthin, sondern des Erwerbs der spezifischen Sprach- und Gebrauchsnormen des Systems

72 Zur Bildungssprache vgl. auch Morek/Heller 2012.

Schule (vgl. Cathomas 2007, Eckhardt 2008, Schleppegrell 2010). (Feilke 2012a, 154)

Darüber hinaus betont er jedoch in seiner ergänzenden „Transitnormen-These“, dass diese Normen transitorisch in dem Sinne sind, als dass sie keine definitive Zielgröße, sondern unterstützende Mittel bzw. Instrumente des Unterrichts sind (vgl. ebd., 155/163). Die sprachliche Referenzgröße besteht demnach nicht nur ausschließlich im Raum Schule, sondern verliert auch außerhalb dieser Institution nicht ihre Bedeutung, was ihre Bedeutsamkeit als Mittel zum Zweck im Rahmen einer Kompetenzschulung jedoch nicht mindert.

Schon Jäger beschreibt 1971 die Regeln der Schulnorm als „z. T. veraltet“ (Jäger 1971, 167). Wie bereits dargestellt, orientiere sie sich häufig an längst aufgegebenen präskriptiven Regeln. Dies stimmt mit den in Kapitel 2 dargestellten Beobachtungen überein, dass Lehrer zur Strenge tendieren und teilweise „strenger als der Duden“ seien. Als weitere Merkmale der Schulsprache sieht Feilke

Formen des Sprachgebrauchs, wie sie aus Funktionen der Distanzkommunikation und literaler Praktiken (Maas 2004) erwachsen. [...] Zur Schulsprache in diesem Sinne zählen freilich nicht nur besondere grammatische Konstruktionstypen, es zählt dazu ein Wortschatz der Literalität (Nippold 1988) und auch die Kenntnis von institutional geprägten didaktischen Genres, vor allem der Schriftlichkeit (Schleppegrell 2010, 77 ff.). (Feilke 2012a, 159)

Zudem sieht er ein „antipragmatisches Motiv“ (ebd., 161) als zentrales Merkmal, das mit einer idealisierten Explizitheitserwartung verbunden sei, die beispielsweise die Norm syntaktischer Explizitheit beinhaltet. Diesem Motiv nach spielt kommunikative Angemessenheit keine Rolle, es gehe vielmehr darum, „sprachliche so explizit wie möglich zu sein, und zwar bezogen auf jede Strukturebene der Sprache“ (ebd.).

Es ist nachvollziehbar, weshalb eine derart gestaltete Sprachnorm den Funktionen des Systems Schule entspricht. So ermöglicht beispielsweise die Dichotomie von richtig und falsch die Umsetzung der Selektionsfunktion sehr viel einfacher als ein Normkonzept, das Abstufungen von Korrektheit zulässt (vgl. ebd., 153). Die Orientierung an Merkmalen der Distanzkommunikation und der Ausschluss von Registern oder Varietäten, die sich bspw. durch ihre konzeptionelle Gestaltung eher durch kommunikative Nähe auszeichnen, erleichtert die Entscheidung, ob zum Beispiel eher in der Mündlichkeit zu verortende Formen im Aufsatz akzeptabel sind oder nicht. Dieses Vorgehen stellt im Grunde eine Auflösung des Normativitätsdilemmas dar, allerdings ausschließlich zugunsten der Bedürfnisse der Sprachöffentlichkeit, ohne Berücksichtigung der sprachwissenschaftlichen Perspektive.

Was bedeutet das für die sprachliche Korrektur? Entsprechend diesen Ausführungen ist anzunehmen, dass sich die Norm, vor deren Hintergrund der korrigierende Lehrer die Schülertexte liest und mit ihr abgleicht⁷³, an der „Schulnorm“ bzw. dem Register der „Schulsprache“ orientiert. Diese ist, wie dargestellt, stark an präskriptiven

73 Der Ablauf der Korrektur und Fehleridentifizierung wird in Kapitel 5 eingehend thematisiert und erläutert.

Regeln orientiert, enthält gegebenenfalls veraltete Elemente, ist an eher schriftsprachlichen Normen ausgerichtet und es werden pragmatische Kontexte vernachlässigt. Dies geht einher mit den in Kapitel 2 formulierten Thesen und unterstützt das Bild des eher strengen Korrektors, der eine bestimmte Zielform bei der sprachlichen Gestaltung vor Augen hat, für die das, was im Allgemeinen als Gebrauchsnorm beschrieben werden kann, nicht die größte Rolle spielt. Die sprachliche Bezugsnorm in der Schule und somit auch für die Darstellungsleistung in schriftlichen Klassenarbeiten unterscheidet sich demnach vermutlich von Normen außerhalb der Schule.

4.4 Parlando

Neben der Gestaltung der sprachlichen Bezugsnorm der Lehrer ist die Frage danach interessant, welche Merkmale die von den Schülern produzierte Sprache trägt. Eine der Antworten auf diese Frage gibt Sieber (1998), der ein Korpus schulischer Texte von Maturanden auf textuelle Merkmale untersuchte. Das Ergebnis seiner Analyse ist die Charakterisierung eines Merkmalsbündels sprachlicher Gestaltung, das er als „Parlando“ bezeichnet.

So glauben wir denn im schulischen *Schreiben* etwas beobachten zu können, das in der gesamten Sprachentwicklung unseres Jahrhunderts eine wichtige Tendenz darstellt: eine Angleichung von geschriebener und gesprochener Sprache, wobei die Tendenz deutlich Richtung der gesprochenen Sprache läuft. Wir charakterisieren solche Tendenzen mit dem Terminus *Parlando*. [...] In der Übertragung auf geschriebene Texte bezeichnen wir mit *Parlando* eine bestimmte Art textueller Oberfläche, die sich sowohl in der Wortwahl und in der Syntax wie auch in der Textstruktur stark an einer fiktiven Redesituation zu orientieren scheint. [...] (Sieber 1998, 51)

Auffällige syntaktische Merkmale von Parlando-Texten seien konkret zum einen die prosodische Komposition von Sätzen und zweitens „syntaktische Muster, die in gesprochener Sprache häufiger sind – wie Ellipsen, Ausklammerungen, Anakoluthe und Parenthesen“ (ebd., 46). Auf Rezipientenseite fordern Parlando-Texte zum einen die selbstständige Ergänzung von Ausgelassenem (ähnlich der Gesprächssituation) und insgesamt eine wohlwollende Rezeption, die auf Verständnis aus sei (vgl. ebd., 51 f.).

Die Gründe für die Herausbildung dieses Textmusters sieht Sieber unter anderem darin, dass die Ausrichtung des Schreibens, wie sie in Parlando-Texten zu finden sei, auch in der historischen Entwicklung der Ziele und Ansprüche an die sprachliche Bildung wiederzufinden ist. So spiele beim Schreiben die identitätsbildende Funktion eine große Rolle, die durch die auf Authentizität und Selbstthematization ausgerichteten Parlando-Texte umgesetzt werde (vgl. ebd., 259 f.).

4.5 Fazit

„Auf der Ebene der Zielformulierungen wird – wenn auch vage – an Mustern ‚entfalteten‘ Schreibens zumeist festgehalten. Dies führt zu Spannungen, die sich auch in der sehr unterschiedlichen Einschätzung von Parlando-Mustern manifestieren.“ (Sieber

1998, 260). Diese Annahme scheint vor dem Hintergrund besonders plausibel, dass in der Schule die Normorientierung der Lehrer in Form der Schulsprache oder Schulnorm auf diese Art der sprachlichen Gestaltung in Schülertexten trifft. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass – wie bereits erwähnt – die Vorannahme bzw. Hypothese bezüglich der Strenge und geringen Normtoleranz der Lehrer unterstützt wird. Die Befunde und Ausführungen legen nahe, dass Lehrer eine Norm vertreten, die sich durch eine starke Orientierung an der schriftlichen Standardsprache, durch traditionelle bzw. veraltete Vorstellungen von Korrektheit und eine Explizitheitsforderung auszeichnet. Diese Annahme kann durch den Aspekt ergänzt werden, dass von Schülerseite womöglich Formen produziert werden, die diesen Vorstellungen entgegenstehen und die von den Lehrern als inakzeptabel eingeschätzt werden.

Die oben beschriebenen Positionen zu den in der Schule geltenden Sprachnormen beinhalten häufig die Kritik an diesen Bezugsnormen, wie bspw. bereits bei Jäger (1971).

Zumindestens [sic] sollte der Spielraum der Norm unter Berücksichtigung der gesprochenen Sprache und der Sprache einer breiteren Öffentlichkeit erweitert werden. [...] Statt einer doktrinären Vermittlung der Idealnorm sollte dem Schüler das System der deutschen Sprache vertraut gemacht werden und die Weite der Performanzmöglichkeiten dargestellt werden, damit seine Sprachkompetenz größer wird. Auf dieser Grundlage müsste ein neues Beurteilungsverfahren eingeführt werden, das auf Abweichungen von systemadäquaten Produkten zwar hinweist, den Umfang der Sprachkompetenz, auf den die Art der sprachlichen Produkte oder des Diskurses (wie Henne und Wiegand sagen) schließen lässt, aber besonders honoriert. Also weniger Lernen durch Fehler als Lernen durch Ermutigung. Ein Beispiel: Eine bestimmte Kasusverwendung sollte dann angezeigt werden und verbessert werden, wenn der Text dadurch unfunktional wird; doch sollte kontextfreie Darstellung, die Zahl und Varianz der produzierten Nebensätze, die Komplexität der Satzglieder, besonders geschickte Wortstellungen und ihre Variation, Umfang und Qualität des Lexikons u. ä. besonders hervorgehoben und dadurch Anreiz zum Gebrauch solcher Bildungen verstärkt werden.“ (Jäger 1971, 227f.)

Diese Forderungen wurden vor fast einem halben Jahrhundert formuliert, inwiefern sich das hier kritisierte Korrekturverhalten jedoch immer noch aus den Korrekturen der Lehrer ablesen lässt, wird die Analyse des Korpus zeigen. Festzuhalten ist allerdings, dass die dargestellte Schulnorm-These Feilkes und die Beschreibung von Parlando die Annahme, dass ein derart sensitives Korrekturverfahren anzutreffen ist, nicht unbedingt unterstützen. Basierend auf der Annahme, dass „sich im impliziten und expliziten Korrekturverhalten subsistente Normorientierungen zeigen können“ (Schneider 2013, 34), werden die Korrekturhandlungen der Lehrer in Korpus analysiert.

5 Fehler

In keinem anderen Kontext in der Schule spielen Fehler ein so große Rolle wie bei der Leistungsbewertung. Ihre Identifikation bildet die Grundlage für die Beurteilung jeglicher Art von Schülerprodukten und im Besonderen auch der sprachlichen Richtigkeit und Angemessenheit von Texten. „Die schriftlichen Arbeiten im Deutschunterricht dürfen sich zwar innerhalb eines sprachlichen (hier orthographischen und grammatischen) Spielraums bewegen; sie dürfen diesen Raum aber nicht verlassen.“ (Dürscheid 2012, 3). Das Verlassen dieses Raumes bzw. die Abweichung von einer bestimmten Erwartungshaltung wird in der Regel als Fehler gewertet, der zu einer Absenkung der Note oder Teilnote führt, und wird somit sanktioniert.

Fehler können auf verschiedene Weise beschrieben werden, mitunter da bereits das Wort „Fehler“ zweideutig ist. „Es ist akt-object-ambig; d.h. es wird verwendet zur Bezeichnung einer Handlung und zur Bezeichnung eines Ergebnisses einer Handlung.“ (Keller 1980, 39). Demnach geht es diesem Kapitel um zwei Aspekte: Zum einen steht die Frage im Mittelpunkt, was ein Fehler ist und welche Arten von Fehlern unterschieden werden können. Zum anderen geht es um die Fehlerentstehung, wobei allerdings nicht die Perspektive des Fehlerproduzenten im Fokus des Interesses steht, sondern die des Rezipienten der fehlerhaften Äußerung, der den Fehler erst durch seine Wahrnehmung zu einem solchen macht. Dabei stehen Fehler bei der Produktion von schriftlichen Texten und keine bspw. mündlichen Fehler im Vordergrund, da sich die Analysen der Studie auf Fehler in schriftlichen Schülertexten bezieht.

5.1 Fehlerbegriff und Fehlerentstehung

Nachdem bereits diskutiert wurde, welche Regeln bzw. Normen in der Schule gelten, geht es nun darum, die Abweichungen von diesen Regeln zu beschreiben.

Mit dem Begriff der (sprachlichen) *Regel* ist jedoch zugleich der Begriff der sprachlichen *Abweichung* gegeben; *Regelbefolgung* und *Regelabweichung* sind zwei prinzipiell, wenn auch nicht faktisch gleichwertige Möglichkeiten sprachlichen Handelns. Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Gesetzen lassen Regeln nämlich nicht nur Abweichungen zu, sondern sind als Regeln überhaupt nur dann zu definieren, wenn auch Abweichungen vorausgesetzt werden. (Cherubim 1980, 127; *Hervorhebung im Original*)

Diese Abweichungen und ihre Entstehung sollen im Folgenden ihrer Systematik nach beschrieben werden, wobei zunächst auf den Fehlerbegriff und auf die Fehlerentstehung und dann auf verschiedene Fehlertypen eingegangen wird.

Bei der Identifizierung von Fehlern im schulischen Kontext können unterschiedliche Kriterien festgelegt werden, nach denen ein Fehler vorliegt oder nicht. Kleppin (2001) nennt beispielsweise als Kriterien die sprachliche Korrektheit, die Verständlichkeit, die (kulturelle) Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien und flexible (lernerbezogene) Kriterien (vgl. ebd., 987f.). Von diesen interessieren im Zusammenhang dieser Arbeit in erster Linie die ersten drei Kriterien, da die Entstehung und Bewertung anderer Fehler anhand des gesammelten Materials nicht nachvollzogen werden können.

Weiterhin besteht die Möglichkeit, sprachliche Fehler unter verschiedenen Aspekten zu klassifizieren, wie es Bußmann (2008) darstellt, die als Fehler die „Abweichung von der Norm der Zielsprache“ (ebd., 189) definiert. Fehler werden demzufolge klassifiziert, unter anderem

(a) nach der Modalität, d. h. nach den „Fertigkeiten“ der Sprachdidaktik: Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen; (b) nach linguistischen Beschreibungsebenen (Orthographie/Graphematik, Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Phraseologie, Stilistik); (c) nach der Form (Auslassung, Einfügung, Vertauschung, Kontamination usw.); (d) nach dem Typ (Normfehler bzw. systematischer Fehler (*error*), Gelegenheitsfehler (*mistake*) bzw. Kompetenz-Performanzfehler); (e) nach der Ursache (z. B. Interferenz, entwicklungsbedingte Fehler, Inter Sprache). (ebd.)

Bezüglich der Modalität geht es, wie erwähnt, in diesem Kontext lediglich um Fehler beim Schreiben. Fehler auf allen linguistischen Ebenen und alle Formen von Fehlern stehen prinzipiell im Fokus, werden jedoch an dieser Stelle noch nicht diskutiert (vgl. Methoden- und Analysekapitel). Allein die Ursache der Fehler im Sinne von (e) wird generell nicht betrachtet, auch wenn sich hier Überschneidungen mit den Fehlertypen ergeben (z. B. mit dem Performanzfehler), da auch in dieser Hinsicht das Datenmaterial nicht aussagekräftig ist. Damit zunächst zur Frage, wie ein Fehler zu einem Fehler wird.

Ramge beschreibt Fehler beim kindlichen Spracherwerb im Kontext sprachlichen Handelns. Seine Grundannahme besteht hier darin, „dass sich für den Sprecher der ‚Fehler‘ erst in und durch die Dialogizität der Interaktionssituation herstellt“ (Ramge 1980, 3). Die Voraussetzung dafür, dass eine sprachliche Äußerung in einer Interaktion als fehlerhaft eingestuft wird, sei, dass es zum einen eine Alternative gebe, die richtig gewesen wäre, und dass es zudem ein Kriterium gebe, welches die Entscheidung „richtig“/„falsch“ bestimme (vgl. ebd.). Diese Zuordnung referiert auf die oben beschriebenen Zielnorm, deren Vorstellung den bspw. Lehrer dazu bewegt, etwas als fehlerhaft zu markieren und es so zu einem Fehler zu machen.

Zwar bestehen sprachliche Fehler unabhängig von der Interaktionssituation, sofern konventionell ein Einverständnis über die „richtige“ Alternative und das Entscheidungskriterium besteht. Aber zur sozialen Tatsache wird der Fehler erst im Zusammenhang des sozialen Ereignisses, eingebettet also in einen dialogisch hergestellten Sinnzusammenhang. (ebd., 3)

Wird ein Fehler nicht wahrgenommen, bleibt er interaktional belanglos. Der Produzent eines Fehlers – als Bestandteil einer sprachlichen Handlung – ist jedoch prinzipiell für seinen Fehler verantwortlich und muss die daraus resultierenden Folgen tragen. Was vom Rezipienten generell als Fehler gewertet wird, hängt, wie bereits thematisiert, von dessen Toleranz gegenüber sprachlichen Abweichungen ab. Hier kann es einen recht großen Bereich geben, der Formen enthält, die von manchen Rezipienten noch, von anderen jedoch nicht mehr akzeptiert werden (vgl. ebd., 3f.)

Hennig (2012) hat auf Basis von Ramges Beschreibung des komplexen Prozesses der Fehlerentstehung, die sich eigentlich auf den kindlichen Spracherwerb bezieht, einen Fehlerkreislauf für den Kontext der Schule bzw. der Schüler-Lehrer-Interaktion entworfen (vgl. Abb. 8).

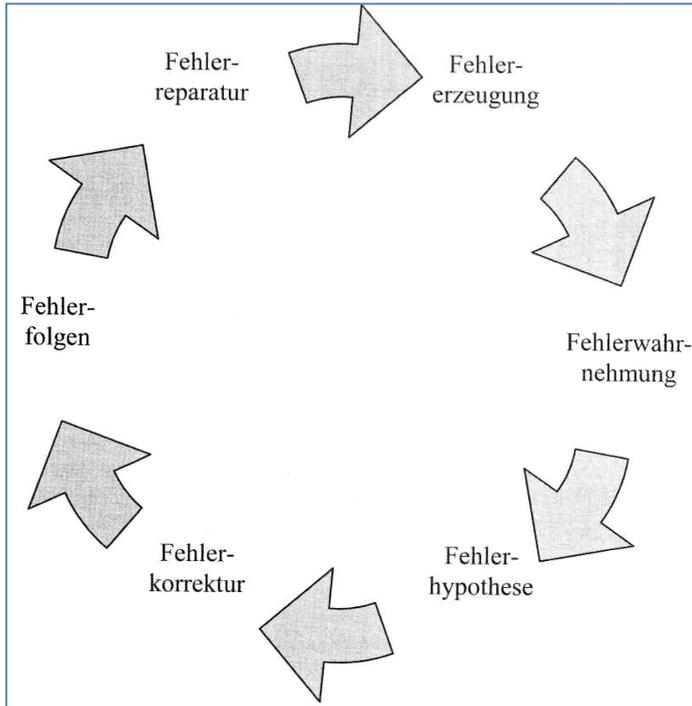


Abbildung 8: Fehlerkreislauf nach Hennig (Hennig 2012, 125)

Dieser Kreislauf spielt für die Beobachtungen, die im Zuge der Studie gemacht werden sollen, eine große Rolle, da sich hieraus der Großteil der Analyseansätze ableiten lässt. Zudem werden hier einige der bis zu diesem Punkt dargestellten Konzepte miteinander in Verbindung gebracht, weshalb der Fehlerkreislauf an dieser Stelle eingehend betrachtet werden soll.

Unter der *Fehlererzeugung* versteht Hennig die Textproduktion durch den Schüler; zu diesem Zeitpunkt ist der Fehler streng genommen noch kein Fehler. Erst die *Fehlerwahrnehmung* durch den Lehrer bringt den Fehlerkreislauf in Gang (vgl. Hennig 2012, 125 f.). Die Annahme, dass die Fehlerdiagnose bei Einzelpersonen stark variieren kann, lenkt ein besonderes Augenmerk auf diesen Teilprozess des Fehlerkreislaufs. In Bezug auf die Studie bedeutet dies, dass in einer der Analysen erhoben wird, welche Abweichungen von Lehrern markiert werden; die Nicht-Markierung eines Fehlers wird so gedeutet, dass der Lehrer die Abweichung oder den Fehler nicht als eine/n solche/n wahrgenommen hat.⁷⁴ Die *Fehlerhypothese* ist die „Hypothese über die korrekte Zieläußerung“ (ebd., 126). Auf der Basis seiner Fehlerhypothese entscheidet sich der Lehrer für eine Klassifikation des Fehlers und versieht ihn mit einer Markierung. Bei einigen Fehlern können alternative Zielhypothesen gebildet werden, die unterschiedliche Klassifikationen zur Folge haben. Die Fehlerhypothese wird in dieser *Fehlerkorrektur*

74 Leider kann nicht untersucht werden, *warum* Fehler, insbesondere eindeutige, nicht korrigiert werden, da das erhobene Material nicht erlaubt, den Entstehungskontext der Korrekturen zu beleuchten oder Rückschlüsse daraus zu ziehen. Es werden jedoch begründete Vermutungen angestellt.

sichtbar. Der Lehrer wählt ein Korrekturzeichen oder eine andere Markierung und sanktioniert so den Fehler (vgl. ebd.). Hier setzt eine weitere Analyse des Korpus an: Anhand der Analyse der verwendeten Korrekturzeichen und der bezeichneten Fehler soll einerseits nachgezeichnet werden, bei welchen Fehlern verschiedene Klassifikationen konkurrieren. Andererseits wird überprüft, inwieweit die einzelnen Lehrer bei gleichen Fehlertypen (die zur selben Fehlerhypothese führen müssten) konsequent die gleichen Korrekturzeichen wählen. Ferner werden die Korrekturzeichen als Indizien für die angelegte Sprachnorm der Lehrer gedeutet. Wird der gleiche Fehler (z. B. *weil* mit Verbzweitstellung) von einem Lehrer als Ausdrucksfehler, von einem anderen als Grammatikfehler und einem dritten gar nicht markiert, wird dies, bei einer hinreichenden Zahl von Tokens, als Hinweis auf die unterschiedliche von den einzelnen Lehrern reproduzierte Sprachnorm gesehen. Diese Entscheidungen hängen von der *Fehlertoleranz* ab, die bei den Lehrern (und Schülern) subjektiv ausgeprägt ist. Da der Lehrer als Sprachnorminstanz seinem „Sprachgefühl“ (vgl. Kap. 3) darauffolgend darüber entscheidet, was als fehlerhaft gilt, kommt Hennig zu folgender These: „Fehlerkorrektur basiert auf subjektiver Fehlerwahrnehmung. Da die im subjektiven Sprachgefühl manifeste sprachliche Norm nicht prinzipiell überindividuell ist, muss mit subjektiver *Fehlerkonstruktion* gerechnet werden.“ (ebd., 128). Wie individuell diese Fehlerkonstruktion ist, soll mithilfe der Analyse des vorliegenden Materials überprüft werden. Die Fehlerkorrektur zieht die *Fehlerfolgen* nach sich. Der Schülertext wird auf Basis der Fehlerkorrektur bewertet, die so die Grundlage für die Notengebung bildet. Hennig hebt die Bedeutsamkeit der Fehlerfolgen besonders eindringlich hervor, da die Notengebung und die Fehlerkorrektur „unter gewissen Umständen entscheidend für Einzelschicksale sein“ können (ebd., 126). Im Idealfall wird der Fehlerkreislauf durch die *Fehlerreparatur* abgeschlossen, was bedeutet, dass dem Schüler die Gelegenheit gegeben wird, den Fehler in Zukunft zu vermeiden (bspw. durch eine Berichtigung). Dieser letzte Schritt ist in seiner Bedeutsamkeit kaum zu unterschätzen, bildet er doch die Grundlage für das fördernde Beurteilen (vgl. Kap. 3.2.2). So bezweifelt bspw. auch Hennig, dass ein Abschluss durch eine klassische Berichtigung⁷⁵ verhindert, dass es zu einer erneuten Erzeugung des gleichen Fehlers kommt und der Fehlerkreislauf von neuem beginnt (vgl. Hennig 2012, 127). Aus diesem Grund wird in Kapitel 7.5.5.3 ein Vorschlag für ein Berichtigungsformat für die sprachliche Darstellungsleistung gemacht, das in Teilen auf Ideen der Lehrer aus dem Korpus beruht und die Grundlage für eine weitere Kompetenzschulung sein kann.

5.2 Performanz- und Kompetenzfehler

Eine erste Unterscheidung von Fehlern ist die auf Corder (1967) zurückgehende Differenzierung von Performanz- und Kompetenzfehlern, die insbesondere in der Fremdsprachendidaktik immer wieder Erwähnung findet.⁷⁶ Mit Kompetenzfehlern, auch

75 Wie das mehrfache Abschreiben eines Wortes oder Textes.

76 Generell ist die Fehlerlinguistik und die Fehleranalyse ein Thema, das in der Fremdsprachendidaktik mehr Beachtung erfährt als in der Deutschdidaktik, was beispielsweise an der Fülle der Publikationen bemerkbar ist. Cherubims (1980) Ganzschrift bildet hier eine Ausnahme.

errors genannt, sind strukturelle Fehler gemeint, die systematisch auftreten und außerhalb der Beurteilungskompetenz eines Lerners liegen – beim Fremdsprachenlerner entweder, weil er z. B. die betreffende Struktur noch nicht gelernt hat, oder, weil er sie falsch verstanden hat (vgl. Kleppin 2001, 988). Bei Muttersprachlern sollte man unterscheiden, ob es sich um einen Kompetenzfehler eines kompetenten Sprechers handelt, der „mit den Regelsystemen dialektaler, soziolektaler und situativer Sprachvariation innerhalb einer Sprache“ (Ramge 1980, 2) zusammenhängt, oder ob es sich um einen Fehler eines (noch) nicht kompetenten Sprechers, also eines Kindes, handelt. In beiden Fällen weiß der Sprecher nicht, dass er einen Fehler erzeugt hat, weil er ihn mithilfe seines eigenen Regelsystems produziert hat und sich nicht ohne weiteres selbst korrigieren kann (vgl. ebd.).

Performanzfehler (*mistakes*) hingegen sind neben reinen Flüchtigkeitsverstößen Fehler, „die z. B. durch eine noch unvollkommene Automatisierung von Regeln und Strukturen bedingt sind oder aufgrund situativer Bedingungen wie etwa Unaufmerksamkeit oder Müdigkeit vorkommen“ (Kleppin 2010, 224). Als Beispiele werden Flüchtigkeitsfehler, Tippfehler, Versprecher und Anakoluthen genannt (Schneider 2013, 30). Bei diesen Verstößen „wird davon ausgegangen, dass die betreffende Person die Regel eigentlich beherrscht, sie nur in der konkreten Situation nicht richtig umsetzt“ (ebd.) und dass sie von den Erzeugern erkannt und selbst korrigiert werden können (vgl. Kleppin 2001, 988).

Dadurch allerdings, dass sich sowohl Kompetenz- als auch Performanzfehler grundsätzlich auf der Performanzebene zeigen, ist eine klare Abgrenzung nicht möglich (vgl. ebd.). Zudem beruht die Aufteilung meist auf der Interpretation von Lernerprodukten – also auf der Fehlerhypothese – und könnte nur über den Einbezug der Lerner selbst abgesichert werden (vgl. Kleppin 2010, 224). Kolde (1980) meint, dass in der Praxis die Toleranz gegenüber Kompetenzfehlern geringer sei als die gegenüber Performanzfehlern (vgl. ebd., 174), da diese eben als ein Versehen, nicht aber als Inkompetenz interpretiert werden.

Für die Analyse der korrigierten Klassenarbeiten in dieser Arbeit ist dieses Begriffspaar trotz bzw. genau wegen der Schwierigkeiten bei der Abgrenzung relevant. An manchen Stellen kann mit recht hoher Wahrscheinlichkeit festgestellt werden, ob es sich um einen Performanzfehler oder einen Kompetenzfehler handelt. So wäre ein typischer Performanzfehler das Vergessen eines Buchstabens am Ende eines Wortes, z. B. in **Er ha Recht*. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass es sich um die falsche Verschriftung einer Phonemkette handelt, sondern wahrscheinlicher, dass der Schüler unter anderem Umständen den fehlenden Buchstaben angefügt hätte. Bei einem Fehler wie **Er liebt das Schule* ist aber vermutlich davon auszugehen, dass es sich um einen Kompetenzfehler handelt. In Bezug auf das Korrekturverhalten der Lehrer, wie es im Korpus beobachtet werden kann, ist interessant, ob dieses von unterschiedlichen Fehlerhypothesen beeinflusst wird, wenn es um die Fehlermarkierung und somit -sanktionierung geht. Wenn die Annahme Koldes, dass Kompetenzfehler schwerer wiegen als Performanzfehler, für zutreffend gehalten wird, ist ferner interessant, wie mit Fällen umgegangen wird, in denen die Abgrenzung schwerfällt. Produziert ein Schüler einen Satz wie **Er hatte*

kein Spaß ist schwer zu sagen, ob es sich um ‚vergessene‘ Buchstaben handelt oder um einen grammatischen (Kompetenz-)Fehler. Hier bildet der Lehrer eine Hypothese über die Ursache des Fehlers und bewertet je nach Ergebnis seiner Überlegung den Fehler möglicherweise als schwerwiegenden Grammatikfehler oder als weniger gravierenden Rechtschreibfehler.⁷⁷

5.3 Systemfehler und Normfehler

Das Begriffspaar System und Norm (und Rede) wurde in erster Linie von Coseriu geprägt.

System ist das, was in einer Sprache möglich ist, aufgrund der Unterscheidungen, die diese Sprache macht, und aufgrund der Verfahren, die sie zum Ausdruck der entsprechenden Unterscheidungen hat. System ist also das, was aufgrund der Regeln einer Sprache möglich ist.

Norm ist hingegen das, was tatsächlich realisiert wird und realisiert worden ist. Die Norm ist eine Einschränkung des Systems, weil gerade nicht alle Möglichkeiten des Systems realisiert werden. (Coseriu 2007, 52 f.)

In Bezug auf Fehler bedeutet dies, dass Systemverstöße Äußerungen umfassen, die nicht systemgerecht sind, wie z. B. das Wort *durstigbar*, dessen Derivation auf der Basis eines Adjektivs (und nicht eines Verbs) vorgenommen wurde (vgl. Dürscheid 2011b, 108). Zieht man jedoch in Betracht, „dass der Sprecher innerhalb der Grenzen des Systems verschiedene Möglichkeiten hat, die Norm zu realisieren, und dass diese Norm je nach Varietät eine andere sein kann, dann sieht man, dass es hier einen relativ großen Handlungsspielraum gibt“ (ebd.). Ein Normfehler wäre demnach die Entscheidung für die Realisierung einer Norm, die jedoch für die gefragte Varietät nicht gültig ist, z. B. wenn eine in der gesprochenen Sprache übliche Form in einem sonst konzeptionell am schriftlichen Standard orientierten Text verwendet wird.

Bei Eisenberg und Voigt (1990, auch Eisenberg 2007) findet man ebenfalls die Differenzierung von Normfehlern und Systemfehlern. Als Systemfehler werden hier beschrieben „Verstöße gegen Regularien, die zum impliziten Sprachwissen eines Sprechers des Deutschen gehören. [...] Einen Systemfehler wird ein kompetenter Sprecher als Fehler akzeptieren.“ (Eisenberg/Voigt 1990, 10). Eine solche fehlerhafte Form liegt außerhalb der Möglichkeiten des Deutschen, sie ist „unter allen Umständen [ein, D. K.] Fehler“ (vgl. Eisenberg 2007, 212). Schneider (2013) beschreibt Systemfehler im Sinne Eisenbergs als vor allem Grammatikfehler. „Es handelt sich um Ausdrücke, die generell als ‚ungrammatisch‘ betrachtet und daher beispielsweise in Schüleraufsätzen mit *Gr* kenntlich gemacht werden.“ (Schneider 2013, 30). Als Normfehler hingegen beschreibt Eisenberg Formen, die zwar möglich, jedoch im gegebenen Kontext nicht verwendbar sind. Normfehler sind demnach nur unter bestimmten Umständen Fehler (vgl. Eisenberg 2007, 212). Die Voraussetzung für Normfehler ist, dass es parallel existierende Varianten im System gibt, die miteinander konkurrieren, wie das Beispiel der konkur-

⁷⁷ Eine weitere Möglichkeit ist natürlich, dass der Lehrer gar nicht zu einer Fehlerhypothese kommt, da er die Form nicht als regelwidrig wahrnimmt.

rierenden Formen *brauchen* mit oder ohne *zu*. Keine der Formen ist systemwidrig, auch wenn die Urteile von Sprechern darüber, ob ein Fehler vorliegt, unterschiedlich ausfallen (vgl. Eisenberg/Voigt 1990, 11). Schneider (2013) ergänzt:

Bei Normfehlern dagegen handelt es sich eher um stilistische Varianten, die ‚unter bestimmten Umständen‘, d. h. in bestimmten Textsorten, Domänen, kommunikativen Praktiken (Fehler 2000), als stilistisch markiert oder unangemessen sanktioniert werden. [...] Sie werden in Schüleraufsätzen häufig mit *A* (Ausdrucksfehler) oder auch *Stil* korrigiert. (ebd., 30 ff)

Eisenberg und Voigt sind ebenfalls der Meinung, dass derartige Fehler von Lehrern eher als Ausdrucks- oder Stilfehler gekennzeichnet werden, wenn auch nur aus Angst vor einer Fehlkorrektur. Nur solche setzen ein ‚G‘ (oder ‚Gr‘) an den Rand, die sich ihrer Normkenntnis sehr sicher sind (vgl. Eisenberg/Voigt 1990, 10).

Die Unterteilung in System- und Normfehler wird an verschiedenen Stellen kritisiert. Insbesondere die Aussage Eisenbergs, dass bezüglich echter Fehler bei geeigneter Nachfrage keine Zweifel bestehen und sie als solche eindeutig identifizierbar seien (vgl. Eisenberg 2007, 212), wird als problematisch gesehen. Kleppin (2001) beispielsweise erwähnt die bereits in den 1970er Jahren geführte Diskussion über die Begriffe des Norm- bzw. Systemfehlers. Hier sei speziell die dem Konzept von Sprachsystem und Sprachnorm zugrundeliegende Annahme kritisiert worden,

es gäbe so etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges, Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache. Ebenso problematisch für die Fehleridentifizierung ist die Bezugsgröße des Sprachgebrauchs, der Sprachwirklichkeit, so wie ‚man‘ in deutschsprachigen Ländern spricht (Kleppin 2001, 987).

Schneider (2013) erwähnt ferner die absichtliche Produktion von Systemfehlern, wie z. B. die generelle Kleinschreibung, worauf sich die Kategorie Fehler nicht eindeutig anwenden lässt. Er schlussfolgert: „In vielen Kontexten ist das vermeintlich Unkorrekte durchaus angemessen. Es verstößt dann gegen keine Anforderung und ist daher nicht fehlerhaft.“ (ebd., 35) und schlägt vor, zwischen „Fehlern“ und „Abweichungen“ terminologisch zu unterscheiden, um kreative Abweichungen, die sprachliche Innovationen hervorbringen, von „echten“ Fehlern abzugrenzen (vgl. ebd.).

Trotz der Schwierigkeiten bei der Abgrenzung von Norm- und Systemfehlern wird auf dieses Begriffspaar in dieser Arbeit im Sinne Eisenbergs (2007) („Systemfehler bleiben unter allen Umständen Fehler, Normfehler nur unter bestimmten“) zurückgegriffen. Angesichts der Problematik, an welcher Stelle eine Abgrenzung vorgenommen werden kann, sollen als Systemfehler nur solche Formen bezeichnet werden, bei denen es sich nicht um eine der Alternativen in verschiedenen Varietäten, Registern oder Mediodialekten handelt. Demnach gilt beispielsweise **Wegen das Wetter gehe ich nicht in den Park* als Systemfehler, während *Wegen dem Wetter gehe ich nicht in den Park* als Normfehler bezeichnet wird.⁷⁸ Als „Systemfehler“ werden demnach nur Varianten bezeichnet,

78 Diese Zuordnung spielt zum Beispiel eine Rolle, wenn die Anteile von nicht korrigierten Fehlern berechnet werden, da als nicht korrigierte Grammatikfehler ausschließlich Systemfehler gezählt werden

die laut aktuellen und gängigen Nachschlagewerken in keinem System zu finden sind. Normfehler stehen im Mittelpunkt, wenn es in Kapitel 9 um die Normtoleranz der Lehrkräfte geht. Hier soll beobachtet werden, wie Lehrer mit Normfehlern umgehen und ob sie diese wirklich als Ausdrucks- oder Stilfehler identifizieren, wie Eisenberg/Voigt und Schneider annehmen. Dieser Aspekt ist besonders interessant, da, wie erwähnt, das Erkennen von Normfehlern eine große Herausforderung ist, da es eine gute Normkenntnis voraussetzt (vgl. Dürscheid 2012).

Auch wenn hier Normfehler nicht im engeren Sinne als „Fehler“ betrachtet werden, wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, terminologisch zwischen „Fehlern“ und „Abweichungen“ zu unterscheiden. Hinter dem Begriff „Normfehler“ steckt bereits ein Konzept, das zur Genüge deutlich machen sollte, dass eine differenzierte Perspektive eingenommen wird.

5.4 Sprachliche Fehler und sprachliche Zweifelsfälle

Von sprachlichen *Feblern* können weiterhin sprachliche *Zweifelsfälle* unterschieden werden, bei denen Unklarheit darüber herrscht, ob es sich überhaupt um Fehler handelt (vgl. Schneider 2013, 30).⁷⁹ Bei dieser Betrachtung geht es nicht um einen von System- und Normfehlern abzugrenzenden Fall, sondern um eine besondere Form von eben diesem. Sprachliche Zweifelsfälle sollen zunächst ausgehend von Kleins (2003) Definition beleuchtet werden.

Ein sprachlicher Zweifelsfall (Zf) ist eine sprachliche Einheit (Wort/Wortform/Satz), bei der kompetente Sprecher (a.) im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b...) in Zweifel geraten (b.) können, welche der beiden Formen standard-sprachlich (c.) korrekt ist (vgl. Sprachschwankungen, Doppelform, Dublette). Die Varianten eines Zweifelsfalls sind formseitig oft teildentisch (d.) (z. B. *dubios/dubios, lösbar/löslich, des Automaten/des Automats, Rad fahren/rad fahren/Radfahren, Staub gesaugt/staubgesaugt/gestaubsaugt*). (ebd., 7; *Hervorhebungen im Original*)

Bei der Identifikation von Zweifelsfällen ist wichtig, dass nicht jedes individuelle Zweifeln über eine sprachliche Form zu einer Kategorisierung als Zweifelsfall führt, sondern sie sich empirisch identifizieren lassen müssen. Dies heißt allerdings nicht im Umkehrschluss, dass alle Zweifelsfälle von allen Sprechern als solche betrachtet werden (vgl. ebd., 12), wie auch Antos (2003) festhält: „Sprachhistorische Entwicklungen [...] können, müssen aber nicht von Sprechern und Schreiberinnen bemerkt werden. D. h. sie können, müssen aber nicht zu sprachlichen Zweifelsfällen führen.“ (Antos 2003, 40 f.). Weiterhin ist charakteristisch für Zweifelsfälle, dass (anders als bspw. bei Performanzfehlern) rückblickend unklar bleibt, ob die jeweils andere Variante nicht auch hätte korrekt sein können (vgl. Klein 2003, 8). Klein (2003) klassifiziert Zweifelsfälle zum einen nach Systemebene (phonetischer, orthographischer, morphologischer... Zweifelsfall)

(vgl. Kapitel 8).

79 Für die Thematisierung sprachlicher Zweifelsfälle in der Schule im Rahmen der „Reflexion über Sprache“ gibt es viele, teilweise sehr konkrete Vorschläge, z. B. bei Hackländer/Schneider 2012, Köpcke/Noack 2011, Dürscheid 2011a.

und zum anderen nach der Entstehungsursache (vgl. ebd., 15). An anderer Stelle führt er diese Klassifikation weiter und teilt Typen von Zweifelsfällen nach dem Sprachgebrauch als ordnenden Faktor ein: Als *unkonditionierte* Zweifelsfälle bezeichnet er die „echten Zweifelsfälle“ bzw. „Zweifelsfälle im engeren Sinn“. Bei ihnen ist eine Identifikation der Steuerungsfaktoren nicht möglich, „ihre Verteilung im Usus erscheint sozusagen zufällig, ohne dass man angeben könnte, warum im einen Fall die Variante A, im anderen Fall die Variante B genutzt wird“ (ebd., 151). Als *konditionierte* Zweifelsfälle hingegen bestimmt er Fälle, bei denen die Bedingungen den Gebrauch einer der Varianten steuern bzw. bei denen die Varianten in unterschiedlichen Kontexten verankert sind. „Oft gilt also: Variante A kann nur in Situationen des Typs A' verwendet werden, Variante B nur in Situationen des Typs B'. Wer Variante A (B) in Situationen des Typs B' (A') nutzt, produziert fehlerhafte Sprache.“ (ebd., 150). Zweifelsfälle, deren Gebrauch morphosyntaktisch, semantisch, pragmatisch oder durch Sprachwandel bestimmt sind, bilden die Unterklassen dieser konditionierten Fälle. Bei den pragmatisch bedingten Fällen können wiederum Subklassen identifiziert werden, je nachdem, welcher pragmatische Faktor die Verteilung bedingt. Hier sind die mediale Dimension (z. B. medial-schriftlich *bekommen, werfen* vs. medial-mündlich *kriegen, schmeißen*), die regionale Verteilung (z. B. norddt. *hat gegessen, benutzen* vs. süddt. *ist gegessen, benützen*) sowie funktionale Faktoren (fachsprachl. *lacken*, standardsprachl. *lackieren*) zu nennen. Diese Art von Zweifelsfällen, deren Ursache in der Varietätenvielfalt einer Sprache liegt, greift auch Ágel auf, der diese als „Normunsicherheiten, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in verschiedenen Varietäten verankert sind“ (Ágel 2008, 68) bezeichnet. Ihnen stellt er ebenfalls „System- und Normfehler“ gegenüber, „die [nur, D. K.] eine Varietät betreffen“ (ebd.). Als Beispiele für letztere nennt er Systemfehler, die nicht der Norm entsprechen, sich aber trotzdem hartnäckig halten, wie **meines Erachtens nach*, aber auch ursprüngliche Normfehler, wie die parallel existierenden Varianten *brauchen* mit und ohne *zu* (vgl. ebd., 67 f.).

Antos (2003) trifft noch eine weitere, grundlegendere Unterscheidung zwischen der von Laien betriebenen „kommunikationspragmatischen“ Reflexion über Sprache und der in der Linguistik aufkommenden „extrakommunikativen“ Reflexion. Während die laienlinguistische Reflexion aus der Unsicherheit über soziale Anforderungen an eigene oder fremde Kommunikationsbeiträge resultiert und häufig zur Konsultation von Sprachberatungen oder Nachschlagewerken führe, beruhe die extrakommunikative Reflexion auf objektiven sprachlichen Phänomenen, die auf verschiedene Formen von Disparatheit zurückgehen: sprachhistorisch ablesbare sprachstrukturelle Disparatheit, komplexe Varietätenheterogenität und Regelkonkurrenz in der Orthographie (vgl. Antos 2003, 38 ff.).

Welche Rolle spielen Zweifelsfälle für einen Korrektor bzw. bei der Untersuchung des Korrekturverhaltens der Lehrer in der vorliegenden Studie? Zunächst nimmt der Lehrer als „kompetenter Sprecher“ eine interessante Rolle ein, denn er reflektiert nicht über einen Zweifelsfall, der durch seine eigene Sprachproduktion entsteht, sondern muss die Entscheidungen bei Zweifelsfällen anderer beurteilen. Diese Reflexion ist vermutlich (nach Antos) zwischen der laienlinguistischen Reflexion und der extrakom-

munikativen Reflexion einzuordnen, da Lehrer zwar eine sprachwissenschaftliche Ausbildung erfahren und Kenntnisse über objektive sprachliche Phänomene haben, jedoch fraglich ist, wie viel davon bei der Reflexion solcher Fälle zum Tragen kommt bzw. wie breit das Wissen ist. Auch ist es wahrscheinlich, dass Lehrer regelmäßig Nachschlagewerke konsultieren. Weiterhin wird an dem Umgang mit Zweifelsfällen möglicherweise abzulesen sein, welche Vorstellung von Standard und Korrektheit bei den Lehrern vorherrscht bzw. welche Zweifelsfälle bemerkt und gegebenenfalls markiert werden. Dürscheid wirft in Bezug auf den Umgang mit Zweifelsfällen einige Fragen auf, die sich teilweise aus der Konsultation von Nachschlagewerken ergeben.

So heißt es an anderer Stelle im *Duden* (2007, 719): ‚Als standardsprachlich korrekt gilt bei konservativen Sprachpflegern nur die Endung *-es*.‘ Wie geht man mit solch einer unverbindlichen Aussage um? Soll man so verfahren, dass man die Textstelle, in der das besagte Phänomen auftritt, tolerant korrigiert – im Bewusstsein, dass hier offensichtlich etwas im Umbruch ist und man es möglicherweise mit einem Sprachwandelphänomen zu tun hat? Oder soll man es auf jeden Fall als Fehler anstreichen, da das Weglassen der Endung *-es* nicht uneingeschränkt als standardsprachlich eingestuft wird? Oder kann man dies nur von Fall zu Fall entscheiden, in Relation zu der Textsorte, in der die Schreibweise auftritt? (Dürscheid 2011a, 164)

Das Datenmaterial wird auf solche Fälle untersucht, um zu entdecken, für welche der dargestellten Varianten sich die Lehrer entscheiden bzw. welche sie möglicherweise als Fehler markieren.⁸⁰

Bei der Analyse wird – so weit möglich – terminologisch lediglich zwischen Norm- und Systemfehlern unterschieden, wobei konditionierte Zweifelsfälle, insbesondere diejenigen, die die pragmatische Ebene betreffen, zu den Normfehlern gezählt werden, und unkonditionierte Zweifelsfälle, falls eine Entscheidung für die „richtige“ Form möglich ist, zu den Systemfehlern.

5.5 Fazit

Fehler sind also nicht gleich Fehler – und zwar nicht nur typologisch, sondern auch in Abhängigkeit von Entstehungskontext, sozialer Interaktion und individuellem Sprachgefühl. In der ab Kapitel 7 folgenden Untersuchung werden die bereits ansatzweise beschriebenen Analysen am Material durchgeführt, wobei die Terminologie wie oben erwähnt Verwendung findet. Dabei wird der Begriff „Fehler“ benutzt, worunter jedoch auch Abweichungen oder potentielle Fehler verstanden werden, bei denen es sich nicht im eigentlichen Sinne um falsche Formen handelt. Im Mittelpunkt stehen dabei insbesondere die Unterschiede – sofern vorhanden – im Umgang mit Norm- und Systemfehlern sowie die Klassifikation verschiedener Fehlerarten mithilfe von Korrekturzeichen.

80 In dem Bewusstsein, dass es bei der Diskussion von Zweifelsfällen nicht darum geht „in alter präskriptiver Manier im Sprachgebrauch der Anderen ‚Fehler‘“ zu identifizieren. „Im Zentrum steht ein Beratungs-, kein Fehlerdiskurs.“ (Klein 2009, 153).

6 Methoden

Für diese Studie wurden schriftlich fixierte Texte analysiert, jedoch sind diese eher ungewöhnlicher Natur. Sie setzen sich aus Textteilen bzw. Teiltextrn zusammen, die mehrere Autoren haben: zum einen die Schüler als Verfasser der Texte, zum anderen die Lehrer, die die Texte bearbeitet, also mit Zeichen versehen und kommentiert haben. Der Fokus der Untersuchung richtet sich auf die Annotationen und Kommentare der Lehrer, diese jedoch sind nicht ohne die Schülertexte verständlich oder erklärbar.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen kann keine durchgehend einheitliche Methode gewählt werden, da das Ziel der Analyse ist, ein möglichst vollständiges Bild von allen Korrekturhandlungen zu zeichnen, die durch die Lehrer vorgenommen wurden. Dafür werden sowohl die (Korrektur-)Zeichen, die die Lehrer am Rand der Schülertexte notieren, als auch die Kommentare unter den Texten sowie die verwendeten Bewertungsbögen untersucht. Ferner ist auch Gegenstand der Analyse, was *nicht* annotiert wurde, wie etwa eindeutige Systemfehler, aber auch Normfehler der Schüler, die unmarkiert bleiben. So wird in Abhängigkeit vom jeweiligen Fokus und den Eigenschaften des untersuchten Teiltextrtes eine passende Methode für die Analyse gewählt.

6.1 Wahl der Methode(n)

Aufgrund der Eigenschaften des Materials wurde sich für qualitative und auch quantitative Inhaltsanalysen entschieden, da diese Methoden ein großes Spektrum von Techniken umfassen, die die hier angestrebte mehrdimensionale Analyse des Materials erlauben.⁸¹ Zudem sind zum Teil qualitative Analysen notwendig, um quantitative Verfahren anwenden zu können, entsprechend dem Phasenmodell von Mayring (vgl. Mayring 2015, 20 ff).⁸² Die Inhaltsanalysen soll sowohl reduktiv sein, um eine zusammenfassende und strukturierende Verarbeitung des umfangreichen Korpus zu ermöglichen, doch auch gleichzeitig explikativ, da teilweise Begleitumstände der Entstehungssituation der Korrekturen berücksichtigt werden (vgl. Lamnek/Krell 2016, 470 f.).

Die Ergebnisse der Inhaltsanalysen dienen zudem als Grundlage für eine Clusteranalyse, die zu einer Typenbildung führen soll. Hier sind die Erkenntnisse der Inhaltsanalysen dabei behilflich, in einem weiterführenden Schritt ein Gesamtbild zu zeichnen, das die Antwort auf einige der Forschungsfragen bietet.

6.2 Datenerhebung und Korpus

Obwohl es sich bei den Analysen nicht ausschließlich um (qualitative) Inhaltsanalysen handelt, erfolgt die allgemeine Beschreibung der Datenerhebung und des Korpus ent-

81 Als maßgebliche Referenztexte für die methodische Vorgehensweise sind Mayring (2015) und Lamnek/Krell (2016) zu nennen.

82 Diese Mischung eines quantitativen und eines qualitativen Ansatzes mag zunächst ungewöhnlich erscheinen, jedoch kann anders der Vielschichtigkeit des Materials und dem Forschungsziel nicht entsprochen werden. Mayring befindet die Überwindung der Grenzen zwischen qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse als erstrebenswert und sieht sie als miteinander verwobene Ansätze, die er in seinem Phasenmodell darstellt (Mayring 2015, 20 ff).

lang der ersten Schritte des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells von Mayring, da es eine übersichtliche Rahmenstruktur für die Vorstellung und Bestimmung des Ausgangsmaterials bietet (vgl. Abb. 9). Auch entspricht die Stichprobenziehung nicht den gängigen Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse, z. B. von Lamnek, und lässt sich demnach auch nicht entsprechend aller hier vorgesehenen Schritte nachzeichnen (vgl. Lamnek/Krell 2016, 468).⁸³ Die grundlegenden der hier beschriebenen Schritte sind im Modell Mayrings jedoch enthalten, weshalb sich sein Modell eignet. Nach der Beschreibung dieser ersten Schritte wird differenziert auf die Herangehensweisen der einzelnen Analysen eingegangen.

6.2.1 Datenerhebung

Die Schulleitungen aller Essener und Duisburger Gesamtschulen wurden im Zuge der Datenerhebung kontaktiert, um sie für eine Beteiligung an der Studie zu gewinnen und das Forschungsanliegen an ihre Deutschlehrer heranzutragen. Von 24 in diesen Stadtgebieten ansässigen Gesamtschulen waren an vier Schulen insgesamt 20 Lehrkräfte bereit, Material zur Verfügung zu stellen. Folglich lässt sich in Bezug auf die Materialauswahl festhalten, dass ausschließlich die Bereitschaft der Schulleitungen und der einzelnen Lehrpersonen zur Mitwirkung den Umfang und die Zusammenstellung der Stichprobe festgesetzt hat. Es handelt sich demnach um eine anfallende Stichprobe, die nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit ist.

Die Klassenarbeiten wurden in der Schule kopiert bzw. gescannt und dabei direkt anonymisiert. Die Lehrer füllten zudem einen Fragebogen aus, in dem Informationen zur Klasse sowie persönliche Angaben erfragt wurden (siehe Erhebungsfragebogen Anhang S. XI). Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mai bis September 2011.

83 Das Modell von Lamnek soll jedoch an späterer Stelle, wenn es um die quantitativen Analysen geht, in Teilen herangezogen werden.

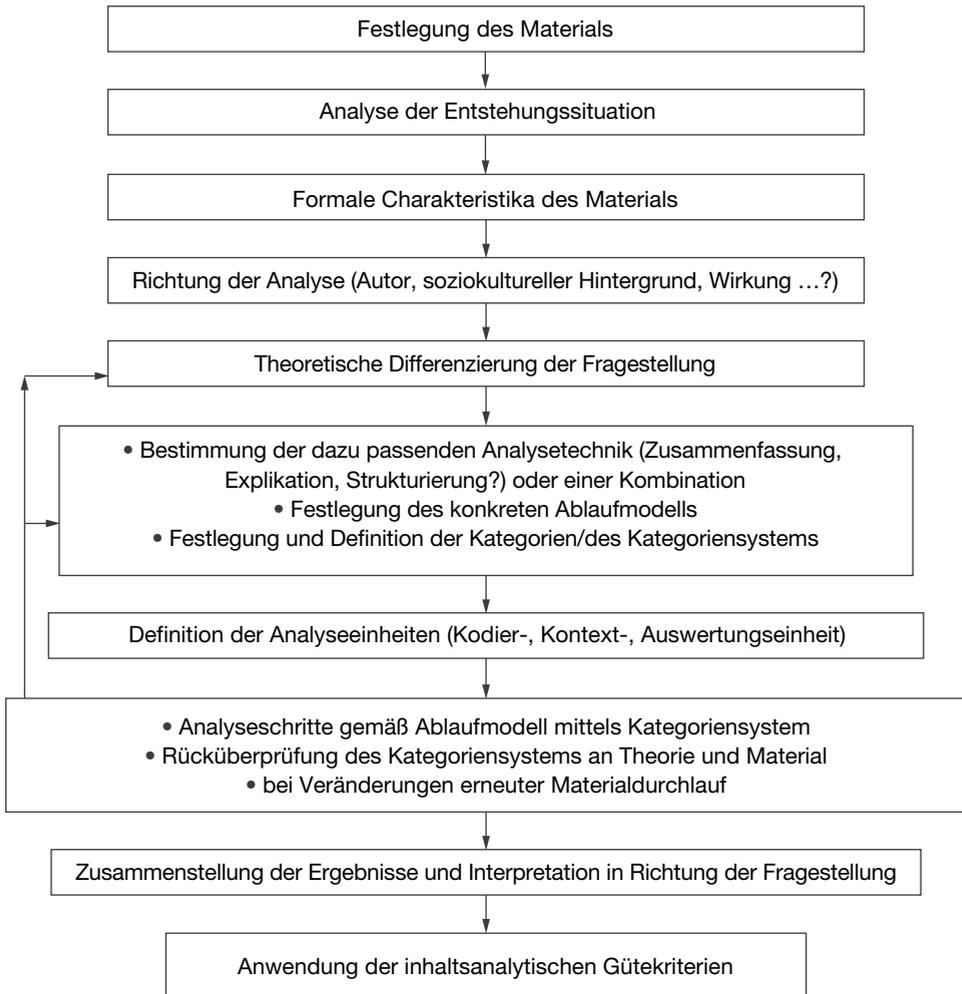


Abbildung 9: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (Mayring 2015, 62)

6.2.2 Festlegung des Materials

Das wie in 6.2.1 beschrieben zusammengestellte Korpus besteht aus 546 Klassenarbeiten von 20 verschiedenen Lehrpersonen. Alle Klassenarbeiten stammen aus der neunten und zehnten Jahrgangsstufe. Da es sich bei den Schulen um Gesamtschulen handelt, sind die Schüler nicht von G8 betroffen und sie befinden sich noch nicht in der Einführungsphase der Oberstufe. Die Arbeiten stammen zu 60 % aus Erweiterungskursen und zu 40 % aus Grundkursen⁸⁴. Da die Klassen- bzw. Kursgrößen stark schwanken,

84 Im Rahmen der an Gesamtschulen in NRW üblichen äußeren Differenzierung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

sind von den Lehrern unterschiedlich viele Klassenarbeiten gesammelt worden (vgl. Tab. 1).

Lehrer			
1	17	11	24
2	28	12	44
3	22	13	34
4	15	14	36
5	25	15	33
6	26	16	30
7	26	17	33
8	12	18	36
9	18	19	31
10	32	20	24
			546

Tabelle 1: Anzahl der Klassenarbeiten pro Lehrer

Von 13 Lehrern liegen mindestens zwei Klassensätze vor, die von denselben Schülern zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Halbjahr geschrieben wurden, bei Lehrer 10 handelt es sich um zwei unterschiedliche Schülergruppen (im Korpus markiert durch ‚a‘ und ‚b‘).

Bei den Lehrpersonen handelt es sich um neun Lehrerinnen und elf Lehrer. Bei der Altersverteilung ist auffällig, dass die Lehrer zum großen Teil sehr erfahren sind: 70 % sind seit mindestens 16 Jahren im Schuldienst, 12 der 20 zum Erhebungszeitpunkt über 50 Jahre alt (vgl. Abb. 10) Lediglich Lehrer 4 unterrichtet das Fach Deutsch fachfremd, dies jedoch zum Erhebungszeitpunkt bereits seit 16 Jahren.

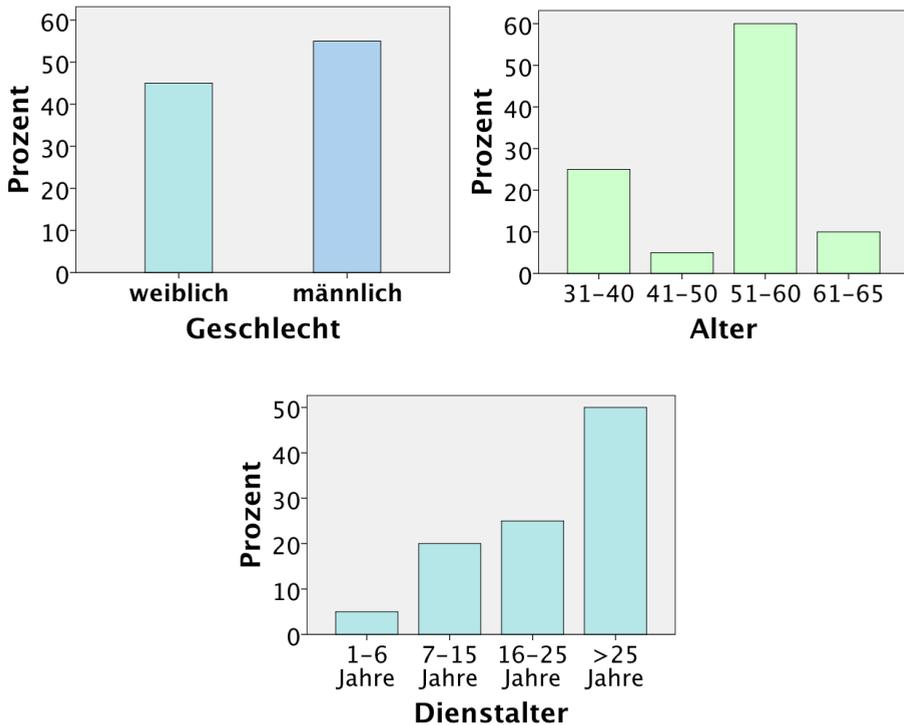


Abbildung 10: Geschlecht, Alter und Dienstalter der Lehrer im Korpus

6.2.3 Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. An manchen Schulen beteiligten sich alle in Frage kommenden Lehrer, an manchen war es nur ein Bruchteil. Bemerkenswert ist, dass bei den Lehrern, denen das Forschungsanliegen erläutert werden konnte – oft kam es gar nicht so weit –, eine hohe Bereitschaft für eine Teilnahme bestand. Viele hielten die Forschungsfrage für relevant und zeigten Interesse an den Ergebnissen der Studie. Insgesamt war die Anzahl der positiven Rückmeldungen zu den gestellten Anfragen jedoch recht gering, da häufig nicht bis zu den Lehrern vorgedrungen werden konnte und der Kontakt auf Ebene der Schulleitung endete.

Die Klassenarbeiten waren zum Erhebungszeitpunkt bereits korrigiert worden, so dass ein Beobachtereffekt ausgeschlossen werden kann.⁸⁵ Ferner handelt es sich bei den Arbeiten nicht um Vergleichsarbeiten, bei denen eine Zweitkorrektur geplant oder bereits durchgeführt worden war. Lediglich einige gleich gestellte Arbeiten von Parallelklassen sind darunter, bei denen jedoch nur die Aufgabenstellung gleich war, die Korrektur und Benotung erfolgte durch die jeweiligen Kurslehrer mit individuellen Bewertungsrastern. Weitere Aussagen zum unterrichtlichen Kontext der Klassenarbeiten

85 Da es in der Sekundarstufe I üblich ist, Klassenarbeitshefte zu führen, die auch noch teils in der Schule aufbewahrt werden, standen die Arbeiten auch nach der Rückgabe an die Schüler noch zur Verfügung.

und der Korrektur können nicht getroffen werden, da keine Informationen zu stattgefundenen Unterrichtseinheiten, ggf. mit besonderen Schwerpunktsetzungen, erhoben wurden. Auch die individuellen Umstände der Korrektur (Zeitaufwand, Zeitdruck, Erkrankung, etc.) sind nicht nachzuvollziehen. Die Erhebung solcher Daten hätte persönliche Interviews oder einen umfangreicheren Fragebogen erfordert. Da aber die Teilnahme an der Studie besonders niederschwellig gestaltet sein sollte, sollte der zeitliche Aufwand für die Lehrer möglichst gering gehalten werden, um keine potentiellen Auskunftspersonen abzuschrecken.⁸⁶ Nur die Klassenarbeiten zur Verfügung zu stellen und einen sehr kurzen Fragebogen auszufüllen war hier im Rahmen dessen, was die Lehrer als wenig aufwendig empfanden.

6.2.4 Formale Charakteristika des Materials

Das Material liegt in Form der gescannten Klassenarbeiten vor, zusätzlich wurde von jeder Lehrperson ein Fragebogen für Angaben zur Person und der Lerngruppe ausgefüllt. Gescannt wurden stets die korrigierten Schülertexte. Wenn vorhanden, wurden Lehrerkommentare und/oder Bewertungsbogen ebenfalls erfasst. Bei fünf Lehrern liegen nur die korrigierten Texte vor, drei haben die Arbeiten mit Kommentaren versehen und von zwölf liegen Bewertungsbögen vor. Von diesen haben drei zusätzlich Kommentare verfasst. Dass keine Bewertungsbögen vorliegen, bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrer diese nicht verwendet haben, sondern lediglich, dass sie nicht im Umfang des zur Verfügung gestellten Materials enthalten waren. Eine Klassenarbeit umfasst demnach mindestens den korrigierten Schülertext, teils in Kombination mit den bewertenden Kommentaren und Bewertungsbögen.

6.3 Fragestellung der Analyse

6.3.1 Richtung der Analyse

Als Teil einer Kommunikationskette (Mayring 2015, 58) bietet das gesammelte Material viele Ansatzpunkte für Untersuchungen. Das einfache inhaltsanalytische Kommunikationsmodell von Lagerberg (vgl. Abb. 11), welches von Mayring zur Illustration verwendet wird, soll zeigen, welche Ansatzpunkte bei der Analyse möglich sind.

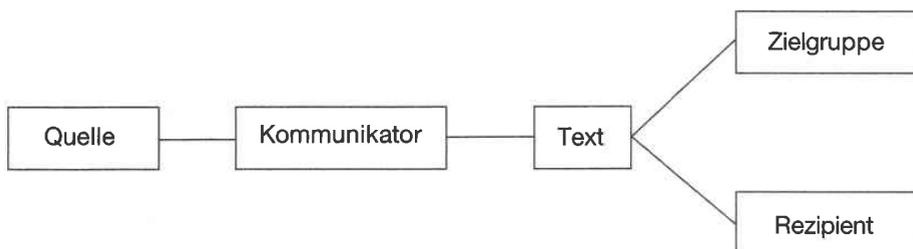


Abbildung 11: Einfaches inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell nach Lagerberg (Lagerberg 1975 zit. nach Mayring 2015, 58)

86 Bei vielen Anfragen wurde sehr häufig signalisiert, dass man für Studien (die häufig angefragt wurden) keine Zeit hätte.

Hierfür wurde das Modell durch die Autorin auf den speziellen Fall bezogen (vgl. Abb. 12). Den Kern des Kommunikationsmodells bilden die (Schüler-)Texte. Von diesen ausgehend können unterschiedliche Richtungen bei der Analyse eingeschlagen werden. So könnten die Schüler als Verfasser der Texte bzw. als „Quellen“ oder in ihrer Rolle als „Rezipienten“ der korrigierten Texte in den Fokus genommen werden. Auch die inhaltliche Ebene der Klassenarbeiten, die Kompetenzen der Schüler oder die Aufgabenstellungen böten Ansätze für vielseitige Analysen. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen jedoch die Texte und ihr Verhältnis zu ihrem Kommunikator. Die Schüler liefern hierzu lediglich die Materialbasis für die Korrektur durch die Lehrer; ihre Leistung bzw. die Qualität ihrer Texte und ihre Kompetenzen stehen dabei jedoch nicht im Fokus des Interesses. Durch die Erkenntnisse, die aufgrund der Analyse der Texte gewonnen werden, sollen dann Aussagen über den „Kommunikator“ getroffen werden, dessen Korrekturverhalten Rückschlüsse bspw. auf die Gestaltung seiner sprachlichen Bezugsnorm und seiner Normtoleranz zulässt. Für diesen Zweck werden Frequenzanalysen der verwendeten Fehlerkategorien, Analysen der Fehlerklassifikationen und der nicht korrigierten Fehler durchgeführt sowie die Bewertungen in den Kommentaren und Bewertungsbögen analysiert.

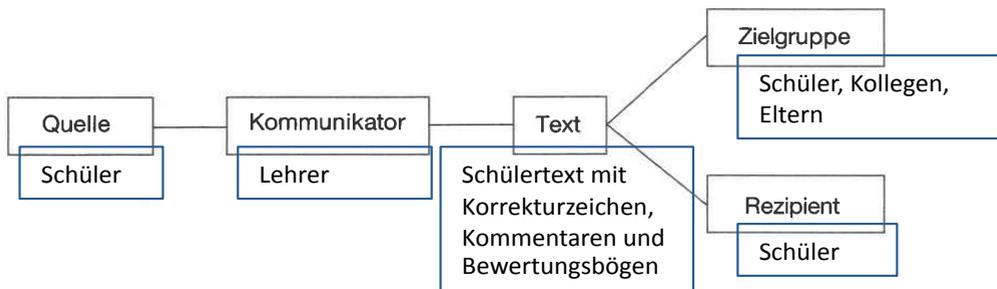


Abbildung 12: Einfaches inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell nach Lagerberg bezogen auf die vorliegende Studie (D. K. in Anlehnung an Lagerberg 1975, zit. n. Mayring 2015, 58)

6.3.2 Differenzierte Fragestellung

Wie in den anfangs formulierten Hypothesen dargestellt, existieren bestimmte Annahmen über die sprachliche Korrektur und insbesondere über die Normtoleranz von Lehrkräften. Es soll überprüft werden, inwieweit diese Annahmen durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt werden können bzw. inwieweit sie erweitert werden müssen. Ein besonderes Interesse gilt hierbei der Frage, ob die in erster Linie durch Fragebogenerhebungen und die Probekorrektur (präparierter) Schülertexte gewonnenen Erkenntnisse für das hier untersuchte, aus einer authentischen Korrektursituation stammende umfassendere Material gelten. Diese Fragestellungen stehen bei der Untersuchung im Mittelpunkt:

- Fragestellung 1:** Welche Korrekturzeichen werden bei der sprachlichen Korrektur von Schülertexten für welche Fehlertypen verwendet?
- Fragestellung 2:** Wie normtolerant sind die Lehrpersonen?
- Fragestellung 3:** Was beinhaltet das Feedback der Lehrperson in Form der Lehrerkommentare und der Bewertungsbögen in Bezug auf die sprachliche Darstellungsleistung?

6.4 Ablaufmodelle der Analysen

Da es verschiedene Analysedimensionen gibt und demnach teilweise unterschiedliche Analysetechniken verwendet werden, gibt es kein einheitliches Ablaufmodell der Analysen. Folgende Analysen werden am Material durchgeführt, wobei verschiedene Herangehensweisen gewählt werden:

1. Eine quantitative Inhaltsanalyse bzw. Frequenzanalyse **der verwendeten Korrekturzeichen**
2. Eine quantitative Inhaltsanalyse bzw. Frequenzanalyse der **Klassifikation der Fehler mit Korrekturzeichen**
3. Eine quantitative Inhaltsanalyse des **Verhältnisses der markierten, falsch bzw. zu Unrecht markierten, nicht markierten und ohne Korrekturzeichen verbesserten Fehler**
4. Eine Clusteranalyse für **Aussagen über die Normtoleranz der Lehrkräfte**
5. Eine qualitative, strukturierende Analyse der **Bewertungsbögen**
6. Eine qualitative, strukturierende Analyse der **Kommentare**

Allen Analysen liegen mit den korrigierten Klassenarbeiten die gleichen Auswahleinheiten zugrunde. Die Analysen 1–3 werden mit denselben Operatoren durchgeführt bzw. stellen eine dimensionale Analyse derselben Analyseeinheiten dar (vgl. Lamnek/Krell 2016, 466). Analyse 4 hingegen bezieht sich auf ein Set der Variablen aus den Analysen 1–3, deren Analyseergebnisse für eine Clusteranalyse herangezogen werden. Die Analysen 5 und 6 erfordern eine andere, eigene Operationalisierung. Die Analysen 1–4 operieren demnach mit den gleichen aufbereiteten Kategorien und Variablen, jedoch mit unterschiedlichen Untersuchungsaspekten und Auswertungstechniken. Die konkrete Beschreibung der Analysetechniken erfolgt in drei Schritten, wobei zunächst die Techniken der Analysen 1–3 gemeinsam beschrieben werden. Die Entscheidungen für eine Analysetechnik sind nicht als absolut zu verstehen, da auch bei den quantitativen Untersuchungen immer wieder einzelne Fundstellen herangezogen werden, um mögliche Erklärungen für die Ergebnisse zu finden.

6.4.1 Quantitative Frequenzanalyse der Korrekturzeichen und deren Verwendung

Die ersten drei Analysen (bzw. drei verschiedenen Dimensionen einer Analyse) sind quantitative Frequenzanalysen, die deskriptiv ausgewertet werden. Betrachtet man die

schematische Darstellung des Vorgehens der quantitativen Inhaltsanalyse von Lamnek und Krell (vgl. Abb. 13), befinden wir uns nun an der engsten Stelle: Der konkrete Gegenstand wurde mithilfe von konkreten Fragestellungen festgelegt, die Stichprobe wurde ausgewählt. Nun wird die Analyse operationalisiert. Auch nach dem Modell Mayrings erfolgt nach der Bestimmung der Analysetechnik die Festlegung des Kategoriensystems und der Analyseeinheiten (vgl. Mayring 2015, 62). Da dieselben Analyseeinheiten für die Beantwortung verschiedener Fragestellungen analysiert werden, handelt es sich bei den Analysen 1–3 um eine dimensionale Analyse (vgl. Lamnek/Krell 2016, 466).

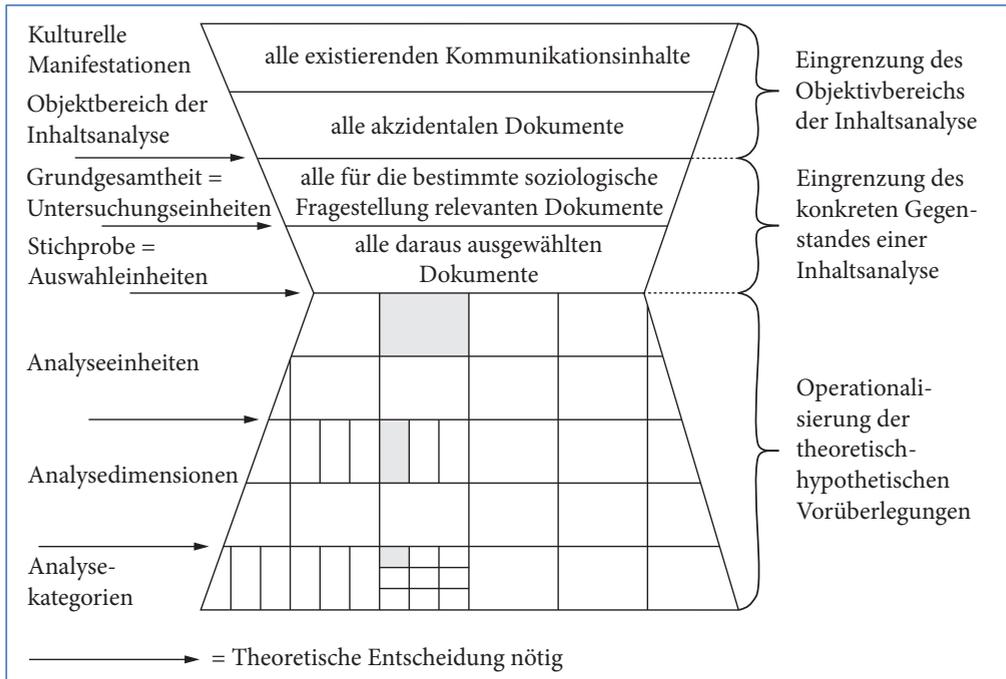


Abbildung 13: Schematische Darstellung des Vorgehens der quantitativen Inhaltsanalyse (Lamnek/Krell 2016, 468)

6.4.1.1 Festlegung der Analyseeinheiten und des Kategoriensystems der Analysen 1–3

Um Kategorien und Variablen zu definieren, werden zunächst die Analyseeinheiten festgelegt (vgl. Mayring 2015, 61). Die Auswahlinheit, die durch die anfallende Stichprobe ausgewählt wurde, ist der einzelne Klassenarbeitssatz von einer Lehrkraft, wiederum unterteilt in einzelne Klassenarbeiten. In ihr ist die Codiereinheit, der kleinste Materialbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, zu bestimmen.⁸⁷ Sie gestaltet sich hier wie folgt: Es handelt sich stets um eine im Text auftretende, vom

87 Ferner soll die ‚Kontexteinheit‘ bestimmt werden, der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann (vgl. Mayring 2015, 61). Im hier vorliegenden Fall entsprechen sich Codier- und Kontexteinheit jedoch.

Schüler produzierte Form in Kombination mit der darauf gefolgten Reaktion der Lehrperson. Diese wird in einer Codiereinheit codiert. Zum Beispiel produziert der Schüler eine Form wie „für das Kinder“, die dann von der Lehrperson am Blattrand mit einem ‚Gr‘ versehen wurde. Auch Normverstöße, wie z. B. Formen wie „[Ich bin] am Arbeiten“ in Kombination mit dem Kürzel ‚A‘ werden so codiert. Die Reaktion der Lehrperson muss jedoch nicht immer in Form eines Korrekturzeichens auftreten, auch eine Verbesserung, ein Unterstreichen oder Wegstreichen bildet zusammen mit dem Fehler eine Codiereinheit. Zudem gibt es die Möglichkeit, dass ein Fehler unmarkiert bleibt, also keine Reaktion der Lehrperson erfolgt, oder dass eine Stelle markiert wird, die nicht im engeren Sinne als Fehler gesehen werden kann. Auch diese Fälle werden codiert. Demnach gibt es drei verschiedene Möglichkeiten, wie Codiereinheiten gestaltet sind.

- (1) [Fehler + Korrekturzeichen]
[Fehler + Verbesserung]
[Fehler + andere Markierung, Unterstreichen o. ä.]
- (2) [Fehler + keine Markierung]
- (3) [kein Fehler + Korrekturzeichen/Markierung/Verbesserung]

Bei Fundstellen der zweiten Kategorie werden auch Fälle codiert, die nicht eindeutig als sprachsystematische Fehler gesehen werden müssen, sondern die potentiell als Fehler gesehen werden könnten und von jeweils anderen Lehrern im Korpus markiert wurden.

Zunächst gab es aufgrund von Erfahrungswerten ein Kategoriensystem bzw. ein Set von Variablen, das in einem ersten Schritt auf einen Teil (20 %) des Untersuchungsmaterials angewendet wurde. Aus den dabei erfassten Codiereinheiten ließ sich dann das Kategoriensystem der Analyse induktiv ableiten und es wurde im Sinne einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung das Kategoriensystem erweitert und erneut auf das ganze Datenmaterial angewendet (vgl. ebd. 61 f.). Die einzelnen Codiereinheiten wurden dabei immer einer Kategorie zugeordnet, die gleichzeitig eine Variable mit den Ausprägungen „vorhanden“ und „nicht vorhanden“ darstellt. In manchen Fällen gibt es komplexere Wertelabels, auf die bei der Darstellung der Ergebnisse näher eingegangen wird. Die Grundstruktur der Kategorien ist als „Fehler Y wird mit Korrekturzeichen X bezeichnet“ zu beschreiben, z. B. „falsches Genus = Gr“ oder „wegen + Dativ = A“, jeweils mit den Ausprägungen „ja“ (=vorhanden), „nein“ (=nicht vorhanden). Zusätzlich wurden bei der Analyse die Fundstellen bei fast jeder der einzelnen Codiereinheiten notiert, sodass eine Profilmatrix (vgl. Kuckartz 2014, 73 f.) entstand (vgl. Tab. 2 bzw. Materialband 1 ff.).⁸⁸ Mithilfe dieser Profilmatrix konnten die Frequenzanalysen 1 und

88 Zugunsten der Übersichtlichkeit wurde zum einen eine Profilmatrix erstellt, aus der lediglich die Ausprägungen einer Variable hervorgeht (vgl. Materialband, 1 ff.), zum anderen wurde für jeden Lehrer eine Profilmatrix mit den individuellen Fundstellen in einem Excel-Blatt angelegt (vgl. Materialband, 7 ff.). Die beschriebene Grundstruktur wurde allerdings nicht für alle im Korpus aufgefundenen Zeichen eingehalten, da dies zu einer extrem großen Menge an Variablen geführt hätte, die teilweise nur bei einem einzigen Lehrer mit der Ausprägung ‚ja‘ hätten notiert werden können. Dies hätte zu einer – auch für die Autorin – sehr unübersichtlichen Darstellung der Frequenzanalyse geführt, weshalb manche Fundstellen lediglich gesammelt einem Zeichen zugeordnet worden sind. Bei der Auswertung wurden diese Fundstellen selbstverständlich differenziert betrachtet. Ferner wurden

2 durchgeführt und somit Aussagen über die Verwendung der einzelnen Zeichen durch die Lehrer getroffen werden. Ergänzt wurde diese Codierung durch Listen, in denen die nicht markierten (vgl. Materialband, 101 ff.) sowie die zu Unrecht markierten Fehler (vgl. Materialband, 309 ff.) notiert wurden. Für die Frequenzanalyse 3, die Analyse des Verhältnisses von markierten zu unmarkierten zu verbesserten Fehlern ohne Korrekturzeichen, wurde die Codierung der ersten beiden Analysen verwendet, um dieses Verhältnis zu bestimmen. Hierzu war eine Auszählung der einzelnen Kategorien notwendig. Es wurden Rechtschreib-, Zeichensetzung- und Grammatikfehler bzw. mit ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ oder ‚G‘ markierte Fehler berücksichtigt, da diese am häufigsten auftreten und demnach eine Auszählung hier am sinnvollsten war. Bei weniger frequenten Fehlertypen oder weniger eindeutigen Fehlerkategorien wurde ebenfalls eine Berechnung vorgenommen, um ein Gesamtbild zu erhalten. Das Ergebnis dieser Analyse lässt sich in einer Tabelle darstellen, in der die prozentualen Anteile der verschiedenen Arten der Korrektur dargestellt werden (vgl. Kapitel 8).

Markierung und Fehlertypus	Lehrer 1		Lehrer 2		...	
	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...
Gr: Falsche Präposition	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...
W: Falsche Präposition	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...
Sb: Satzbau unvollständig	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...	ja / nein	Fundstellen a, b, c, d, ...

Tabelle 2: Beispiel Prinzip Profilmatrix

Durch die Erfassung der Fundstellen war eine weitere Analyse jenseits einer reinen Frequenzanalyse möglich. So wurde beispielsweise ermittelt, *welche* Fehler unmarkiert blieben oder lediglich verbessert wurden, um auch hier ggf. Regelmäßigkeiten ermitteln zu können und individuelle Verhaltensweisen nachzuzeichnen.

6.4.2 Clusteranalyse für Aussagen über die Normtoleranz (Analyse 4) – Typenbildung

Um die Normtoleranz der Lehrkräfte darzustellen, sollten Typen gebildet werden, die in einem Kontinuum von „sehr tolerant“ über „tolerant“ und „weniger tolerant“ bis zu „nicht tolerant“ gegenüber Normfehlern einzuordnen sind. Bei diesen Typen sollte es

nicht bei allen Orthographie- und Zeichensetzungsfehlern alle Fundstellen notiert. Dies liegt darin begründet, dass es hier zwar viele Fehlerfundstellen, jedoch nur eine geringe Variation der Fehlertypen gibt. Der große Aufwand, der bei der Codierung hätte betrieben werden müssen, um jede Fehlerfundstelle eines Orthographie- oder Zeichensetzungsfehler zu notieren (es handelt sich um jeweils mehr als 6000 Fundstellen), hätte nicht zu weiteren Erkenntnissen bei der Auswertung geführt. Aus diesem Grund wurden bei Orthographie- und Interpunktionsfehlern nur die Anzahl der Fundstellen sowie außergewöhnliche und interessante Markierungen notiert (z. B. die Verschriftlichung von Zahlen von eins bis zwölf bzw. 1–12), nicht aber beispielsweise ein mit ‚R‘ versehener Fehler bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung oder ein mit ‚Z‘ markiertes fehlendes Komma.

sich um Fälle bzw. Lehrer handeln, deren Korrekturverhalten in Bezug auf Normfehler möglichst ähnlich ist, „also viele Gemeinsamkeiten aufweist [...] und andererseits sich die verschiedenen Gruppen bzw. Typen voneinander möglichst stark unterscheiden“ (Lamnek/Krell 2016, 219). Diese wurden durch eine Clusteranalyse gebildet, bei der die untersuchten Lehrer in einer Art gruppiert wurden, „dass die Unterschiede zwischen den Objekten einer Gruppe bzw. eines „Clusters“ möglichst gering und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sind“ (Bortz 2010, 453). Da diese Typen von Lehrern jedoch „keine Klassen mit klar definierten Merkmal(sausprägung)en und festen Grenzen sind, sondern sich die Elemente, die zu einem Typus zusammengefasst werden, nur mehr oder weniger stark ähneln (...), muss expliziert werden, wie die vorgelegten Typen konstruiert worden sind“ (Kluge 1999, 23 zit. nach Lamnek/Krell 2016, 219). Die Gruppierung basiert auf den Analysen 1–3, deren Ergebnisse in Teilen als Parameter für die Clusteranalyse verwendet wurde. In einem ersten Schritt wurde die Ausprägung der ausgewählten Variablen mithilfe der Codierung aus den Analysen 1–3 erfasst und diese dann in einem zweiten Schritt für die Bildung der Cluster verwendet. Gegenstand dieser Analyse sind einerseits Formen, bei denen es immer mindestens eine mögliche andere Form im System gibt, für die man sich – ggf. in Abhängigkeit von Verwendungskontext, Textsorte oder Register – ebenfalls entscheiden könnte. Gemeint sind beispielsweise Varianten, die eher in der gesprochenen Sprache üblich sind oder die aus anderen Varietäten stammen (z. B. jugendsprachliche Lexik oder Umgangssprache), oder syntaktische Tendenzen, die noch nicht als schriftsprachlich kodifiziert angesehen werden können. Ausgewählt wurden jedoch nur die Variablen, die zum einen den beschriebenen thematischen Fokus haben und zum anderen von möglichst vielen Lehrpersonen korrigiert wurden – also vorher von den Schülern produziert wurden.⁸⁹ Die erste Kategorie von Variablen umfasst **Verkürzungen** wie *was* für *etwas*, *mal* für *einmal* sowie Verkürzungen von Adverbien wie *raus*, *rein*, *rauf*, *drin* und *drauf*. Bei allen findet man bei Wahrig und Duden die Angabe „umgangssprachlich“ bzw. „ugs.“ (vgl. Duden 2020, u. a. 934, 944; Wahrig 2009, u. a. 858, 869). Eine weitere Kategorie beinhaltet **lexikalische jugendsprachliche oder umgangssprachliche Formen** wie die Verwendung von *total* (laut Online-Duden umgangssprachlich; vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/total>), *scheiße* oder auch *Kollege* für einen Freund. Weiterhin bilden konkrete **syntaktische und grammatische Formen, die eher im Mediolekt der Mündlichkeit** zu verorten und nicht in der standardsprachlichen Schriftsprache üblich sind, weitere Kategorien bzw. Variablen. Dazu gehört die Verbzweitstellung bei mit *weil* eingeleiteten Konjunktionalsätzen (vgl. Schwitalla 2012, 142 f.) und die Verwendung der Präposition *wegen* mit dem Dativ, die laut Wahrig und Zweifelsfall-Duden der Umgangssprache zuzuordnen ist (vgl. Wahrig 2009, 1137; Dudenredaktion 2011, 999, bzw. Hennig 2016, 1012 f.⁹⁰), aber auch das *am*-Progressiv, auch bekannt als „Rheini-

89 Dies liegt in der Natur des Materials und spielt an mehreren Stellen eine Rolle. Da authentische Korrekturen verwendet wurden, ist das gezielte Abfragen einzelner Formen nicht möglich und als eine Schwäche des Materials zu sehen.

90 Im Zweifelsfall-Duden („Richtiges und gutes Deutsch, Band 9) von 2011 (also zu Zeiten der Erhebung) wird der Dativ in Verbindung mit *wegen* als umgangssprachlich und regional eingeschätzt. In der überarbeiteten 8. Auflage von 2016 findet man die Aussage, im Standarddeutschen würde

sche Verlaufsform“, das vom Duden ebenfalls als umgangssprachlich bzw. als in der gesprochenen Sprache weiter verbreitet als in der Standardschriftsprache eingeordnet wird (vgl. Dudenredaktion/Wöllstein 2016, 435; Online-Duden <https://www.duden.de/rechtschreibung/am>). Zudem soll die Korrektur des **Anschlusses mit *wo*** in seinen verschiedenen Ausprägungen (z. B. mit temporalem oder lokalem Bezugsausdruck, mit darauffolgender Relativsubjunktion etc.) analysiert werden. Andererseits wurden auch die Ergebnisse der Analyse der **nicht markierten Fehler (Analyse 3) in Bezug auf Normfehler** bzw. ‚Ausdrucksfehler‘ herangezogen.

Im Zuge der Analyse wurde untersucht, wie die einzelnen Lehrer mit diesen Formen umgehen, und dieser Umgang den Kategorien ‚nicht tolerant‘, ‚weniger tolerant‘, ‚eher tolerant‘ und ‚sehr tolerant‘ zugeordnet. Dabei wurde betrachtet, ob die Form beispielsweise mit einem Korrekturzeichen versehen wird, das in der Regel für starke Systemverstöße verwendet wird (z. B. ‚Gr‘ oder ‚Sb‘), mit einem, welches eher für stilistische Verstöße oder Registerfehler verwendet wird (z. B. ‚A‘ oder ‚Stil‘), oder ob sie nur verbessert oder gar nicht markiert wird. Die Zuordnung zu einer Kategorie erfolgte auch in Abhängigkeit von der Akzeptanz dieser Form in der Schriftsprache, da es hier ein Kontinuum gibt: So gilt beispielsweise die Verbzweitstellung mit *weil* als weniger akzeptabel in der Schriftsprache als bestimmte Formen des Anschlusses mit *wo*. Auf Basis dieser Zuordnung bezüglich der oben genannten Bereiche (Syntax/Grammatik, Lexik, *wo*-Anschlüsse, Verkürzungen, nicht markierte Normfehler) wurden in einem zweiten Schritt die Lehrer insgesamt einer der Kategorien zugeordnet.

6.4.3 Strukturierende qualitative Inhaltsanalysen der Lehrerkommentare und Bewertungsbögen

Wie in Kapitel 1.2.3 erwähnt, liegen von zwölf Lehrern Bewertungsbögen vor, von weiteren dreien Kommentare unter den Schülertexten. Die Lehrer, von denen keine Kommentare oder Bewertungsbögen vorliegen, wurden bei dieser Analyse nicht berücksichtigt. In zwei einzelnen Analysen wurden zum einen die Bestandteile der Bewertungsbögen erfasst, die sich auf die sprachliche Gestaltung beziehen. Ferner wurde herausgestellt, welche sich wiederholenden Aspekte in den bewertenden Kommentaren vorzufinden sind bzw. welche der in Kapitel 2.2 und 3.2.6 beschriebenen Merkmale hier zu finden sind.

Bei der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Mayring 2015, 103) der Bewertungsbögen wurden die Kategorien induktiv-deduktiv gebildet, wobei sich diese aus den Punkten ergaben, die unter „Darstellungsleistung“, „Sprache“ oder ähnlichen Bezeichnungen gelistet waren. Die Fundstellen wurden dann im Materialdurchlauf extrahiert, um am Ende in der Ergebnisaufbereitung dargestellt zu werden (vgl. ebd., 97 f). Die Ausprägung in diesen Kategorien bzw. die Formulierungen im Einzelnen wurden mit Ankerbeispielen veranschaulicht und sowohl untereinander wie auch in einem nächsten Schritt mit gängigen Bewertungsrastern aus zentralen Prüfungen verglichen.

„normalerweise“ (Hennig 2016, 1012) der Genitiv stehen. Im Schriftlichen sei „der Gebrauch mit dem Dativ noch als umgangssprachlich oder informell einzuschätzen“ (ebd. 1013), allerdings gebe es einig Ausnahmen bei stark flektierten Substantiven (vgl. ebd.).

Schwieriger war eine induktive Kategorienbildung bei den Kommentaren, die teils anstelle der Bewertungsraster im Korpus zu finden sind, da diese sehr unterschiedlich gestaltet sind und teilweise die sprachliche Darstellung nicht thematisieren. Ausgangspunkt der strukturierenden Analyse waren jedoch die empirischen Befunde der Studien von Ivo (1982), Jost (2008) und Jost/Lehnen/Rezat (2011) (vgl. Kap. 3.2.6), die die Erstellung eines Merkmalskatalogs erlaubten. Diese Merkmale bildeten somit die Kategorien für die Analyse und die Kommentare konnten aufgrund ihrer Ausprägung in diesen Kategorien strukturiert und beschrieben werden.

6.5 Intercoder-Übereinstimmung

Um zu überprüfen, inwieweit die Codierung des Datenmaterials verlässlich ist bzw. zu welchem Grad der Übereinstimmung die Codierung der Zweitcodierer mit der Verfasserin existiert, wurde ein Teil des Datenmaterials von zwei zusätzlichen Beurteilern analysiert. Es geht dabei um die Codierer-Forscher-Übereinstimmung (vgl. Rössler 2010, 175 ff.), allerdings nicht mit dem Interesse, zu evaluieren, inwieweit die Codierer das im Feld messen, was aus Sicht der Verfasserin gemessen werden soll, sondern um die Ergebnisse der Codierung der Verfasserin zu überprüfen. Die Messung der Intercoder-Reliabilität, die auf „correlational (or analysis of variance) indices that assess the degree to which ,ratings of different judges are the same when expressed as deviations from their means“ (Tinsley/Weiss 200, 98 zit. n. Lombard et al. 2002, 589) basiert, wird dabei nicht angestrebt, sondern die Intercoder-Übereinstimmung, die nur „the extent to which the different judges tend to assign exactly the same rating to each object“ (ebd.) misst.

Von den 546 ausgewerteten Klassenarbeiten des Korpus wurden 59 von zwei Beurteilern (jeweils 29 bzw. 30 Klassenarbeiten) codiert. Die Materialauswahl richtete sich danach, zwei möglichst repräsentative Ausschnitte auszuwählen, die sich weder durch eine extreme Anzahl von Fundstellen, z. B. durch einen hohen Anteil an markierten Fehlern, noch durch eine sehr individuelle Verwendung von Korrekturzeichen, z. B. durch eine inflationäre Verwendung eines einzelnen Korrekturzeichens für verschiedene Fehlerarten, auszeichnen, die jedoch trotzdem eine ergiebige Analyse ermöglichen. Die Zweitcodierer bekamen unterschiedliche Stichproben zur Analyse, die je zur Hälfte von den Lehrern 14 und 20 stammen. In einer Schulung wurden die Beurteiler mit dem Material und der Codierung vertraut gemacht, woraufhin sie in selbstständiger Arbeit die Codierung, wie sie in Kapitel 6.4.1.1 beschrieben wurde, durchführten. Bei den Codierern handelt es sich um Personen mit abgeschlossenem Germanistikstudium, von denen einer zudem in der Linguistik promoviert ist. Von den beiden Beurteilern wurden somit knapp 12 % des gesamten Korpus codiert, was der Forderung bspw. von Lombard (ebd. 2002, 601) entspricht, mindestens 10 % des Materials zweitcodieren zu lassen.

Eine Auswertung der prozentualen Übereinstimmung (PÜ), die den prozentualen Anteil der Fälle angibt, in denen zwei oder mehr Beurteiler das gleiche Urteil abgeben (vgl. Wirtz/Caspar 2002, 47 ff.), ist für Codiereinheiten, die sich auf nicht korrigierte oder falsch korrigierte Fehler beziehen (Kategorie 2 und 3, vgl. 6.4.1.1), sinnvoll, jedoch

nicht für alle Variablen, die sich auf einzelne im Korpus aufgefundene Korrekturzeichen beziehen (Kategorie 1). In den letzteren Fällen ist die Fundstelle durch die Lehrperson bereits markiert, sie muss demnach nicht vom Codierer aufgefundene werden. Eine Analyse der Übereinstimmung ist hier also überflüssig, lediglich die Beschreibung des markierten Fehlers könnte abgeglichen werden, dieser Abgleich verspricht jedoch wenig aussagekräftig zu sein.⁹¹

Eine Gruppierung der Variablen ist eine Möglichkeit, um zu einem Ergebnis bezüglich der Übereinstimmung zu kommen. Da es sich um nominalskalierte Variablen handelt, geht es beim Übereinstimmungsmaß nur um die Gleichheit bzw. Ungleichheit der Urteile (nicht wie bei intervallskalierten Ratings um Abstände zwischen Skalenspunkten) (vgl. ebd., 36).

Es wird erwartet, dass es bei der Kategorie 2 [Fehler + kein Korrekturzeichen/keine Markierung] eine gewisse Varianz bezüglich der Fundstellen geben könnte, da es hier zwar überwiegend, jedoch nicht nur um eindeutige Fehler (z. B. fehlendes obligatorisches Komma, Rechtschreibfehler), sondern auch um Fragen des Stils oder der Einschätzung der Korrektheit von umgangssprachlichen bzw. gesprochensprachlichen Merkmalen geht. Zwar wurden die Codierer darauf hingewiesen, dass es nicht nur um die Dokumentation von „groben Schnitzern“, sondern auch um Formen, die potentiell als Fehler gesehen werden könnten, geht, jedoch hing die Codierung dieser Fundstellen am Ende von der Einschätzung des einzelnen Codierers ab. Die unterschiedlichen „Schwellen“ (vgl. ebd. 31) der Beurteiler spielten hier also eine Rolle, die nicht nur durch ihr Wissen bezüglich präskriptiver Normen, sondern auch ihre individuelle Sprachnorm bestimmt wurden.⁹²

Das Besondere an der Auswertung der Intercoder-Übereinstimmung in dieser Arbeit ist, dass nicht nur quantitativ analysiert wird, ob die gleichen Fundstellen markiert werden. Vielmehr erfolgt nach der Überprüfung der Übereinstimmung eine qualitative Analyse der sich unterscheidenden Fundstellen, um mögliche Erklärungen für die Abweichungen in der Bewertung zu finden.

6.5.1 Auswertung der unmarkierten Fundstellen

Vergleicht man die Codierung der nicht markierten Fehler des oben beschriebenen Teilkorpusses, finden sich bei der Erstcodiererin (der Verfasserin) und den Zweitcodierern 345 sich überschneidende Fundstellen, die die betreffenden Lehrkräfte nicht markiert haben. Hier sind sich die Erstcodiererin und die Zweitcodierer demnach einig, dass in diesen Fällen eine Markierung durch die Lehrkraft hätte vorgenommen werden sollen. Allerdings handelt es sich hier lediglich um 36,2 % der insgesamt 953 in Erst- und Zweitcodierung aufgenommenen Fundstellen: Von der Erstcodiererin wurden weitere

91 Der Interpretationsspielraum ist bspw. bei einer Fundstelle, die von der Lehrperson am Seitenrand mit ‚R‘ markiert wurde und vom Codierer als ‚falsche Groß- und Kleinschreibung‘ kategorisiert wurde, nicht besonders groß.

92 Die Verfasserin hat sich bei der Codierung nicht nur an ihrer eigenen „Schwelle“ orientiert, sondern auch an der der Lehrer im Korpus. Durch die mehrmalige Sichtung des Korpus wurden auch Formen bei der Codierung nicht markierter Fehler aufgenommen, die an vielen Stellen von verschiedenen Lehrkräften markiert wurden.

409 Fundstellen notiert, von den Zweitcodierern weitere 199, die nicht deckungsgleich sind. Dieser Wert der prozentualen Übereinstimmung wirft selbstverständlich Fragen auf, eine qualitative Analyse der Fundstellen beantwortet jedoch viele davon.

199 Fundstellen, die von den Zweitcodierern notiert wurden, wurden nicht von der Verfasserin bei ihrer Codierung aufgenommen. Für einen Großteil dieser Fälle gibt es einfache Erklärungen: So handelt es sich bei 44 Fundstellen um Formen, die von den Zweitcodierern als sprachsystematische Verstöße markiert wurden⁹³, bei denen es sich jedoch nicht um Verstöße dieser Art handelt (z. B. ein vermeintlich fehlendes Komma vor *sowie* oder die Unterteilung von zwei Hauptsätzen mit einem Punkt anstelle eines gesetzten Kommas). In weiteren 54 Fällen wurden Fundstellen von den Zweitcodierern aufgenommen, bei denen strittig ist, ob es sich wirklich um unmarkierte Fehler handelt. So ist hier entweder aufgrund der mangelnden Qualität der Kopie der Schülerarbeit (z. B. abgeschnittene Seiten) die Schrift des Schülers oder der Lehrkraft nicht vollständig lesbar, die Differenzierung der Klein- und Großbuchstaben bei der Handschrift des Schülers sehr schwierig oder es liegt eine Markierung durch den Lehrer vor, die jedoch nicht eindeutig einem Fehler zugeordnet werden kann. Da die Erstcodierung unter der Prämisse durchgeführt wurde, vom günstigsten Fall für die korrigierende Lehrkraft auszugehen, wurden diese Fälle von der Verfasserin nicht aufgenommen. Weitere zwölf von den Zweitcodierern markierte Fälle sind als inhaltliche Fehler zu werten (z. B. die fehlerhafte Wiedergabe von Textvorlagen) und nicht Bestandteil der Analyse. Bei 45 Fundstellen der Zweitcodierer handelt es sich um Formen, die mit ‚A‘ oder ‚Stil‘ als Stil- oder Registerfehler klassifiziert wurden. Hier unterscheidet sich offensichtlich das Normverständnis der Erstcodiererin, bzw. das der Lehrer im Korpus⁹⁴, von dem der Zweitcodierer in Bezug auf die Angemessenheit bestimmter Formen. Hier ist hervorzuheben, dass 38 dieser 45 Fundstellen von einem Zweitcodierer und nur 7 vom zweiten zusätzlich notiert wurden, obwohl beide ein vergleichbar großes Teilkorpus analysierten. Es bleiben demnach 44 von den korrigierenden Lehrkräften übersehene sprachsystematische Fehler⁹⁵, die von der Erstcodiererin nicht aufgenommen, von den Zweitcodierern jedoch aufgefunden wurden.

409 Fundstellen wurden wiederum von der Verfasserin notiert, die von den Zweitcodierern nicht aufgenommen wurden. Bei 68 Fällen handelt es sich um stilistische Fehler oder Registerfehler, deren unterschiedliche Bewertung vermutlich ebenfalls auf ein differierendes Normverständnis zurückzuführen ist. In den restlichen 341 Fällen handelt es sich um sprachsystematische Verstöße, die weder von den Lehrern noch von den Zweitcodierern aufgefunden wurden, von der Verfasserin jedoch aufgenommen wurden.

Bei den 63,8 % der insgesamt 950 Fundstellen im Teilkorpus, bei denen es keine Übereinstimmung zwischen Erst- und Zweitcodierung gibt, handelt es sich demzufolge

93 Die also mit Korrekturzeichen wie ‚Gr‘, ‚Sb‘, ‚W‘, ‚R‘, ‚Z‘ etc. versehen wurden, nicht etwa mit ‚A‘ oder ‚Stil‘.

94 Vgl. Ausführungen zur Bezugsnorm in Kapitel 8.2

95 Von diesen wurden 9 von den Zweitcodierern mit ‚W‘, 3 mit ‚Bz‘, 14 mit ‚R‘, 8 mit ‚Z‘, 5 mit ‚Sb‘, einer mit ‚W/Gr‘, 3 mit ‚Gr‘ und einer mit ‚Sb/Z‘ versehen.

bei 113 Fällen (11,9%) um eine Uneinigkeit bezüglich der sprachlichen Angemessenheit („A“-Fehler). 54 Fälle (5,7%) sind auf die unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Codierung bzw. den unterschiedlichen Umgang mit nicht eindeutigen Fällen zurückzuführen. Bei 5,9% handelt es sich um nicht zu berücksichtigende inhaltliche Fehler oder von den Zweitcodierern fälschlicherweise als sprachsystematische Verstöße bewertete Fälle. Bei den nun übrigbleibenden Fällen kann man lediglich festhalten, dass Systemverstöße schlichtweg übersehen wurden – nicht nur von den Lehrern, sondern auch von den Codierern. Auf Seiten der Erstcodiererin liegt dieser Anteil bei 4,6%, auf Seiten der Zweitcodierer bei 35,8%.

6.5.2 Auswertung der falsch markierten Fundstellen

Bei der Auswertung der von den Lehrkräften falsch markierten Fundstellen geht es um solche, die von der Lehrkraft als falsch markiert wurden, bei denen jedoch im Schülertext kein Fehler vorliegt⁹⁶ oder bei denen zwar ein Fehler vorliegt, die Lehrkraft durch ihre Korrektur jedoch ebenfalls eine falsche Form produziert. Wie generell die Analyse dieser Fälle (vgl. Kapitel 8.3) basiert diese Teilanalyse auf verhältnismäßig geringen Fallzahlen, was bei der Auswertung der Daten berücksichtigt werden muss. Ferner hat sich beim Vergleich der Erst- und Zweitcodierung dieser Fälle herausgestellt, dass die Daten teils wenig brauchbar sind, da möglicherweise die Eigenschaften der hier gefragten Fundstellen den Zweitcodierern nicht vollständig bewusst waren.

So wurden im Teilkorpus insgesamt 103 Fundstellen von der Erstcodiererin und den Zweitcodierern als falsch korrigierte Fälle aufgenommen. Nur in 16 Fällen (15,5%) wurden jedoch dieselben Fundstellen markiert. Zusätzlich notierten die Zweitcodierer vier falsche Zielformen und neun zu Unrecht von den Lehrern als falsch markierte Formen (12,6%), die bei der Erstcodierung nicht aufgenommen wurden. Umgekehrt finden sich bei der Erstcodiererin neun falsche Zielformen und 31 zu Unrecht markierte Fundstellen (38,8%), die nicht von den Zweitcodierern aufgenommen wurden. Bei den restlichen Fundstellen handelt es sich in neun Fällen (8,7%) um solche, bei denen die Zweitcodierer einen vom Lehrer zu Recht markierten Fehler notiert haben⁹⁷. In 25 Fällen (24,3%) haben diese keine falschen Korrekturen der beiden oben beschriebenen Arten aufgenommen, sondern Markierungen, die ihres Erachtens eine falsche Zuordnung eines Korrekturzeichens darstellen (z. B. ‚Gr‘ bei *In der Werbeanzeige steht `ne Frau [...]`, 20_b_9_1). Möglicherweise wurde in der Schulung nicht ausreichend deutlich gemacht, dass es bei dieser Teilanalyse nicht um Fälle dieser Art geht.*

96 Einer der häufigeren Fälle ist hier beispielsweise ein vermeintlich fehlendes Komma vor einem Infinitivsatz, der jedoch kein Bezugswort im Matrixsatz hat. Das Komma kann hier fakultativ gesetzt werden, das Fehlen stellt jedoch keinen Zeichensetzungsfehler dar.

97 Wie beispielsweise in Klassenarbeit 14_b_12_2, in der die Lehrkraft den Numerusfehler „[...] und [...] dann schlechte Noten, sinkende Motivation und Schulfrust da ist.“ mit ‚Gr‘ markiert hat, der Zweitcodierer dies jedoch nicht für falsch hält.

6.5.3 Schlussfolgerungen aus der Analyse der Zweitcodierung

Zunächst muss bezüglich der Übereinstimmung der Erst- und Zweitcodierung festgestellt werden, dass der Vergleich keine wirklich zufriedenstellenden Ergebnisse liefert, eine höhere Übereinstimmung ist hier sicherlich wünschenswert. Die Frage, die sich stellt, ist, ob die Codierung insgesamt trotzdem eine zuverlässige Grundlage für die davon betroffenen Analysen darstellt. Bei diesen handelt es sich zum einen um die der Sorgfalt der Lehrkräfte bei der Korrektur (vgl. Kapitel 8) sowie zum anderen um die Analyse der Normtoleranz der Lehrkräfte in Bezug auf einige Wandlerscheinungen bzw. gesprochensprachliche Merkmale in der Schriftsprache (vgl. Kapitel 6.4.2).⁹⁸ Bei der Beantwortung dieser Frage muss beachtet werden, dass ein Großteil der abweichenden Fälle nicht auf eine mangelnde Qualität der Erstcodierung zurückgeht, sondern zum größten Teil auf die hohe Anzahl der Fundstellen, die *nur* von der Erstcodiererin aufgefunden wurden (bei den von den Lehrern nicht markierten Fundstellen bei 35,8 %, bei den falsch markierten Fehlern bei 38,8 % der Fälle im gesamten Teilkorpus). In Bezug auf die verbleibenden nicht übereinstimmend codierten Fundstellen muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass bei der Erstcodierung der nicht markierten Systemverstöße 4,6 % und bei den falsch markierten Fehlern 12,6 % nicht aufgenommen wurden, was auch insgesamt höhere Zahlen beim restlichen Korpus wahrscheinlich scheinen lässt. Ferner verdeutlichen die unterschiedlichen Bewertungen davon, ob es sich bei einer nichtmarkierten Form um einen stilistischen Fehler oder eine akzeptable Variante handelt (in 113 Fällen bzw. 11,9 % der Fälle im Teilkorpus), wie unterschiedlich das individuelle Normverständnis der Codierer insbesondere bei stilistischen Fragen gestaltet ist. Der oben beschriebene weitere Anteil von Fällen, die im Sinne der Erstcodiererin fälschlicherweise nur von den Zweitcodierern aufgenommen wurden, ist möglicherweise der Komplexität der Analyse⁹⁹ insgesamt geschuldet. Hier hätte gegebenenfalls die Schulung durch die Erstcodiererin noch intensiver sein müssen.

Was sind also die Konsequenzen dieser Feststellungen für die auf der Codierung beruhenden Analysen und die Aussagekraft der Ergebnisse? Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass die Anzahl der unmarkierten und falsch markierten Fehler im gesamten Korpus aller Wahrscheinlichkeit nach um wenige Prozent höher liegt, als bei der Codierung erfasst wurde. Dies bedeutet folglich, dass der Anteil der von den Lehrkräften im Korpus übersehenen Fehler höher liegt und die dargestellten Ergebnisse den – aus Lehrerperspektive – günstigsten Fall darstellen. Ferner könnten die Lehrkräfte toleranter gegenüber in der Schriftsprache unüblichen Formen (s. o.) sein, als es sich in der Analyse darstellt, jedoch ist es unwahrscheinlich, dass einzelne zusätzliche Fundstellen das Ergebnis dieser Analyse dermaßen stark beeinflussen (vgl. Anmerkung

98 Bei letzterer werden u. a. nichtmarkierte Formen, die typischerweise eher in der Mündlichkeit verwendet werden und/oder der Umgangssprache zugeordnet werden können, dahingehend interpretiert, dass die Lehrkräfte diese für akzeptabel halten. Voraussetzung für diese Deutung ist jedoch, dass die fehlende Markierung nicht nur in Einzelfällen vorzufinden ist.

99 Insbesondere gilt dies vermutlich für einen Außenstehenden, der nur einen Bruchteil des Materials sichtet und mit weiteren Analyseaspekten, die bei der Zweitcodierung des Teilkorpus nicht zum Tragen kommen, nicht vertraut ist.

91), auch wenn dies nicht vollständig ausgeschlossen werden kann.¹⁰⁰ Da die Zweitcodierung gezeigt hat, dass die Normtoleranz der Codierer in einigen Fällen variiert, wurde sich um eine möglichst hohe Objektivierung bemüht. Zwar kommt sicherlich das Normverständnis der Verfasserin bei der Codierung stark zum Tragen, die zugrunde gelegte „Schwelle“ (vgl. Kapitel 6.5) wird jedoch auch maßgeblich vom Korrekturverhalten der Lehrkräfte im Korpus beeinflusst und es werden durchgehend gängige Nachschlagwerke hinzugezogen.

Zu guter Letzt lässt sich feststellen, dass die Vielschichtigkeit und Dichte des Materials hier sehr deutlich aufgezeigt werden. Auch die Komplexität und die hohen Anforderungen der sprachlichen Korrektur an den Korrektor werden deutlich: Selbst bei konzentrierter, mehrmaliger Durchsicht mit nur einem Fokus (nur dem sprachlichen, nicht dem inhaltlichen) werden nicht alle Fehler erfasst.

6.6 Methodenreflexion

Das Anliegen dieser Arbeit ist die verschiedenen Komponenten, die bei der sprachlichen Bewertung eines Schülertextes durch eine Lehrkraft eine Rolle spielen (annotierte Schülertexte, Lehrerkommentare, Bewertungsbögen), möglichst ergiebig auszuwerten. Da diese Komponenten oder Teiltexthe unterschiedliche Merkmale tragen, müssen sie auf unterschiedliche Weisen untersucht werden. Ferner werden dieselben Komponenten teilweise unter verschiedenen Analyseaspekten betrachtet und ausgewertet. Die Inhaltsanalyse stellt hier das übergeordnete Gerüst dar: Sie bietet unterschiedliche Techniken und Methoden, die eine Analyse der verschiedenen Komponenten des Datenmaterials und innerhalb dieser die Einnahme verschiedener Perspektiven in diesem Gerüst ermöglichen. Die große Datenmenge kann durch die gewählten Methoden so aufbereitet werden, dass sie für die verschiedenen Fragestellungen analysiert werden kann. Die Reduzierung und Strukturierung des Materials, das die Inhaltsanalyse ermöglicht, ist demnach notwendig und zielführend.

Einige der im vorherigen Kapitel dargestellten Aspekte verdeutlichen bereits die Anforderungen und Herausforderungen, die die gewählten Methoden mit sich bringen, zeigen jedoch auch die vielschichtigen Analysen, die durch sie ermöglicht werden. Die Vielfalt der Herangehensweisen, die in dem Anliegen begründet liegt, ein möglichst umfassendes und vollständiges Bild der Korrekturpraxis zu zeichnen, birgt dabei sicherlich auch die Gefahr, dass die einzelnen Analysen nicht ausreichend Beachtung erfahren. Dem wurde dadurch entgegengewirkt, dass die einzelnen Analysen stets als abgeschlossene Einheit behandelt und dargestellt wurden. Die verschiedenen Ergebnisse wurden dann erst in weiteren Schritten zusammengetragen, um das avisierte Gesamtbild zu erhalten.

100 Diese beschriebenen Schwankungen betreffen die Analysen, bei denen nicht markierte und falsch markierte Fundstellen relevant sind, die Analyse der Korrekturzeichenverwendung, der eine andere Codierung zugrunde liegt, ist aufgrund des oben beschriebenen deskriptiven und weniger subjektiven Charakter davon nicht betroffen. Hier sind die Fundstellen bereits markiert und müssen nicht mehr überhaupt aufgefunden, sondern ‚nur‘ kategorisiert werden.

Für die Analyse der Korrekturzeichenverwendung wurde eine Profilmatrix erstellt, die von der Markierung mit einem Zeichen ausgehend darstellt, welche Lehrer an welcher Stelle diese Markierungen für bestimmte Fehlertypen verwendet haben (vgl. Kap. 6.4.1.1). Der Grad der Differenzierung ist hier in der Darstellung teilweise unterschiedlich, was der induktiven Herangehensweise bei der Bildung der Kategorien geschuldet ist. So wurden beispielsweise bei der Codierung der mit ‚Gr‘ versehenen Fundstellen mehrere Kategorien (und somit Variablen) für verschiedene Fehlertypen, die die Flexion betreffen, eröffnet als bei ‚R‘. Dies ist mit der Frequenz dieser Fundstellen zu erklären. Bei der eingehenden Analyse wurden die einzelnen Fundstellen trotzdem einzeln betrachtet und ausgewertet. Gleiches gilt für die Kategorie ‚weitere Markierungen‘, die alle in den aufgeführten Kategorien nicht erfassten Fehlerfundstellen beinhaltet. Weiterhin wäre es möglich gewesen, die Profilmatrix dahingehend zu gestalten, dass nicht das verwendete Zeichen, sondern die bezeichneten Fehlertypen der Ausgangspunkt der Codierung und somit auch der Darstellung sind. Die Codiereinheiten wären dann dem Schema „Fehlertyp x wurde mit dem Zeichen a oder b oder c etc.“ gefolgt. Die Zeichen hätten so die Ausprägung der Variablen dargestellt. Der Vorteil bei dieser Darstellung wäre der direkte Überblick über konkurrierende Klassifikationen eines Fehlertyps mit verschiedenen Korrekturzeichen gewesen. Es wurde sich mitunter deswegen gegen diese Darstellungsweise entschieden, da sie bei einem erheblichen Teil der analysierten Fehlerfundstellen wenig zusätzliche Erkenntnisse geboten hätte, da die Korrekturzeichenverwendung der frequentesten Zeichen (‚R‘, ‚Z‘, ‚Gr‘) einem verhältnismäßig großen Konsens folgt. Bei der Codierung der weniger frequenten Zeichen hingegen, bei denen eine höhere Variabilität bei der Zuordnung von Fehlertypen zu Korrekturzeichen festgestellt wurde, wäre sie allerdings durchaus fruchtbar gewesen.¹⁰¹ In Kapitel 7.4 wird deshalb exemplarisch dargestellt, wie eine solche Herangehensweise aussehen kann.

Abgesehen von den in Kapitel 6.5.3 aufgezeigten sensiblen Bereichen gibt es einzelne Fälle, bei denen die Codierung¹⁰² für die Analyse 1–3 an ihre Grenzen stoßen kann. Die Codierung basiert insgesamt darauf, dass – ob bei der Analyse einer Fundstelle mit oder ohne Korrekturzeichen – bestimmte Fehlertypen identifiziert werden, die vom jeweiligen vorliegenden Einzelfall abstrahiert werden. In den meisten Fällen ist dafür keine Interpretationsleistung notwendig, da die Hypothese darüber, wie der Fehler entstanden ist, schnell gebildet ist, beispielsweise bei falschen Phonem-Graphem-Beziehungen. Bei anderen Fehlerkomplexen – insbesondere bei Grammatik- und Satzbaufehlern – kann sich diese Zuordnung schwieriger gestalten, wie folgendes Beispiel aus dem Korpus zeigen soll:

*Deswegen bin ich auch gegen die Welle, weil ich schon selber Erfahrung gemacht habe.
(7_a_25_2¹⁰³)*

101 Zugegebenermaßen war die Autorin von der großen Heterogenität überrascht. Wäre diese zu einem früheren Zeitpunkt absehbar gewesen, wäre die alternative Darstellungsweise vom Fehlertypen ausgehend eine Überlegung wert gewesen.

102 Und möglicherweise auch die Codierer oder Korrektoren.

103 Die Quellenangaben aus dem Korpus sind wie folgt zu lesen: Die erste Ziffer bezieht sich auf die Nummer des Lehrers im Korpus, darauf folgt die Kennziffer der Klassenarbeit, hier a_25, und die

Hier ist sowohl die Fehlerhypothese möglich, dass ein Artikel fehlt (*die Erfahrung*), als auch die Hypothese, dass statt *Erfahrung Erfahrungen* gemeint wurden. Demnach gibt es zwei Wege, den Fehler zu ‚reparieren‘. Die Zuordnung zum Fehlerkomplex der Grammatik (und somit die Codierung als ‚Gr‘, falls es sich um einen unmarkierten Fehler handelt) ist eindeutig, doch ist der Fehlertypus etwas schwieriger zu bestimmen. In solchen Fällen wurde sich von der Verfasserin danach gerichtet, welche Hypothese die nächstliegende ist bzw. wie minimalinvasiv der Fehler repariert werden kann. Die eigentlich wichtige Entscheidung, den Fehler einem bestimmten Merkmalskomplex zuzuweisen (hier Grammatik bzw. ‚Gr‘), ist von dieser Problematik jedoch in den seltensten Fällen betroffen. Die Problematik muss, trotz sehr geringer Fallzahlen, bei der Betrachtung der Analyseergebnisse auf Fehlertypenebene bedacht werden.

Insgesamt fordert die Vielschichtigkeit dieser Studie zugrundeliegenden Materials vielschichtige Herangehensweisen. Die teilweise Kleinteiligkeit der Analysen, die einerseits als Teilergebnisse gesehen werden können, andererseits Komponenten eines übergeordneten Gesamtbildes sind, entspricht den Eigenschaften des Datenmaterials und wird diesem am ehesten gerecht.

7 Analyse der Korrekturzeichenverwendung

Die ersten beiden quantitativen Analysen des Datenmaterials beziehen sich zum einen darauf, welche Zeichen im Korpus verwendet werden und wie breit das Spektrum der verwendeten Zeichen jedes Lehrers ist (Kapitel 7.1). Zweitens wird beschrieben, welche Fehlertypen mit den Korrekturzeichen bezeichnet werden (Kap. 7.2). Dies klingt zunächst recht einfach – und das ist es in Bezug auf einige Zeichen auch –, jedoch zeigt sich schnell, dass neben einem gemeinsamen Nenner nicht nur sehr individuelle Korrekturzeichen verwendet werden, sondern diese teilweise Fehler bezeichnen, bei denen man eine andere Klassifikation erwartet hätte.

7.1 Welche Korrekturzeichen werden verwendet?

Zur besseren Übersicht über die Korrekturzeichen wurden die im Korpus aufgefundenen Zeichen in folgende Gruppen eingeteilt: Zunächst werden die Zeichen dargestellt, bei denen – der Kategorisierung Ivos folgend¹⁰⁴ (vgl. Ivo 1980) – der Lehrer seine Markierungen am Rand anbringt und zwar in Form von Zeichen. Diese Zeichen stellen eine Charakterisierung der Fehlerstelle im Text mit einer natürlichsprachlichen konventionalisierten Äußerung dar, in der Regel mit einer Abkürzung (vgl. ebd., 54). Diese Zeichen werden hier der Einfachheit halber als ‚Buchstabenzeichen‘¹⁰⁵ bezeichnet. Zu dieser Gruppe der Markierungen am Rand zählt Ivo auch das Versehen mit einem senkrechten Strich sowie kurze Kommentare am Rand. Da im Korpus die Markierung der ersten Art nicht aufgefunden wurde, werden als weitere Kategorie die Randkommentare, die sich auf die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit beziehen, analysiert. Zu den Randkommentaren werden auch Ein-Wort-Äußerungen gezählt, die keine Abkürzungen sind, z. B. auch ‚Satz‘ oder ‚Stil‘. Weiterhin werden Markierungen dargestellt, die nur zu unterschiedlichen Graden konventionalisiert, jedoch ebenfalls am Rand aufzufinden sind und die sich zudem insofern von den Buchstabenzeichen unterscheiden, als dass mit ihnen Fehler keinem Fehlerkomplex zugeordnet werden, sondern sie sich auf die Fehlerursache bzw. -form beziehen. Hierzu gehören Markierungen für Worteinfügungen und -streichungen, u. a. Zeichen aus der DIN 16511 aus dem Bereich der Drucktechnik sowie Unterstreichungen und Unterschlängelungen ohne weitere Markierung auf dem Korrekturrand.

Zwei der von Ivo beschriebenen Gruppen von Markierungen werden nicht an dieser, sondern an späterer Stelle dargestellt und analysiert: die Verbesserungen im Text ohne Randbemerkung (Kapitel 8) und die schriftlichen Lehrerkommentare (Kapitel 10) unter dem Schülertext.¹⁰⁶

104 Diese Kategorisierung stammt zwar aus einer recht alten Studie, wird hier jedoch in Ermangelung einer aktuellen Alternative als erste Orientierung verwendet, um eine strukturierte Herangehensweise zu erleichtern.

105 Die Suche nach einer eleganteren Bezeichnung war leider erfolglos. Dass Buchstaben ohnehin Zeichen sind, ist der Verfasserin bewusst.

106 Ivo schlägt zusätzlich eine Typisierung der Fehler vor, die nicht nur berücksichtigt, ob ein Fehler unterstrichen, verbessert oder mit einem Korrekturzeichen versehen wurde, sondern auch, in welcher

7.1.1 Buchstabenzeichen

Das Spektrum der verwendeten Buchstabenzeichen ist sehr breit. Versteht man unter ‚Buchstabenzeichen‘ natürlichsprachliche konventionalisierte Äußerungen, in der Regel Abkürzungen, so lassen sich insgesamt 24 verschiedene Buchstabenkürzel und Abkürzungen auffinden, die sich auf sprachliche Fehler beziehen. Von diesen 24 Zeichen werden jedoch einige von vielen Lehrern nicht verwendet, manche lediglich von ein oder zwei Lehrkräften. Die geringste Anzahl von Zeichen verwendet Lehrer 9, dessen Repertoire lediglich vier Zeichen umfasst: ‚R‘, ‚Z‘, ‚Gr‘ und ‚s. o.‘. Hinzu kommt der Gebrauch von ‚Satzbau‘, was von ihm allerdings nur dreimal in allen korrigierten Arbeiten verwendet wird (im Gegensatz zu 300 Mal ‚R‘, 326 Mal ‚Z‘ und 249 Mal ‚Gr‘). Am anderen Ende des Spektrums findet man Lehrer 4, der 18 verschiedene Zeichen verwendet, da Fehlertypen sehr genau bezeichnet werden, z. B. mit ‚Präp‘, ‚Pro‘ oder ‚Konj‘ (vgl. Tab. 3).

Einig sind sich die Lehrer lediglich bei den Fehlerzeichen ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ bzw. ‚G‘, die von allen verwendet werden. Im Mittel verwenden die Lehrkräfte 10,55 Buchstabenzeichen (Median 11). Dass die Lehrer die gleiche Anzahl von Zeichen verwenden, bedeutet jedoch nicht, dass sie die gleichen Zeichen gebrauchen. Diese Überschneidung findet man nur bei Lehrer 1 und 15 sowie bei Lehrer 5 und 7. Interessanterweise ist es nur bei den Lehrern 5 und 7 der Fall, dass zwei Lehrer derselben Schule die gleichen Buchstabenzeichen verwenden (bei 20 Lehrern von nur vier Schulen). Sonst lassen sich zwischen Lehrern derselben Schulen keine größeren Gemeinsamkeiten beim Gebrauch der Buchstabenzeichen ausmachen als bei Lehrern unterschiedlicher Schulen. Falls es also Absprachen zur Korrekturzeichenverwendung in den jeweiligen Deutsch-Fachkonferenzen gibt, werden sie von den Lehrern offenbar höchstens als Orientierung gesehen. Fast jeder Lehrer scheint ein individuelles Repertoire an Buchstabenzeichen zu haben, dabei die sind Zeichen teils stark konventionalisiert – wie ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ und auch ‚A‘, ‚W‘ und ‚Sb‘ – und teils weniger verbreitet, wie etwa ‚SV‘, ‚L‘ oder ‚Tr‘.

Kombination dies geschehen ist. Er unterscheidet bei der Codierung und Analyse beispielsweise, ob ein Fehler unterstrichen und verbessert oder lediglich verbessert wurde (vgl. Ivo 1980, 55). Zwar wird bei dieser Analyse auch thematisiert, in welcher Form Lehrer in den Text eingreifen, jedoch zugunsten der Übersichtlichkeit auf diese Differenzierung bei der Codierung verzichtet – auch, weil nach Sichtung des Korpus der zusätzliche Erkenntnisgewinn als gering eingeschätzt wird. Es wird also in erster Linie nur unterschieden, ob ein Fehler mit einem Korrekturzeichen versehen, nur verbessert oder mit einem anderen Zeichen oder einer Unterstreichung gekennzeichnet wurde.

	R	GK	Tr	Z	G/Gr	Präp	Pro	Bz	Sb	Satz	St	S	SV	A	Stil	W	FW	L	T	Zeit	M	Konj	WL/ WH/ Wdh	S.O.
1	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	✓
2	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	×	✓
3	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	×	✓	×	×	×	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	×
5	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	×
6	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓
7	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓
8	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	✓	✓	✓
9	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	(✓)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓
10	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	×	✓	✓	✓	×	×	✓
11	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓
12	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓
13	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓
14	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓
15	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	✓	✓
16	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	✓	✓
17	✓	×	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓
18	✓	×	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓
19	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓
20	✓	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓

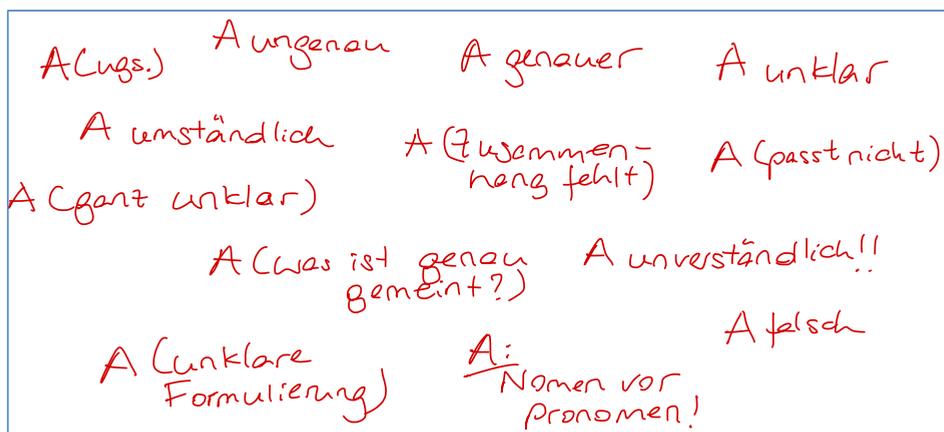
Tabelle 3: Buchstabenzeichen im Korpus

Ausgehend von den Auflösungen der Abkürzungen – wie ‚W‘ wie ‚Wortfehler‘ und ‚A‘ wie ‚Ausdrucksfehler‘ etwa – und den anderen Buchstabenzeichen lässt sich vermuten, dass sich manche von ihnen möglicherweise auf ähnliche oder gleiche Fehlertypen beziehen, was die große Anzahl von Zeichen erklären könnte. Allerdings verwenden viele Lehrer einige dieser Zeichen parallel. So verwenden sechs Lehrer sowohl das Kürzel ‚Sb‘ als auch die Markierung ‚Satz‘ und zwei von ihnen zusätzlich die Markierung ‚St‘. Drei Lehrer gebrauchen sowohl ‚A‘ als auch ‚Stil‘, drei andere ‚T‘ und ‚Zeit‘ parallel. Es ist also interessant, zu untersuchen, ob damit unterschiedliche Fehlertypen bezeichnet werden und welche diese sind. Weiterhin bilden manche Kategorien Untergruppen von anderen Zeichen, wie es bei ‚GK‘ (Groß-/Kleinschreibung) und ‚R‘ oder ‚M‘ (Modus) und ‚Gr‘ (Grammatik) der Fall ist. Bei anderen Zeichen wie ‚SV‘ oder ‚FW‘ erschließt sich die Bedeutung nicht sofort, hier muss die weitere Analyse der Fundstellen Aufschluss darüber geben, welche Fehlertypen mit diesen eher wenig geläufigen Kürzeln bezeichnet werden.

Die Buchstabenzeichen – einzelne und Kombinationen mehrerer (s. u.) – werden teils mit Verbesserungen und Unterstreichungen der Fehlerstellen kombiniert: Zwölf Lehrer notieren gelegentlich einen Verbesserungsvorschlag, sieben Lehrer unterstreichen die Fehler im Text und verbessern die Fehler nur gelegentlich. Drei Lehrkräfte verbessern nur, fünf unterstreichen *und* verbessern und vier entscheiden sich einmal für die eine, einmal für die andere Variante (nur Verbesserung/nur unterstreichen/beides). Ein Unterschied wird hier bei der Analyse jedoch nicht gemacht: Sobald ein Buchstabenzeichen oder ein anderes Zeichen am Seitenrand notiert ist, wird die Art der Markierung und/oder Verbesserung im Text nicht weiter berücksichtigt.

Sehr häufig ist das Versehen der Zeichen ‚A‘, ‚W‘, ‚Sb‘, ‚Bz‘, ‚R‘ und ‚Stil‘ mit Spezifikationen bezüglich der Fehlerart, was bei 17 Lehrern zu finden ist. So entdeckt man z. B. bei ‚Sb‘ die Ergänzungen *unverständlich* oder *unvollständig*, bei ‚W‘ den Zusatz *ugs.*, bei ‚Bz‘ die Ergänzung *unklar* und bei ‚Stil‘ die Anmerkung *Überleitung* oder *Ähnliches*. Insbesondere bei dem Buchstabenzeichen ‚A‘ findet man eine vielfältige Auswahl von Kombinationen mit Beschreibungen der Fehlerarten (vgl. Abb. 14), was bereits einen Hinweis darauf gibt, dass es sich bei diesem Buchstabenzeichen um einen besonderen Fall handelt. Offensichtlich sehen die Lehrer einen größeren Erklärungsbedarf, was vermuten lässt, dass das Zeichen sehr variabel und ggf. zur Beschreibung unterschiedlicher Fehler eingesetzt wird.

Zusätzlich zu den Kürzeln, die sich auf die sprachliche Gestaltung beziehen, findet man im Korpus außerdem Zeichen wie ‚Sa‘, ‚SF‘ und ‚I‘, die sich auf inhaltliche Aspekte beziehen. Da deren Untersuchung nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, wird nicht näher auf ihre Verwendung eingegangen. Insgesamt sind sie eher selten aufzufinden und prägen das Korrekturbild nicht maßgeblich, da von vielen Lehrern im Korpus nicht oder kaum auf inhaltliche Aspekte in den Randmarkierungen eingegangen wird.

Abbildung 14: Korrekturzeichen ‚A‘ mit Spezifizierungen¹⁰⁷

Weiterhin verwenden 15 Lehrer zwei Buchstabenzeichen für die Markierung nur eines Fehlers. So entstehen 23 verschiedenen Kombinationen (vgl. Tab. 4). Von diesen werden die Kombinationen ‚Sb/A‘ oder ‚A/Sb‘ von acht Lehrern und somit häufigsten genutzt, gefolgt von ‚A/W‘ oder ‚W/A‘, welche von 5 Lehrern verwendet werden. Andere Kombinationen kommen nur bei einzelnen Lehrern vor, z. B. ‚Sa/Bz‘, ‚Satz/A‘ oder ‚L/A‘. Auch hier wird herauszufinden sein, welche Fehlerarten die Lehrer zu diesen Markierungen bewegen und inwiefern sie sich von anderen, mit einfachen Kürzeln versehenen Fehlern unterscheiden.

Viele Zeichen werden also nur von einem Teil der Lehrer verwendet. Eine Erklärung dafür könnte darin liegen, dass die Fehlertypen, die mit diesen Kürzeln versehen werden, nicht im Korpus vorkommen. Dies ist beispielsweise beim Zeichen ‚M‘ der Fall: In drei der 20 Datensätze haben die Schüler keine Modusfehler gemacht, was das Fehlen dieser Zeichen in den jeweiligen Teilkorpora erklärt. Auch gibt es einen Datensatz, in dem kein Tempusfehler vorkommt. Allerdings verwenden auch elf Lehrer ‚M‘ nicht, obwohl in ihren Klassenarbeiten Modusfehler auftreten. Sie müssen diese Fehler demnach mit einem anderen Korrekturzeichen versehen, sie gar nicht markiert oder lediglich im Text verbessert haben, was weitere mögliche Erklärungen für das Nicht-Auftreten eines Korrekturzeichens sind. Ein weiteres Beispiel für einen solchen Fall ist das Buchstabenzeichen ‚Präp‘, welches lediglich von drei Lehrern verwendet wird. Da aber davon auszugehen ist, dass auch in den Klassenarbeiten der 17 anderen Lehrer Fehler beim Präpositionsgebrauch auftreten, wird herauszufinden sein, mit welchen Zeichen dieser Fehlertypus kategorisiert wurde.

Es gibt also Fragen, die sich allein aus dem Blick auf die bloße Verteilung bei der Verwendung der Buchstabenzeichen ergeben. Ein einheitliches System bei der Fehlerklassifikation kann nach diesen ersten Analyseergebnissen bereits ausgeschlossen werden.

107 Für die Veröffentlichung dieser Arbeit wurden alle dem Korpus entnommenen handschriftlichen Beispiele durch die Autorin anonymisiert.

	Sb/A	Satz /A	R/W	A/W	T/Gr	Gr/Sb	Gr/Satz	Z/Sb	Satz /Z	A/Gr	Bz/Gr	W/Bz	A/Bz	Sa/A	W/Sa	L/A	Sb/St	R/A	Sa/Bz	W/Sb	R/Gr	Bz/Sb	
1	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	✓	*	*
2	*	*	*	*	*	✓	*	✓	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4	*	*	*	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
8	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10	✓	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	*	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*
12	✓	*	*	✓	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
14	*	✓	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
15	✓	*	*	✓	*	*	*	✓	*	*	✓	*	✓	*	*	*	✓	*	*	✓	*	*	✓
16	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*
17	✓	*	*	✓	*	✓	*	✓	*	✓	✓	✓	*	✓	*	*	*	*	✓	*	*	*	✓
18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19	✓	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	✓	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabelle 4: Kombinationen von Buchstabenzeichen im Korpus

7.1.2 Randkommentare

Unter Kommentaren versteht Ivo „Fragen, Anregungen oder Einschätzungen“ (1980, 54), die der Lehrer am Rand niederschreibt. Hier sind sicherlich in erster Linie Kommentare gemeint, die sich auf den Inhalt des Textes beziehen, doch man findet auch Randkommentare, die die sprachliche Gestaltung thematisieren. Für die Zwecke dieser Arbeit soll nun unter ‚Randkommentaren‘ die Gruppe von Randmarkierungen zusammengefasst werden, die nicht den Buchstabenzeichen zugeordnet werden, da sie mehr als nur eine Abkürzung oder die ausgeschriebene Version eines häufig verwendeten Kürzels umfassen. Darunter fallen Kommentare wie z. B. *unleserlich*, aber auch längere Äußerungen wie *keine wörtliche Rede in einer Inhaltsangabe sondern indirekte Rede* [sic]¹⁰⁸ (2_c_9_1)¹⁰⁹ oder *Keine Bandwurmsätze* (6_a_23_6). Kommentare dieser Art werden von den Lehrern sehr unterschiedlich häufig verwendet. Während manche Lehrer sehr selten oder gar keine Randkommentare notieren, machen andere extensiven Gebrauch davon. Die Kommentare sind zwar sehr vielfältig, lassen sich jedoch größtenteils Schwerpunkten zuordnen und thematisch gruppieren (vgl. Tab. 5). So bezieht sich die Hälfte der Lehrer mit ihren Randkommentaren auf Tempusfehler, indem sie am Rand beispielsweise *Schreibe im Präsens* (z. B. 2_c_4_3), *Präsens* oder *Eine Inhaltsangabe wird im Präsens geschrieben* (z. B. 3_b_3_1) notieren. Eine weitere Gruppe von Randkommentaren wird von neun Lehrern verwendet. Sie bezieht sich auf Fehler in der Zitierweise und enthält Äußerungen wie z. B. *genau zitieren* (18_a_4_1) oder einfach nur *Zitation!* (1_c_4_1). Bei vier Lehrern findet man zudem Vermerke zum fehlerhaften Gebrauch der direkten und indirekten Rede (*keine wörtliche Rede!*, u. a. 2_b_15_2). Weiterhin wird bei acht Lehrern auf bestimmte Textsorten und ihre Merkmale hingewiesen. *Zitate gehören nicht in eine Inhaltsangabe* (14_b_12_1) oder *unpassend für einen Zeitungsartikel* (11_a_21_13) findet man hier am Rand notiert. Weitere Randkommentare nehmen Bezug auf Fehler im Satzbau, so formulieren acht Lehrer Anmerkungen wie *unvollständiger/unv. Satz* (u. a. 11_a_13_2), *Das ist kein Satz!* (7_a_2_8), *Satz beenden* und *Im Satz!* (u. a. 10_G2_a_19_1) sowie Aussagen wie *Bilde einen Satz* (u. a. 2_b_5_1) oder *Neuer Gedanke neuer Satz!* [sic] (13_a_2_1). Zusätzlich verweisen manche Lehrer auf die Unverständlichkeit von Sätzen, indem sie beispielsweise *unverständliche Aussage* (u. a. 13_a_17_1) oder *Den Satz verstehe ich nicht.* (u. a. 1_a_3_3) am Rand vermerken. Auch formale Mängel werden mit Kommentaren wie *Absatz* (14_a_3_1), *Rand beachten* (10_G2_a_3_8) und *auf den Linien bleiben* (20_a_1_1) versehen und Wörter oder ganze Sätze mit *unleserlich* (u. a. 14_a_4_2) kommentiert. Auf die Wahl der falschen Stilebene wird von vier Lehrern mit Äußerungen wie *Umgangssprache* (u. a. 13_a_10_1) und *kein Schreibwort* (13_b_7_3) reagiert. Ein Viertel der Korrektoren gibt Verbesserungsvorschläge, indem sie am Rand *besser:* und darauffolgend die für passender gehaltene Variante notieren.

108 Auf Satzzeichen wird in den Kommentaren interessanterweise meist verzichtet, auch auf die Großschreibung am Satzanfang.

109 Die Ziffern-Buchstaben-Kombination bezieht sich auf die Analyseeinheit, aus der das Beispiel stammt. Die erste Zahl kennzeichnet dabei den Lehrer, der darauffolgende Buchstabe einen Klassensatz, die dritte Zahl eine Klassenarbeitsnummer und die letzte die betreffende Seite.

	Tempusbezogene Kommentare allgemein	"Präsens"/"Schreibe im Präsens"/"Im Präsens"	"unvollständiger Satz"/"unv. Satz"/"Das ist kein Satz"/"Satz beenden"/"Im Satz!"	"Satzanfang"/"Satzbeginn"	"unverständlich"/"nicht verständlich"/"versteh ich nicht"/"unverständlicher Satz"	"unleserlich"	Kommentare mit Textsortenbezug	"keine wörtliche Rede in der Inhaltsangabe"	Inhaltsangabe im Präsens"	"keine Zitate in der Inhaltsangabe"	"Absatz"	"Rand"/"Rand beachten"/"auf den Linien bleiben"	Zitation z. B. "Zitat!", "genau zitieren", "Zitation"	Bezug auf indirekte/direkte Rede	"Umgangssprache"/"Ugs."/"/"Schriftsprache!"	"besser: ..."
1	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗
2	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗
3	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗
4	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓
5	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
6	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓
7	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓
8	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
9	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
10	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓
11	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
12	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓
13	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗
14	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗
15	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✗
16	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
17	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗
18	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗
19	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
20	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗

Tabelle 5: Randkommentare

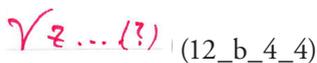
Die Kommentare scheinen demnach inhaltlich zu einer Spezifikation von bestimmten Fehlerarten zu sein, wie bei den Anmerkungen zum Tempusgebrauch oder dem unvollständigen Satzbau. Sie beziehen sich aber auch auf die Verbindung verschiedener Aspekte, wenn beispielsweise unter Bezug auf die zu produzierende Textsorte die Bewertung einer Form als unpassend oder falsch begründet wird. Es sind allerdings auch Doppelungen mit Buchstabenzeichen zu beobachten: Bei allen Lehrern findet man das Kürzel *Sb*, bei elf von ihnen aber auch Kommentare, die sich auf die Unvoll-

ständigkeit oder Unverständlichkeit von Sätzen beziehen. 19 Lehrer verwenden ferner die Zeichen ‚T‘ bzw. ‚Zeit‘, neun von ihnen notieren jedoch auch Randkommentare, die sich auf den Tempusgebrauch beziehen.

Auf formaler Ebene fällt auf, dass sich die Art der Ansprache in den Kommentaren wiederholt, in denen Imperative und hauptsatzwertige Infinitivphrasen verwendet werden, wie beispielsweise bei *Bilde einen Satz* (2_b_14_1), *Meide „Ich“-Anfänge* (10_G2_a_12_10), *wechsle den Satzbau* (10_G2_a_13_4), *Schreibe sachlicher* (10_G2_a_1_8), *Schreib [sic] sauber* (10_G2_a_1_4), *Satz beenden* (6_a_11_2), *genau zitieren* (18_a_4_1), *Satz umstellen* (2_c_12_1), *Auf den Linien bleiben* (20_a_1_1). Ferner werden Fehler häufig benannt, indem Formulierungen wie *keine Zeilen auslassen* (18_b_14_2), *keine „Bandwurmsätze“* (6_a_23_6), *Keine Aufzählungen!* (16_b_7_3) oder *Keine erste Person in der Inhaltsw.* [Inhaltswiedergabe, D. K.] (19_b_17_1) verwendet werden.

7.1.3 Symbole und weitere Markierungen

Neben den natürlichsprachlichen Buchstabenzeichen findet man im Korpus noch eine Reihe anderer Markierungen mit Symbolen, Unterstreichungen sowie verschiedene Arten der Worteinfügungen und -tilgungen. Diese werden häufig in Kombination mit Buchstabenzeichen verwendet, an dieser Stelle geht es jedoch um die einzelne Verwendung ohne Buchstabenzeichen.¹¹⁰ Die Kombinationen von Buchstabenzeichen und anderen Markierungen sind generell vielfältig, wobei Fälle wie dieser:

 (12_b_4_4)

glücklicherweise eher die Ausnahme sind.

Die bei Ivo erwähnte Unterstreichung oder Unterschlingelung „durch waagerechte Striche oder Schlangenlinien“ (Ivo 1980, 54) ohne Korrekturzeichen am Rand wird von 13 der 20 Lehrer vorgenommen. Dies ist jedoch nur eine der Markierungen mit Zeichen, die keine Buchstabenzeichen sind, von denen die Lehrer Gebrauch machen. Es finden sich beispielsweise auch solche, die in der Liste der typographischen Korrekturzeichen nach DIN 16511 (vgl. z. B. Dudenredaktion 2020, 145) für Manuskripte, Satzflaggen etc. aufgelistet werden. Diese werden allerdings nicht immer auf die dort beschriebene Art und Weise verwendet. Zusätzlich gibt es noch weitere Zeichen, mit denen in erster Linie die Tilgung, das Einfügen oder die falsche Stellung eines Wortes oder mehrerer Wörter markiert werden. Diese Zeichen, die weder Buchstabenzeichen noch Kommentare sind, werden in dieser Arbeit „Symbole“ genannt (vgl. Tab. 6).¹¹¹

110 Sobald in einer Fundstelle im Korpus ein Buchstabenzeichen notiert wurde, wurde dies als ausschlaggebend für die Zuordnung bei der Codierung gewertet.

111 Auch wenn Buchstabenzeichen ebenfalls symbolische Zeichen sind, es geht hier lediglich um einen begrifflichen Behelf, um die Zeichen differenzieren zu können.

Lehrer /KN	Wort	√ am Rand	[-]/(-) am Rand	§ am Rand	Absatz DIN am Rand	? am Rand	nur 1. 2. 3. (...) im Text	[-]/(-) Text	Wort im Text	nur Wort im Text eingefügt
1	×	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	✓
3	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	×	✓
4	×	✓	×	×	✓	✓	✓	×	✓	✓
5	×	×	×	×	×	✓	×	✓	✓	✓
6	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	×	✓	×	×	×	✓	×	✓	✓	×
8	✓	×	×	×	✓	✓	×	✓	✓	✓
9	✓	×	×	×	×	✓	✓	×	✓	✓
10	✓	✓	×	✓	×	✓	✓	✓	×	✓
11	✓	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	×
12	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓
13	×	×	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓
14	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	×	✓	×	×	×	✓	×	×	×	×
16	✓	✓	×	✓	×	✓	✓	✓	✓	×
17	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×
18	×	×	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓
19	✓	✓	×	×	✓	✓	×	×	×	✓
20	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	✓	×	✓

Tabelle 6: Symbolzeichen und weitere Markierungen im Text

Bei den Symbolen findet man bei Worteinfügungen am häufigsten ein Wurzelzeichen (Ö), das von 14 Lehrern auf dem Korrekturrand notiert wird – oft einzeln oder mit einer Ergänzung wie ‚Verb‘ oder ‚Konjunktion‘ oder dem einzufügenden Wort. Oft findet man ein Wurzelzeichen im Text und ein zweites am Rand in Kombination mit der entsprechenden Ergänzung. 15 Lehrer fügen jedoch auch Wörter im Text ohne jede weitere Markierung am Korrekturrand ein. Die Tilgung von Wörtern erfolgt besonders häufig, indem Wörter ohne jedes weitere Versehen mit einem Korrekturzeichen am Rand ausgestrichen werden (ebenso bei 15 Lehrern, allerdings nicht genau denselben). Eine andere Variante ist, die zu streichenden Wörter ohne Markierung am Rand im Text in runde oder eckige Klammern zu setzen, was ebenfalls 15 Lehrer so handhaben. Vier Lehrer setzen im Text Klammern oder streichen Wörter aus und notieren zusätzlich Klammern am Rand. Nur drei Lehrer verwenden das DIN-Zeichen Deletur, welches von ihnen am Rand notiert wird.¹¹²

112 Bei der Auswertung der Markierungen wird berücksichtigt, ob der Lehrer eine Markierung nur im Text vorgenommen hat oder (auch) ein Zeichen auf dem Korrekturrand vermerkt hat. Wie oben erläutert wird davon ausgegangen, dass das Sichtbarmachen auf dem Rand eher eine beurteilende Funktion hat (inklusive Fehlerwertung) und bei einem Eingriff in den Text ohne Markierung am Rand eher eine fördernde Funktion im Vordergrund steht.

Ein von allen Lehren verwendetes Zeichen ist ferner das Fragezeichen. Von elf Lehrern wird zudem das DIN-Zeichen für die Markierung eines fehlenden Absatzes verwendet und sieben Lehrer streichen Stellungsfehler an, indem sie Satzteile im Text nummerieren.

7.1.4 Fazit

Die Anzahl und Art der einzelnen Zeichen, die man am Korrekturrand findet, gehen weit über das, was von Ivo in Ansätzen beschrieben wurde, hinaus. Die bloße Menge und Vielfalt der Zeichen ist mit allein über 50 verschiedenen Buchstabenzeichen, kombinierten Buchstabenzeichen und Symbolen bemerkenswert – so wie auch die Tatsache, dass von diesen Zeichen in so unterschiedlichem Maße Gebrauch gemacht wird. Bezüglich Ivos Analyseergebnissen muss allerdings auch angemerkt werden, dass seine Probekorrekturen unter Beobachtung stattfanden und die Datengrundlage für seine Analyse lediglich einen korrigierten Text pro Lehrer umfasste. Dass hier nur ein bewusst gewähltes, beschränktes Set von Korrekturzeichen aufzufinden war, überrascht vor diesem Hintergrund nicht – möglicherweise hätte die Analyse der in der vorliegenden Arbeit vorgenommene „Alltagskorrektur“ dieser Lehrer andere Ergebnisse erbracht.

Ein möglicher Grund für die Verschiedenartigkeit des Korrekturzeichengebrauchs liegt darin, dass es zum Erhebungszeitpunkt keine verbindlichen Vorgaben bezüglich der Zeichen für die sprachliche Korrektur gab. Jeder Lehrer entwickelt so – wie oben beschrieben – einen von verschiedenen Faktoren beeinflussten Usus. Als überraschend kann jedoch in diesem Zusammenhang gewertet werden, dass der Konsens der verwendeten Zeichen von Lehrern einer Schule nicht über den Konsens aller Lehrer im Korpus insgesamt hinausgeht. Die Absprachen der Fachkonferenz können demzufolge keinen sehr großen Einfluss auf die Korrekturpraxis nehmen, müssen sehr allgemein formuliert sein oder nicht existieren.

Vergleicht man die im Korpus von allen oder fast allen Lehrern verwendeten Korrekturzeichen mit denen der letzten verbindlichen Liste in den NRW-Richtlinien für das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe vor dem Erhebungszeitraum (vgl. Kapitel 3.1), wird schnell deutlich, dass alle der dort aufgeführten Zeichen immer noch verwendet werden, jedoch nicht von allen Lehrern im Korpus. Das Zeichen ‚St‘ beispielsweise, das in der alten Richtlinienliste enthalten ist, wird nur von sechs Lehrern verwendet¹¹³ – interessanterweise nur von zwei der zehn Lehrer im Korpus, die zum Zeitpunkt der Korrektur schon länger als seit 25 Jahren im Schuldienst waren.

Auf welche Arten von Fehlern beziehen sich jedoch die Buchstabenkürzel, Symbole und andere Markierungen? Bei den Abkürzungen lassen sich schnell ‚W‘ als ‚Wortfehler‘, ‚Z‘ als Zeichensetzungfehler, ‚Gr‘ als Grammatikfehler, ‚R‘ als Rechtschreibfehler und ‚L‘ als Lexikfehler auflösen, doch wird damit noch nicht viel über die Qualität der damit bezeichneten Fehler ausgesagt. Es wird zwar die linguistische Ebene benannt, auf der sich der Fehler befindet, doch geht aus den Kurzformen oder auch Markierungen wie ‚Satz‘ nicht hervor, welche Fehlertypen damit bezeichnet werden sollen – bei ‚Z‘

113 Stellungsfehler sind jedoch in den Klassenarbeiten aller Lehrer zu finden.

und ‚R‘ ist dies allerdings sicherlich eindeutiger als bspw. bei ‚W‘.¹¹⁴ Einen besonderen Fall stellt hier das verbreitete Kürzel ‚A‘ für ‚Ausdrucksfehler‘ dar, da es sich als einziges auf den Sprachgebrauch bezieht und nicht die sprachliche Ebene bezeichnet, auf der ein sprachlicher Verstoß zu verorten ist – im Fokus steht hier also vermutlich die sprachliche Angemessenheit und Stilistik, nicht die sprachliche Richtigkeit. Stilistische Verstöße können jedoch natürlich auf lexikalischer wie auch syntaktischer Ebene auftreten. Welche Fehler sollten demnach mit welchem oder welchen Zeichen markiert werden? Die reine Beschreibung der Quantität der verwendeten Korrekturzeichen im Korpus wirft demnach bereits Fragen auf, die nur mithilfe der Analyse der Qualität der mit diesen Zeichen bezeichneten Fehler beantwortet werden können.

7.2 Was wird mit den Korrekturzeichen bezeichnet?

In der zweiten Teilanalyse der Korrekturzeichenverwendung steht also die Frage im Mittelpunkt, welche Fehlertypen mit den verschiedenen Korrekturzeichen und Korrekturzeichenkombinationen bezeichnet werden und inwieweit sich das Verständnis darüber, wie welche Fehlertypen zu klassifizieren sind, bei den Lehrern überschneidet.

Bei der Darstellung der Befunde werden die einzelnen Korrekturzeichen sukzessive behandelt. Dabei wird jeweils erst dargestellt, welche Fehler laut einer Auswahl existierender Korrekturzeichenlisten¹¹⁵ mit diesem Zeichen zu kennzeichnen bzw. welche Markierungen hier möglicherweise zu erwarten sind. Im nächsten Schritt werden die Fälle dargestellt, über die ein weitgehender Konsens besteht, um dann auf die Unterschiede und Besonderheiten bzw. unerwarteten Fälle einzugehen. Hier wird zur besseren Übersicht nicht immer von einzelnen Korrekturzeichen ausgegangen, sondern es werden teilweise mehrere Zeichen, die zu einem Fehlerkomplex gehören, zusammengefasst dargestellt, um einen direkten Vergleich zu ermöglichen. Die große Heterogenität bei der Verwendung der Zeichen macht es notwendig, die Darstellung an manchen Stellen variabel zu gestalten, weshalb auch die Struktur der einzelnen Unterkapitel variiert. Aus diesem Grund wird, nachdem der allgemeine Konsens und einige weniger frequente Klassifikationen dargestellt wurden, exemplarisch auf einzelne Fehlertypen eingegangen und es werden die konkurrierenden (oft unterschiedlichen Fehlerhypo-

114 Vor diesem Hintergrund überrascht, dass viele Korrekturzeichenlisten nicht mehr umfassen als lediglich die Auflösung von Abkürzungen. Auch die neueste Liste für das Deutsch-Abitur, die erstmals 2014 veröffentlicht wurde, umfasst lediglich eine Liste mit Abkürzungen, die aufgelöst werden (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a).

115 Hier wurden Vorschläge aus sprachdidaktischer Literatur (Kleppin 1997, 42 ff., vgl. Anhang S. VI), der oben dargestellten Ratgeberliteratur (Fröhlich et al. 2006, 68, vgl. Anhang S. X), aktuelle und ältere Vorgaben aus den Richtlinien der Standardsicherung NRW (u. a. Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982), die ‚neuen‘ Abiturvorgaben für das Fach Deutsch (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, vgl. Anhang S. VII) und der daran angelehnte Vorschlag der Schreibwerksatt der Universität Duisburg-Essen (<https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-inklusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/foebess/>), vgl. Anhang S. VIII) herangezogen, um eine erste Idee von der Verwendungsweise des jeweiligen Zeichens zu bekommen. Sicherlich existieren noch weitere, teilweise hilfreiche Listen, jedoch werden mit dieser Auswahl die gängigsten Verwendungsweisen abgedeckt.

thesen geschuldeten) Klassifikationen dargestellt und diskutiert. Dazu gehört beispielsweise die Klassifikation von Präpositionsfehlern, aber auch Satzbaufehlern, die eine Zuordnung zu unterschiedlichen Korrekturzeichen zulassen.

Zuerst wird auf die Fehlerzeichen, die sich auf den Bereich der Verschriftlichung beziehen, eingegangen (,R‘, ,Z‘, etc.), dann das Augenmerk auf den Bereich der morphosyntaktischen Normen gerichtet (,Gr‘, ,Sb‘, ,St‘, ,T‘, ,M‘, ,Bz‘, etc.) und dann der Bereich der lexikosemantischen Normen untersucht (,A‘, ,W‘, etc.). Weiterhin wird die Verwendung der Symbole analysiert, bevor auf konkurrierende Korrekturzeichen zur Klassifikationen einzelner Fehler eingegangen wird.

7.2.1 ,R‘ wie Rechtschreibung und die Unterkategorien ,Tr‘ und ,GK‘

Das Buchstabenzeichen ,R‘ wird von allen Lehrern im Korpus verwendet, sie benutzen es insgesamt rund 6500 Mal. Es ist zudem in allen aufzufindenden Korrekturzeichenlisten enthalten, ob in Richtlinien oder Ratgebern. In den Oberstufen-Richtlinien von 1982 findet man – im Gegensatz zu anderen Fehlerzeichen – keine Erklärung oder Beispiele dafür, was als Rechtschreibfehler gewertet werden sollte (vgl. Kap. 3.1). Auch in den neuesten Vorgaben heißt es in der „Beschreibung“ des Zeichens ,R‘ lediglich „Rechtschreibung“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Bei Fröhlich et al. (2006, 68) findet man das Fehlerbeispiel (*entlich* statt *endlich*), welches auf eine falsche Laut-Buchstaben-Beziehung als Rechtschreibfehler hinweist, bei Kleppin (1997¹¹⁶) heißt es unter ,R‘ „Falsche Rechtschreibung, z. B. *Sie studirt* (anstatt: *studiert*), *Wenn Man* (anstatt: *man*) *jemanden begrüßt*.“ (ebd., 144). In der etwas ausführlicheren Liste der Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen werden die falsche Groß-/Kleinschreibung, Getrennt-/Zusammenschreibung und falsche/fehlende/überflüssige Buchstaben genannt.¹¹⁷

Mindestens drei Fehlertypen sollen dieser Erläuterung zufolge mit ,R‘ versehen werden: eine falsche Laut-Buchstabenbeziehung, die fehlerhafte Groß-/Kleinschreibung sowie Fehler bei der Getrennt-/Zusammenschreibung. Faktisch werden jedoch noch andere Fehlertypen mit ,R‘ markiert, wie die Analyse des Datenmaterials zeigt.

116 Es handelt sich um eine Liste aus einer vom Goethe-Institut veröffentlichten Fernstudieneinheit des Projekts „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“. Zwar ist diese Fernstudieneinheit und somit auch die Korrekturzeichenliste ursprünglich nicht für den muttersprachlichen Unterricht vorgesehen, jedoch findet sich in der sprachdidaktischen Literatur kaum eine andere Ganzschrift, die sich in ähnlich detaillierter Weise mit der schriftlichen Korrekturpraxis beschäftigt und praxisorientierte Vorschläge bietet. An späterer Stelle wird aus diesem Grund auch auf andere Teile dieser Veröffentlichung Bezug genommen.

117 Diese Liste wurde im Rahmen des Projekts ‚Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen‘ (FöBes) erstellt, das u. a. „die Verbesserung der schriftsprachlichen Leistungen durch Feedback und daraus resultierende gezielte Überarbeitung“ (<https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-inklusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/foerderung-schriftlicher-studienleistungen/>) für Studierende zum Ziel hat. Lehrenden verschiedener Fachrichtungen werden Workshops angeboten sowie neben der erwähnten Feedbackzeichenkarte ein Textbeurteilungsraster für studentische Hausarbeiten zur Verfügung gestellt (vgl. <https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-inklusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/foebess/>).

7.2.1.1 Konsens ‚R‘

Alle 20 Lehrer klassifizieren falsche **Laut-Buchstaben-Beziehungen** als Rechtschreibfehler. Auch eine fehlerhafte **Zusammen-/Getrennschreibung** wird von allen mit ‚R‘ versehen. 19 Lehrer bezeichnen so zudem Fehler bei der **Groß- und Kleinschreibung**, nur Lehrer 4 verwendet dafür das eigene Korrekturzeichen ‚GK‘. Der Fehler, die **Konjunktion dass mit einem s** zu schreiben, wird von 13 Lehrern als Rechtschreibfehler gewertet. Weiterhin werden **Trennungsfehler und fehlende Trennungsstriche am Zeilenende** (was in Klassenarbeiten von 17 Lehrern vorkommt) von neun Lehrern als ‚R‘-Fehler gekennzeichnet und von Lehrer 4 und 14 mit dem eigenen Zeichen ‚Tr‘ versehen.¹¹⁸

7.2.1.2 Weitere Klassifikationen mit ‚R‘

Abgesehen von den zu erwartenden Klassifikationen der oben genannten Fälle findet man im Korpus auch Verwendungen von ‚R‘, die weniger zu erwarten waren. So werden nicht nur Fehler, die dem Bereich der Lexikosemantik zugeordnet werden können, sondern auch der morphosyntaktische sowie potentiell pragmatische Fehler mit ‚R‘ versehen. Hier wird bereits deutlich, wie wichtig die Fehlerhypothese des Lehrers für die Zuordnung zu einem Fehlerkomplex ist. Doch zunächst zu den einfacheren Fällen.

- | | | |
|-----|---|-----|
| (1) | öfters sind es Gewaltspiele
die aggress <u>u</u> nd süchtig machen. <u>u</u> | R z |
| | (20_a_11) | |
| (2) | G ^r ein Hund mit <u>einer großen</u>
<u>einem großem</u> | |
| | R Geschwul st am Bein untersucht | |
| | (3_a_8_2) | |
| (3) | Es hat mich sozusag ⁿ wach gerüttelt. | R |
| | (11_a_5_4) | |
| (4) | weil sie so erschöpft ^t von | R |
| | (2_c_6_1) | |

Beispiele 1–4: Markierungen fehlender Buchstaben am Wortende mit ‚R‘ (Typ I)¹¹⁹

118 Andere Klassifikationen treten ebenfalls auf, z. B. mit ‚Z‘.

119 Wie oben bereits erwähnt, wurden dem Korpus entnommene handschriftliche Beispiele für die Veröffentlichung dieser Arbeit anonymisiert. Die Schülertexte wurden hierfür notiert und nach Vorbild der Originale durch die Autorin handschriftlich annotiert. Dabei wurden alle Annotationen der betreffenden Textstellen übertragen, auch solche, auf die sich nicht weiter bezogen wird. Sind fehlerhafte Stellen unmarkiert, so sind sie dies im Originaltext ebenfalls.

Bei den Beispielen 1–3 (s. u.) ist leicht nachzuvollziehen, warum sie als Orthographiefehler gewertet wurden. Der Lehrer geht vermutlich davon aus, dass der Schüler die fehlenden Buchstaben am Wortende schlichtweg vergessen hat (Typ I der mit ‚R‘ versehenen Fehler, bei denen Buchstaben ‚fehlen‘). Diese fehlenden Buchstaben, bei denen eine Form produziert wird, die nicht im Flexionsparadigma des Wortes vorkommt, findet man in besonders vielen Fällen bei Verben (vgl. Beispiel 4). Diese Arten der Fehlermarkierung findet man bei 14 Lehrern, bei manchen nur vereinzelt, bei fünf Lehrern (3/4/5/7/16) häufiger.

Interessanter sind jedoch die mit ‚R‘ bezeichneten Fälle, bei denen das ‚Vergessen‘ der Buchstaben nur eine von mehreren Fehlerhypothesen darstellt, weil das Fehlen eine Form hervorbringt, die im Flexionsparadigma des Wortes vorhanden ist (vgl. Beispiele 5–7, Typ II). Hier ist auch die Fehlerhypothese möglich, dass der Schüler keinen orthographischen Fehler macht, sondern einen Flexionsfehler. Dies fällt in den morphosyntaktischen Bereich, weshalb auch die Klassifikation als Grammatikfehler (‚Gr‘) gerechtfertigt wäre. Bei diesen jedoch mit ‚R‘ klassifizierten Fehlern findet man verschiedenste Fehlerarten: Inkongruenz in der Nominalphrase, falsches Genus, falscher Kasus mit Verb, falscher Kasus mit einer Präposition usw. Um den in Kapitel 7.2.3 dargestellten Ergebnissen vorzugreifen: Alle Lehrer klassifizierten diese Fehlerarten – sofern in ihrem Teilkorpus vorhanden – ebenfalls als Grammatikfehler und versahen diese mit ‚Gr‘. Die Zuordnung zum Korrekturzeichen ‚R‘ findet man bei zwölf Lehrern (1/2/3/5/7/8/9/10/11/13/19), allerdings klassifiziert nur Lehrer 11 über 20 Fehlerstellen auf diese Weise. Bei den anderen Lehrern handelt es sich nur um vereinzelte Zuordnungen, sie greifen bei diesen Fehlertypen viel häufiger auf das Zeichen ‚Gr‘ zurück.

- (5) Schon bald haben die beiden Freude von ihm
gesagt das sie auch Mitglieder sein wolle. 7 Gr R
(7_a_16_4)
- (6) Aber für kleinere Kinder
ist es ein ^{er}überlegung wert. R R
(13_b_17_3)
- (7) Auch Sebi hat sich bis zum Morgen
des letzten Ferienfreitags mit diesem R
Gedanken angefreundet.
(2_b_4_2)

Beispiel 5–7: Markierungen fehlender Buchstaben mit ‚R‘, produzierte Form im Flexionsparadigma (Typ II)

Ein spezieller Fall dieser Fehler ist bei der Verbflexion zu finden (vgl. Beispiele 8–9, Typ III). Diese Fehler entstehen ebenfalls dadurch, dass ein Buchstabe fehlt, weshalb eine Kategorisierung als Orthographiefehler nachvollziehbar ist. Bei dem fehlenden Buchstaben am Wortende handelt es sich jedoch um das Flexionsmorphem ‚e‘, das hier die erste oder dritte Person Singular anzeigt – auch eine Klassifikation als Grammatikfehler wäre demnach plausibel. Zu diesen zwei Fehlerhypothesen kommt noch eine dritte hinzu: Es handelt sich möglicherweise auch um eine Verschriftlichung einer in der Umgangssprache üblichen Form, die vermehrt in medial schriftlichen, konzeptionell jedoch mündlichen Textsorten, wie beispielsweise in Textnachrichten, zu finden ist. Man könnte also auch von einem pragmatischen Fehler ausgehen und diese Formen beispielsweise mit ‚A‘ kennzeichnen (was bei einigen Lehrern zutrifft). Die Klassifikation als Rechtschreibfehler ist bei neun Lehrern zu finden. Auf diesen Fall und Fälle ähnlicher Art wird vertieft in Kapitel 9 eingegangen, wenn es um die Normtoleranz der Lehrer geht.

- | | | |
|-----|--|---|
| (8) | Ein anderes Argument
w <u>ä</u> r, dass Jugendliche
(12_a_5_1) | R |
| (9) | Ich hab <u>e</u> alles verloren.
(10_G1_a_11_6) | R |

Beispiel 8–9: Fehlender Buchstabe am Wortende bei Verben (Typ III)

Es gibt noch weitere als ‚R‘ klassifizierte Fälle, bei denen die Fehlerhypothese, dass es sich um eine Verschriftlichung von gesprochensprachlichen Formen oder Umgangssprache handelt, naheliegt (Typ IV, vgl. Beispiele 10–11). Diese unterscheiden sich allerdings von den Typen I–III in der Hinsicht, dass sie nicht nur durch einen fehlenden Buchstaben am Wortende entstehen, wie bspw. bei *nich* statt *nicht*, was bei fünf Lehrern (1/2/7/10/20) als ‚R‘-Fehler markiert wird. Die ‚fehlenden‘ Buchstaben treten hier innerhalb des Wortes auf. So findet man Formen wie *drum*, *drüber*, *grad*, *wodrum* oder *mal*, die bei 15 der 20 Lehrer mit einem ‚R‘ markiert werden – bei Lehrer 13 so häufig, dass in diesem Fall nicht von einer vereinzelt, zufälligen Zuordnung ausgegangen werden kann. Auch diese Formen und deren variierende Klassifikation (z. B. auch mit ‚A‘, ‚Gr‘ und ‚W‘) wird bei der Analyse der Normtoleranz thematisiert.

Weitere Formen, bei denen die Klassifikation als Orthographiefehler weniger nachvollziehbar ist, sind Formen wie *es gibst*, *wurde nicht gehölfen*, *in Verlauf*, *seit kurzen*, *auf Wänder* (statt Wänden), *es gefahl ihm* (statt *gefiel*) oder *vor den Geschäftsschluss*, die von 13 Lehrern ebenfalls als ‚R‘-Fehler markiert wurden. Es handelt sich um falsch gebildete oder verwendete Flexionen, bei denen eine Klassifikation als Grammatikfehler sinnvoller gewesen wäre. Diese werden jedoch auch nicht sehr häufig mit ‚R‘ markiert, es handelt sich eher um Einzelfälle. Modusfehler werden von einigen Lehrern ebenfalls als Orthographiefehler markiert, da bspw. bei *wurde* anstelle von *würde* lediglich die Umlautstriche fehlen. Weitere Fälle sind die Markierungen von Formen

wie *gleichermaß* (statt *gleichermaßen*), *bremmslich* (statt *brenzlich*), *keine einige Meinung*, *Sozialsozialismus* (statt *Nationalsozialismus*), *brauchen* statt *gebrauchen* oder *Slogo* (statt *Slogan*). Hier ist es unwahrscheinlicher, dass die Schüler Probleme mit der Schreibung dieser Wörter hatten, als dass ihr aktiver Wortschatz nicht ausreichte, um die gemeinten Wörter bzw. Fachbegriffe korrekt zu produzieren. Eine Klassifikation beispielsweise mit ‚W‘ für einen semantischen Wortfehler oder ein nicht existentes Wort erscheint deshalb treffender.

- | | | |
|------|---|---|
| (10) | ^{etwas} So was würde nicht jede Tochter
für ihre Mutter tun.
(2_c_4_4) | R |
| (11) | die frische Windel <u>drunter</u>
legen kann.
(3_a_2_5) | R |

Beispiel 10–11: Fehlende Buchstaben im Wort (Typ IV)

Man findet fast keine Kommentare, die sich auf die Rechtschreibung beziehen. Lediglich ein Bereich potentieller Fehler wird von zwei Lehrern mit Kommentaren versehen: das Ausschreiben von Zahlen von 1 bis 12. Lehrer 6 vermerkt bei der Äußerung *2 stimmten direkt zu* am Rand „ausschreiben R“ und Lehrer 18 versieht mehr als zehnmal nicht ausgeschriebene Ziffern ≥ 11 (!) mit „1–11 auschr. R“. Dieser „Fehler“ wird jedoch von der Mehrzahl der Lehrer nicht oder nur vereinzelt markiert (z. B. bei Lehrer 3: einmal mit ‚R‘ korrigiert, elfmal nicht markiert).

7.2.1.3 Fazit ‚R‘

Es überrascht nicht, was von allen oder fast allen Lehrern als Orthographiefehler klassifiziert wird: eine falsche Phonem-Graphem-Korrespondenz, fehlerhafte Groß- und Kleinschreibung oder Zusammen- und Getrenntschreibung, falsche Trennungen sowie ‚vergessene‘ Buchstaben am Wortende, die Wörter hervorbringen, die nicht zum Flexionsparadigma des Wortes gehören.

Was allerdings weniger zu erwarten war, ist die in ihrer Gesamtheit doch erwähnenswerte Menge von anderen Klassifikationen als ‚R‘-Fehler, die bei jedem Lehrer zu finden sind. Bei 15 Lehrern liegt der Anteil von Fehlern, bei denen mindestens eine andere Fehlerhypothese und somit die Zuordnung zu einem anderen Korrekturzeichen mindestens möglich, wenn nicht sogar sinnvoller gewesen wäre, bei maximal 5 % der insgesamt mit ‚R‘ versehenen Fehler. Auffällig sind nur Lehrer 2 und 3 (5,9 % und 5,2 %) und insbesondere Lehrer 1 und 11, die sich mit einem Anteil von über 7 % bzw. 9 % noch häufiger für die Fehlerhypothese „Orthographiefehler“ entscheiden, obwohl sie nicht unbedingt die naheliegendste ist. Bei Lehrer 1 und 11 findet man zudem viele der besonders schwer nachvollziehbaren Fälle. Zum größten Teil kann man hier

vermutlich von einer Klassifikation mit ‚R‘ ausgehen, die nicht auf einer reiflich überlegten Entscheidung basiert, sondern unter Zeitdruck entstanden ist – vorausgesetzt, es handelt sich nicht um ein Kompetenzproblem auf Lehrerseite. Dieses vermehrte Auftreten ungewöhnlicher Klassifikationen könnte aber auch damit zu erklären sein, dass ein ‚R‘-Fehler weniger schwer wiegt als ein Fehler im Bereich der Morphosyntax, der in der Regel als gewichtigerer Verstoß gewertet wird (vgl. Kleppin 1997, 67 ff.). Fehlt die Zeit oder die Bereitschaft für eine eingehende Fehleranalyse und -zuordnung, kann dies eine Bewältigungsstrategie sein, um nicht im Zweifelsfall Fehler als zu schwerwiegend zu werten. Ferner ist denkbar, dass ein Lehrer die Zahl der morphosyntaktischen Fehler aus diesem Grund möglichst gering halten möchte und immer von ‚best case‘ für seinen Schüler ausgeht. Bei Flexionsfehlern, die als Rechtschreibfehler gewertet werden, bedeutete dies womöglich, dass der Lehrer dem Schüler keine mangelnde Kompetenz unterstellt, sondern von einem Flüchtigkeits- bzw. einem Performanzfehler ausgeht.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass man die Bildung der Fehlerhypothese und die Fehlerkorrektur im Fehlerkreislauf (vgl. Kapitel 5) als vielschichtigen und von mehreren Faktoren geprägten Prozess sehen muss, der aus mehr bestehen kann als aus der einfachen Bildung einer Hypothese über die korrekte Zieläußerung, die dann eine eindeutige Zuordnung zu einem Fehlerkomplex erlaubt.

7.2.2 ‚Z‘ wie Zeichensetzung

Das Korrekturzeichen ‚Z‘ ist, wie oben dargestellt, bei allen Lehrern zu finden – wie das Zeichen ‚R‘ in hoher Quantität (ebenfalls rund 6500 Fundstellen), da Orthographie- und Zeichensetzungsfehler besonders frequente Fehler der Schüler sind. ‚Z‘-Fehler umfassen nicht nur den typischen Kommafehler, auch Fehler bei der Verwendung anderer (Satz-)Zeichen werden als Zeichensetzungsfehler klassifiziert.

In den Oberstufen-Richtlinien von 1982 wird lediglich die Abkürzung ‚Z‘ mit „Interpunktionsfehler“ aufgelöst (vgl. Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 141), in den aktuellen Vorgaben mit „Zeichensetzung“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Bei Kleppin heißt es etwas konkreter „Falsche oder fehlende Zeichensetzung, z. B.: *Ich weiß__ dass ich nichts weiß.* (anstatt: *Ich weiß, dass ich nichts weiß.*)“ (Kleppin 1997, 144). In der Liste der Korrekturzeichen von Fröhlich et al. (2010) findet man bei „Zeichensetzung. Z, ZS“ (ebd. 68).¹²⁰ In der Liste der Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen werden unter „Z Zeichensetzung“ falsche Satzzeichen wie fehlende oder überflüssige Kommata, fehlende oder falsche Satzschlusszeichen und überflüssige oder fehlende Apostrophe aufgeführt (vgl. Anhang S. VIII). Insgesamt ist aufgrund dieser Angaben zu erwarten, dass insbesondere fehlende und falsch gesetzte Satzzeichen, klassischerweise Kommasetzungsfehler, mit ‚Z‘ versehen werden.

120 Unter der Überschrift „Fehlerbeispiel“ findet man allerdings ein interessantes Beispiel: „Er versucht pünktlich zu sein.“ (Fröhlich et al. 2010, 68.). In der Erklärung heißt es dann „Komma für erweiterten Infinitiv“ (ebd.), was durchaus überraschend ist, da es sich in diesem Fall um ein fakultatives Komma handelt.

7.2.2.1 Konsens

Wie erwartet, markieren alle Lehrer **zu viel oder zu wenig gesetzte Kommata** mit ‚Z‘. 18 von ihnen bezeichnen damit auch **Fehler beim Gebrauch von Anführungszeichen**. Sie alle streichen fehlende oder zu viel gesetzte Anführungszeichen sowie falsch positionierte Anführungszeichen mit ‚Z‘ an. Nur oben gesetzte Anführungszeichen („Wort“), was in den Klassenarbeiten von 19 Lehrern vorkommt, sehen sechs Lehrer als ‚Z‘-Fehler¹²¹. Einen **fehlenden Punkt** am Ende des Satzes oder bei Abkürzungen, beispielsweise bei *z.B., markieren 16 Lehrer als Zeichensetzungsfehler und 11 fügen mit ‚Z‘ **fehlende Doppelpunkte** ein.

(12) R Unv. Satz, A, R ^{es wird} und ^{dort} guckt, ob da Luft-
R, Z lassen an die Oberfläche kommen
GK, Z Wenn das der fall ist ist der Schlauch
nicht dicht.

(4_a_6_2)

Es werden mit ‚Z‘ jedoch nicht nur fehlende Doppelpunkte und Punkte eingefügt, ausgestrichen und ausgetauscht, wenn erkennbar ist (zum Beispiel durch die Großschreibung des Satzanfanges), dass ein Satzzeichen lediglich vergessen wurde. Mehr als der Hälfte der Lehrer markieren damit Hauptsätze, die unterteilt werden sollen, und auch Nebensätze, die nicht in einen Matrixsatz eingebettet sind (vgl. Bsp. 12). Oft findet man dies in Kombination mit ‚R‘ für die aus dem Einsetzen des Punktes resultierende fehlerhafte Kleinschreibung am Satzanfang (vgl. z. B. 6_a_2_2).

7.2.2.2 Weitere Klassifikationen mit ‚Z‘

Fünf Lehrer (2/8/11/12/13) markieren vereinzelt Fehler in der Zusammen-/Getrennschreibung mit ‚Z‘, die sich von denen, die sie sonst mit ‚R‘ versehen, nicht unterscheiden – teilweise handelt es sich sogar um die gleichen Fehler (vgl. Bsp. 13 und 14 und 2_b_6_3 und 2_c_6_4). Da es sich jedoch um Einzelfälle (jeweils maximal drei Fundstellen) handelt und diese Fehler von ihnen sonst mit ‚R‘ markiert werden, sind diese Klassifikationen sicherlich zu vernachlässigen.

Fehlende Umlautstriche werden vom Großteil der Lehrer als Orthographiefehler gewertet und mit ‚R‘ versehen, zwei Lehrer (2/13) werten sie jedoch auch als Zeichensetzungsfehler.¹²²

121 Die Darstellung davon, was von einigen Lehrern als Fehler und von anderen nicht als Fehler gesehen wird, erfolgt in Kapitel 8, wenn es um nicht korrigierte Fehler geht.

122 Lehrer 2 nur einmal, Lehrer 13 jedoch sieben Mal.

(13)	Schon gar n icht von euch. (2_c_1_3)	R
(14)	will es auch gar n icht sein. (2_b_8_3)	Z

Kommentare findet man auch in diesem Bereich kaum, lediglich einmal kombiniert Lehrer 13 das ‚Z‘ mit dem Kommentar „ohne Satzzeichen“ und bezieht sich dabei auf ein zwischen Grußformel und Unterschrift zu viel gesetztes Komma (vgl. 13_a_13_2).

7.2.2.3 Fazit ‚Z‘

Der absolute Großteil der Markierungen als ‚Z‘-Fehler bezieht sich auf Fehler beim Setzen von Kommata und anderen Satzzeichen und auch falsche oder fehlende Anführungsstriche werden so angestrichen. Die oben beschriebenen ungewöhnlichen Klassifikationen sind Einzelfälle.

Was bei der Korrektur von Zeichensetzungsfehlern jedoch interessant ist, ist nicht die Frage danach, was mit dem Kürzel ‚Z‘ versehen wurde, sondern welche Fehler *nicht* mit einem Korrekturzeichen versehen wurden. Auch aus diesem Grund erfolgt in Kapitel 8 eine Analyse der nicht markierten oder nur verbesserten Fehler. Hier gilt es beispielsweise bezüglich der Zeichensetzungsfehler herauszufinden, ob die Markierung oder fehlende Markierung von bestimmten Kommafehlern Rückschlüsse auf das Normwissen in diesem Bereich zulässt.

7.2.3 ‚Gr‘ wie Grammatik und Zeichen wie ‚M‘ und ‚T‘

Als letztes der drei von allen Lehrern genutzten Buchstabenzeichen ist ‚Gr‘ oder ‚G‘ nach ‚Z‘ und ‚R‘ mit rund 1900 Fundstellen ebenfalls ein sehr frequentes Zeichen im Korpus. Nachdem sich die Meinung darüber, was als ‚R‘- und ‚Z‘-Fehler zu verstehen ist, nicht stark bei den Lehrern unterscheidet, findet man bei der Verwendung von ‚Gr‘ eine größere Variation.

In der Korrekturzeichentabelle in den Oberstufen-Richtlinien von 1982 findet man unter „Grammatikfehler“ zunächst den Hinweis, dass Grammatikfehler mit ‚Gr‘ versehen werden sollen „sofern nicht durch T, M, Bz, Sb erfassbar“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140). In der Spalte, die mit „Frei formulierte Zusätze zur deskriptiven Präzisierung eines Fehlers (mögliche Formulierung)“ (ebd.) überschrieben ist, werden die Vorschläge „f. Flexion, f. Steigerung, f. Pluralbildung, Kongruenz...“ (ebd.) gemacht. In den aktuellen Vorgaben wird das Zeichen ‚G‘ zunächst beschrieben mit „Grammatik (wenn nicht weiter spezifiziert, auch Syntax)“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Im nächsten Abschnitt findet man dann eine Tabelle, die mit „Zur Spezifizierung von Grammatik- und Syntaxfehlern stehen zudem folgende Korrekturzeichen zur Verfügung“ (ebd.) überschrieben ist. In dieser werden ‚T‘ für Tempus, ‚M‘ für Modus und ‚N‘ für Numerus als weitere mögliche Korrekturzeichen für Grammatikfehler aufgelistet.

In der nach eigener Aussage an den „im Abitur (NRW) im Fach Deutsch verwendeten Korrekturzeichen“ (ProViel-Webseite) orientierten Feedbackzeichenkarte der Schreibwerkstatt werden unter „Gr Grammatik“ falsche Endungen, z. B. im Numerus oder Kasus und falsche Wortformen, z. B. beim Nomen oder Verb aufgeführt (vgl. ebd.).

Bei Kleppin (1997, 144) wie auch bei Fröhlich (2010, 68) findet man keine Kategorie bzw. Beschreibung für Grammatikfehler allgemein, sondern nur für einzelne grammatische Fehlertypen wie ‚K‘ für ‚falscher Kasus‘, ‚D‘ für ‚Deklination‘ oder ‚mF‘ für ‚morphologischer Fehler‘. Hier wird deutlich, dass die Kategorie ‚Grammatikfehler‘ lediglich einen Fehlerkomplex, nicht aber einzelne Fehlertypen präzise bezeichnen kann.

7.2.3.1 Konsens ‚Gr‘ oder ‚G‘

Der gemeinsame Nenner bei der Klassifikation von Fehlern als ‚Gr‘- bzw. ‚G‘-Fehlern ist recht umfangreich, viele Fehlerarten werden von mindestens der Hälfte der Lehrer im Korpus in Übereinstimmung mit ‚Gr‘ oder ‚G‘ bezeichnet. So sind sich alle 20 Lehrer einig, dass eine **inkongruente Nominalphrase**, ein **falscher Kasus mit einer Präposition oder einem Verb** sowie ein **falsches Genus** als Grammatikfehler zu kennzeichnen sind. 19 Lehrer markieren die **fehlende Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat** und **falsche Flexionen** wie falsch gebildete Verbformen oder Prädikate mit ‚Gr‘ – auch Formen, die an anderer Stelle mit ‚R‘ angestrichen werden (z. B. [...] *so zweifel nicht*, 4_b_3_1). Lehrer 19 ist der einzige, der diese beiden Fehlertypen in keinem Fall mit ‚Gr‘ versieht, sondern sie im Text ohne Korrekturzeichen am Rand verbessert. Weiterhin werten 17 der 20 Lehrer als ‚Gr‘-Fehler, wenn bei einer **Wiederaufnahme das Pronomen inkongruent mit dem Bezugsausdruck** ist, und neun der 19 Lehrer, bei denen dieser Fehler auftritt, werten einen mit dem **Bezugsausdruck inkongruenten relativen Anschluss** als Grammatikfehler. In den Klassenarbeiten aller Lehrer machen die Schüler Fehler beim Gebrauch von Präpositionen. Zwölf Lehrer werten **falsche Präpositionen** als Grammatikfehler, sieben auch **fehlende**.¹²³ Ferner versehen elf Lehrer **fehlende Artikel** mit ‚Gr‘, was in den Teilkorpora von 17 Lehrern auftritt.¹²⁴

123 Die Markierung von fehlenden Präpositionen variiert stark. Zwar gibt es zu wenige Fundstellen im Gesamtkorpus (n=56), um zu sehr aussagekräftigen Analyseergebnissen zu kommen, doch spricht schon für sich, dass hier die Klassifikationen mit ‚Gr‘ (insgesamt n=9 bei sieben verschiedenen Lehrern) mit ‚W‘ (n=11 bei drei Lehrern), ‚Sb‘ (n=7 bei sechs Lehrern), ‚A‘ (n=3 bei zwei Lehrern), ‚A/Gr‘ (n=1), ‚W/Gr‘ (n=1), ‚W/A‘ (n=1) und die Markierung, die nur aus einem Wurzelzeichen am Rand besteht (n=23 bei acht Lehrern), konkurrieren. Manche Lehrer entscheiden sich an einer Stelle für die eine, an einer anderen Stelle für eine andere Klassifikation. Zur Klassifikation von falschen Präpositionen siehe Kapitel 7.4.1.

124 Konkurrierende Klassifikationen sind hier die Markierungen mit dem Wurzelzeichen (8 Lehrer), mit ‚Sb‘ (1 Lehrer), ‚W‘ (2 Lehrer), ‚A‘ (3 Lehrer), Korrekturzeichenkombinationen (2 Lehrer) und die Verbesserung im Text ohne Korrekturzeichen (6 Lehrer).

7.2.3.2 Weitere Klassifikationen als ‚Gr‘-Fehler

Weniger als die Hälfte der Lehrer (n=8) bezeichnen den Fehler, die Konjunktion *das* nur mit einem *s* zu schreiben, als Grammatikfehler (‚Gr‘)¹²⁵. Neun Lehrer markieren Syntaxfehler wie beispielsweise unvollständige Sätze oder Konstruktionsfehler¹²⁶ mit ‚Gr‘, vier von ihnen jedoch nur in einzelnen Fällen. Weiterhin findet man bei vier Lehrern Diathese-Fehler, die mit ‚Gr‘ korrigiert werden, diese werden jedoch insgesamt nur selten von den Schülern produziert. Bei der Zuordnung von Fehlern, die auf der Verwendung einer Präpositionalphrase anstelle einer Nominalphrase beruhen (wie z. B. *in die Welle beitreten*, 7_a_25_11), findet man bei den elf Lehrern, bei denen dies im Teilkorpus vorkommt, einen sehr unterschiedlichen Umgang: Sie werden von fünf Lehrern mit ‚Gr‘ versehen, bei den sechs weiteren werden sie mit ‚Sb‘, ‚W‘ oder nur durch eine Verbesserung oder ein Tilgungszeichen markiert. Interessanterweise wird dieser Fehler häufig nur verbessert, obwohl es sich um einen Systemfehler handelt.

Bis hierhin sind die Zuordnungen zum Fehlerkomplex Grammatik weitgehend plausibel, es finden sich jedoch einige Fälle, bei denen die Zuordnung schwerer nachzuvollziehen ist oder andere Klassifikationen mit der als Grammatikfehler konkurrieren oder schlichtweg sinnvoller erscheinen.

Sechs Lehrer werten einzelne Fehler im lexikosemantischen Bereich als Grammatikfehler. So werden auch Formen wie *Man lernt darauf* (5_a_4_9), *sich sogesagt dranhängt* (6_a_20_2) oder *er findet die Welle fasziniert* (11_a_11_2) mit ‚Gr‘ versehen, vergleichbare Fundstellen werden meist als ‚W‘-Fehler klassifiziert.

Bei zwölf Lehrern findet man einige mit ‚Gr‘ gekennzeichnete Fehler, die man als pragmatische bzw. Normfehler bezeichnen kann. Hier findet man regionale Formen wie *von dem Knabe sein Kopf* (2_b_5_1) oder *besser [...] wie der andere* (5_a_15_10) und auch Verschriftlichungen von gesprochener oder Umgangssprache wie *Hören obs dicht ist* (4_a_6_1) oder *100–200 Minuten vorm Fernseher* (13_b_13_1). Auch die mitunter als ‚R‘ klassifizierten Formen wie *was* anstelle von *etwas* oder *dadrauf* statt *darauf* werden als Grammatikfehler markiert – Lehrer 9 und 13 entscheiden sich hier teils für ‚R‘, teils für ‚Gr‘. Eine weitere Form, die man auch als pragmatischen bzw. Stilfehler werten könnte, wird ebenfalls als Grammatikfehler angestrichen: die Verwendung von Präpositionalattributen anstelle von Genitivattributen. Bei Lehrer 15, 16 und 17 findet man diese Markierung, hier wird *an den Merkmalen von einem Sonett* (15_b_14_1), *der Traum von dem lyrischen Ich* (16_b_3_1) und *die Fenster von den Häusern* (17_a_2_1) mit ‚Gr‘ markiert und eine Genitivphrase als gewünschte Zielform notiert. Vor dem Hintergrund, dass es sich hier nicht im engeren Sinne um Systemfehler handelt, überrascht die Markierung mit ‚Gr‘ und sicherlich wäre eine Klassifikation als Stil- oder Ausdrucksfehler (‚A‘) möglich gewesen.

125 13 Mal findet man hingegen die Klassifikation mit ‚R‘ (s.o.). Lehrer 8 macht von beiden Markierungen Gebrauch, entscheidet sich aber nur in wenigen Einzelfällen für ‚R‘ und sonst für ‚Gr‘.

126 ‚Unvollständiger Satz‘ im Sinne von Sätzen, in denen ein obligatorisches Satzglied fehlt; ‚Konstruktionsfehler‘ im Sinne von Grund auf falsch konstruierten Sätzen, bei denen z. B. mehrere gebundene Strukturen gemischt wurden (vgl. Kap. 7.2.5.1).

Einige Lehrer (n=8) werten vereinzelt Schüleräußerungen als fehlerhaft, die nur durch den Kontext der Arbeit zu Fehlern werden, da sie sich auf Inhaltliches beziehen. So streicht Lehrer 18 in Beispiel 15 (s. u.) einen Fehler mit ‚Gr‘ an, der nur schwerlich als Grammatikfehler zu sehen ist. Auch werden z. B. *kleine Kinder* mit ‚Gr‘ versehen und zu *kleinere Kinder* (13_b_17_3) verbessert, *seine Lehrerin* wird zu *seinem Lehrer* (16_a_12_1) und *seinem Schüler* mit ‚Gr‘ versehen (7_a_18_4), obwohl es sich ebenfalls um inhaltliche Fehler handelt. Ob die Kategorisierung als Grammatikfehler oder generell als sprachlicher Fehler hier sinnvoll ist, ist sicherlich mehr als diskutabel, es handelt sich jedoch um Einzelfälle, die zwar verwundern, aber nur selten in dieser Form aufzufinden sind.

(15) Im II. und II. Vers gibt es ^{einen} ~~zwei~~ chiasmus G
 „ein“ und „Ruht“ und „rasten. und „Gesell“.
 (18_a_9_2)

Einen besonderen Fall stellt Lehrer 9 dar. Das Zeichen ‚Gr‘ wird von ihm als Universal-kategorie für unterschiedliche Fehlertypen genutzt – in erster Linie dadurch verursacht, dass er generell nur die Buchstabenzeichen ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ verwendet. Nicht nur alle Arten von syntaktischen Fehlern (Stellungsfehler, unvollständiger Satzbau etc.) werden von ihm als ‚Gr‘-Fehler gekennzeichnet. Aus Mangel an anderen Kategorien werden auch sämtliche lexikosemantische und pragmatische Fehler mit ‚Gr‘ versehen (vgl. Bsp. 16–18), die von den anderen Lehrern mit ‚A‘, ‚W‘ oder ähnlichem angestrichen werden. Auch bei Rechtschreibfehlern greift Lehrer 9 vereinzelt auf das Zeichen ‚Gr‘ zurück (vgl. z. B. 9_a_6_6). Lehrer 20 fällt dadurch auf, dass er in rund zehn Fällen Fehler mit ‚Gr‘ markiert, die andere Lehrer eher als semantische Fehler mit ‚W‘ o. ä. klassifizieren (vgl. Kapitel 7.2.6.1).

Randkommentare, die sich auf grammatische Fehler beziehen, findet man im Korpus nicht.

(16) Ich habe ~~einen~~ ganz ~~neuen~~ Rolle Gr II
 bekommen, ich bin der Leibrichter G ?
 von Mr. Ross.
 (9_a_6_4)

(17) ~~Es~~ ^{etwas} ist was ganz anderes für mich, Gr II ?
 ich bin da mal nicht der Versager
 der Klassen. Gr
 (9_a_14_4)

(18) Immer wen ich mich „scheisse“ fühle, ... R Gr z
(9_a_17_4)

7.2.3.3 ‚M‘ und ‚T‘ – Modus- und Tempusfehler

Alle Lehrer außer Lehrer 9 verwenden das Korrekturzeichen ‚T‘.¹²⁷ Markiert wird damit die Wahl des falschen Tempus – meist die Verwendung von Vergangenheitsformen in Inhaltsangaben. Bei Lehrer 9 bleiben Tempusfehler unmarkiert (vgl. Kapitel 8).

Vier Lehrer (3/6/8/18) kennzeichnen Tempusfehler mit ‚Gr‘, obwohl sie ebenfalls das Korrekturzeichen ‚T‘ verwenden. Bei einer genaueren Analyse der Fundstellen stellt sich heraus, dass es sich bei der Markierung mit ‚Gr‘ um Einzelfälle handelt, die sich jedoch bei Lehrer 3, 8 und 18 nicht von anderen mit ‚T‘ versehenen Fehlern unterscheiden. Lehrer 6 allerdings klassifiziert die Wahl falscher Tempora als ‚T‘ und falsch gebildete Tempusformen als ‚Gr‘. Falsch gebildete Tempora wie *sie versprichte* statt *sie versprach* (zu finden bei zehn Lehrern) kennzeichnen vier weitere Lehrer mit ‚T‘ (4/7/16/18), zwei markieren diesen Fehlertypen mit ‚Gr‘ (6/8) und zwei weitere mit der Kombination ‚T/Gr‘ (1/15).

In Form von Randkommentaren wird von neun Lehrern Bezug auf Tempusfehler genommen. Bei sieben Lehrern beziehen sie sich auf die Verwendung des Präsens, wie z. B. *Präsens!* (u. a. 7_a_6_4), *Schreibe im Präsens* (u. a. 2_c_4_3) oder *Inhaltsangabe im Präsens* (u. a. 1_a_a_2). Der Fehlerschwerpunkt des Tempusgebrauchs in Inhaltsangaben wird hier deutlich.

Die Kennzeichnung von Modusfehlern erfolgt nicht sehr einheitlich. So werden nicht nur unterschiedliche Zeichen von unterschiedlichen Lehrern verwendet, auch korrigieren einzelne Lehrer Modusfehler ungleich. Das Kürzel ‚M‘ findet man bei sechs Lehrern, Modusfehler treten jedoch in 18 der 20 Teilkorpora auf. Das ist wohl damit zu erklären, dass sechs Lehrer diese mit ‚Gr‘ markieren, jeweils drei Lehrer verwenden meist vereinzelt ‚R‘ und ‚T‘.¹²⁸

Generell ist die Variabilität in der Klassifikation gleicher Fehlertypen, wie sich noch stärker zeigen wird, kein Einzelfall. Während bei ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ recht einheitliche Verwendungsweisen nachzuweisen sind, ist die Variation bei anderen Fehlertypen recht groß, was in Kapitel 7.4 noch einmal verdeutlicht wird.

127 Lehrer 17 verwendet ‚T‘ allerdings nur einmal in Kombination mit dem Zeichen ‚Gr‘ zur Markierung des einzigen Tempusfehlers im Klassensatz.

128 Die Markierung mit ‚R‘ findet man insbesondere dann, wenn Indikativ und Konjunktiv sich nur durch Umlautpunkte voneinander unterscheiden – ob hier die Fehlerhypothese bei den Lehrern besteht, dass es sich um vergessene Umlautstriche handelt oder ob wirklich ein Modusfehler vorliegt, kann nicht abschließend geklärt werden. Bemerkenswert ist, dass jeweils knapp ein Drittel der erfassten Modusfehler ohne Korrekturzeichen verbessert wird oder unmarkiert bleibt. Somit liegen diese Anteile sehr viel höher als bei den meisten anderen Fehlertypen (vgl. Kapitel 8).

7.2.3.4 Fazit ‚Gr‘, ‚M‘ und ‚T‘

Beim ‚Gr‘-Fehler herrscht weitgehend Einigkeit darüber, was als solcher zu kennzeichnen ist. Der Konsens ist bei Fehlertypen im Bereich der Kasusrektion und der Kongruenz von Kasus, Numerus und Genus sehr groß. Auf Variation trifft man bei Unterkategorien mit teils eigenen Bezeichnungen wie ‚T‘ oder ‚M‘ und bei einzelnen Markierungen von Fehlern mit ‚Gr‘, die eindeutig anderen Fehlerkomplexen zuzuordnen sind. Bemerkenswert ist ferner, dass es nicht gezwungenermaßen eine Entweder-oder-Entscheidung bei den Lehrern gibt: Gleiche Fehlertypen werden einmal der einen, an anderes Mal einer anderen Fehlerkategorie zugeordnet und mit unterschiedlichen Korrekturzeichen versehen, die parallel für die gleichen Fehler verwendet werden.

Zudem ist bemerkenswert, dass viele von den in Richtlinien, Ratgeber- und Fachliteratur vorgeschlagenen Korrekturzeichen für Grammatikfehler nicht von den Lehrern im Korpus verwendet werden: Weder ‚K‘ für falsche Kasus und ‚D‘ für falsche Deklinationen aus den Vorschlägen von Kleppin und Fröhlich (Kleppin 1997, 144, bzw. Fröhlich 2010, 68) noch ‚N‘ für Numerusfehler aus den Richtlinien, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2), sind etablierte Zeichen.

7.2.4 ‚Bz‘ wie ‚Bezug‘ oder ‚Beziehungsfehler‘

Beziehungsfehler werden bei Kleppin (1997) beschrieben als „Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z. B.: *Die Frau arbeitete in der Fabrik seines* (anstatt: ihres) *Mannes. Ich gibt* (anstatt: *gibt*) *es zu.*“ (ebd., 144). Es geht dieser Definition nach um zwei Arten des Bezugs: den grammatischen Bezug zwischen Bezugsausdruck und ProForm bei der Wiederaufnahme, aber auch um die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat. Das ist insofern interessant, als dass Fehler bei der Kongruenz von Subjekt und Prädikat von fast allen Lehrern (n=19) mit ‚Gr‘ gekennzeichnet werden. In den Richtlinien von 1982 wird der Beziehungsfehler durch Zusätze wie „unklarer, doppeldeutiger oder falscher Bezug“ präzisiert (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140). Es kann demzufolge auch ein falscher semantischer Bezug mit ‚Bz‘ gekennzeichnet werden, wenn der Bezugsausdruck fehlt oder mehrere Ausdrücke als Bezugsausdrücke in Frage kommen, aber kein grammatischer Fehler vorliegt. Allein auf diesen Fehlertypen beziehen sich auch Fröhlich et al. (2010) in ihrer Korrekturzeichenliste, indem sie als – möglicherweise nicht ganz gelungenes – Beispiel für einen Bezugs- oder Beziehungsfehler „Der Jäger geht in den Wald. Er war dunkel.“ (ebd., 69) nennen. In den neuen Vorgaben, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, findet man das Zeichen ‚Bz‘ ohne weitere Erläuterung in der Liste der Korrekturzeichen, die zur Spezifizierung von Grammatik- und Syntaxfehlern verwendet werden können (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). In der Feedbackkarte der Schreibwerksatt findet man das Kürzel „Bez.“ in Kombination mit dem Rautenzeichen zur Markierung des Zusammenhangs in Bezug auf den Text (vgl. Anhang S. VIII).

7.2.4.1 Konsens

Das Buchstabenzeichen ‚Bz‘ wird von 14 Lehrern als Einzelzeichen verwendet. Von den oben erwähnten Fehlertypen, die laut der Korrekturzeichenlisten mit ‚Bz‘ versehen werden sollten, finden sich alle, jedoch in unterschiedlicher Quantität. Eine Übersicht findet sich in Tabelle 7.

Lehrer/ KN	sem. Bezugsfehler	gramm. Bezugsfehler	Inhaltliche Fehler	Subj.-Präd.- Inkongruenz
1	7	-	4	- ('Gr')
2	2	1	-	- ('Gr')
3	-	- ('Gr')	-	- ('Gr')
4	-	- ('Gr')	-	- ('Gr')
5	-	- ('Gr')	-	- ('Gr')
6	1	1 (7x 'Gr')	2	1 (10x 'Gr')
7	-	3 (2x 'Gr')	-	1 (10x 'Gr')
8	5	- ('Gr')	4	- ('Gr')
9	-	- ('Gr')	-	- ('Gr')
10	-	- ('Gr')	1	- ('Gr')
11	1	1 (2x 'Gr')	-	- ('Gr')
12	9	5 (8x 'Gr')	8	- ('Gr')
13	-	- ('Gr')	-	- ('Gr')
14	-	- ('Gr')	-	- ('Gr')
15	20	- ('Gr')	73	- ('Gr')
16	25	2 (26x 'Gr')	1	- ('Gr')
17	4	1 (7x 'Gr')	-	3 (2x 'Gr')
18	-	- ('Gr')	3	- ('Gr')
19	1	5	-	3
20	-	1 (5x 'Gr')	-	- ('Gr')
Gesamt	75	20	96	8

Tabelle 7: Markierung von Fehlern mit ‚Bz‘ (‚Gr‘ in Klammern = Anzahl Markierung mit ‚Gr‘)

Die von Kleppin vorgeschlagene Klassifikation von fehlender Subjekt-Prädikat-Kongruenz als Bezugsfehler ist nicht sehr verbreitet, lediglich Lehrer 19 streicht diese Fehler ausschließlich mit ‚Bz‘ an. Zwar findet sich diese Klassifikation auch bei drei anderen Lehrern, doch entscheiden diese sich an anderen Stellen für ‚Gr‘ – zwei von ihnen sehr viel häufiger als für ‚Bz‘ (vgl. Tab. 7). Auch bei der Korrektur von in Numerus und/oder Person inkongruenten Wiederaufnahmen ist die Verwendung von ‚Bz‘ nicht die gebräuchlichste. Zehn Lehrer im Korpus und somit die knappe Mehrheit verwendet für diesen Fehlertypen ausschließlich die Markierung ‚Gr‘, drei Lehrer (7/11/12) nutzen beide Zeichen zu etwa gleichen Teilen. Bei vier Lehrern kann man die Klassifikation als ‚Bz‘ aufgrund ihrer geringen Häufigkeit als Ausnahmen werten und nur zwei Lehrer

klassifizieren inkongruente Wiederaufnahmen ausschließlich mit ‚Bz‘. Von den sechs Lehrern, die das Kürzel ‚Bz‘ generell nicht verwenden, streichen alle grammatische Bezugsfehler mit ‚Gr‘ an. Zehn Lehrer verwenden das Buchstabenzeichen ‚Bz‘, um damit mehrdeutige oder fehlende semantische Bezüge zu kennzeichnen, wenn nicht deutlich ist, worauf sich ein Pronomen oder Pronominaladverb bezieht (vgl. oben Beispiel Fröhlich).

Zu diesen einleitend beschriebenen Typen kommt noch ein Fehlertyp hinzu: Acht Lehrer kennzeichnen auch inhaltliche Fehler mit dem Zeichen ‚Bz‘ (vgl. Bsp. 19). Oft wird dieses Buchstabenzeichen dann mit dem Kommentar „genauer“ oder mit Interrogativpronomen ergänzt. „Bezug“ oder „Beziehung“ wird hier gänzlich anders aufgefasst als bei den anderen Fehlertypen: Es geht nicht um Verweise und Bezüge zwischen Wörtern, Phrasen und Sätzen, nicht um Kohärenz oder Kohäsion, sondern um Bezüge zu Sachverhalten, die außerhalb des vom Schüler verfassten Textes liegen und die der Schüler falsch oder lückenhaft darstellt. Diese inhaltlichen Fehlertypen werden von den meisten Lehrern häufig mit den Zeichen ‚I‘, ‚Sa‘ oder ‚SF‘ (sachlich falsch) bezeichnet. Die meisten Markierungen von inhaltlichen Fehlern mit ‚Bz‘ finden sich bei Lehrer 15, der diese jedoch auch gleichzeitig für semantische Bezugsfehler verwendet.

(19)	Ein <u>riesen Hurrikan</u> zerstört	R
	die Stadt. ^{Welche?} Viele Menschen ...	Bz
	(1_a_3_1)	

7.2.4.2 Weitere Klassifikationen als ‚Bz‘

Einige außergewöhnliche Zuordnungen findet man bei Lehrer 19: In 20 Fällen markiert er Grammatikfehler wie Flexionsfehler, falsche Genera, inkongruente Phrasen und Präpositionen mit falschen Kasus mit ‚Bz‘. Die gleichen Fehlertypen markiert er an anderen Stellen in etwa gleicher Anzahl mit ‚Gr‘. Bei den Fehlern liegt jedoch kein erkennbarer Unterschied vor: *Briefe durch Rohren schießen* (19_b_7_1) und *von den sonigen Mai* (19_b_5_1) markiert er mit ‚Bz‘, im gleichen Klassensatz wird in anderen Arbeiten *mit den Kahn* (19_b_12_1) und *aus unseren Abfall* (19_b_13_3) mit ‚Gr‘ versehen.

Auch fällt Lehrer 15 dadurch auf, dass er eine sehr große Anzahl von Bezugsfehlern identifiziert, insbesondere inhaltliche Fehler werden von ihm mit ‚Bz‘ oder ‚Bz = f‘ angestrichen. Dabei handelt es sich um Fälle wie Beispiel 19, aber auch um Fälle wie das Anstreichen einer überflüssigen Nummerierung von Textteilen (vgl. 15_a_4). Auffällig ist, dass dieser Lehrer zusätzlich inhaltliche Fehler dutzende Male mit ‚Sa‘ oder ‚Sa = f‘ kennzeichnet, also noch ein weiteres Zeichen für inhaltliche Fehler verwendet. Diese Kürzel kennzeichnen jedoch meist eine falsche Verwendung von Fachbegriffen für die entsprechenden Konzepte, beispielsweise, wenn von einer Ich-Erzählerin gesprochen wird, obwohl eine Erzählung in der dritten Person vorliegt (vgl. 15_a_9_2).

7.2.4.3 Fazit ‚Bz‘

Die Verwendung von ‚Bz‘ ist noch vielfältiger als Richtlinien und andere Korrekturzeichenbeschreibungen vermuten lassen und es werden Fehlertypen mit ‚Bz‘ bezeichnet, die man hier möglicherweise nicht vermutet hätte. Gleichzeitig werden jedoch Fehlertypen wie die von Kleppin angeführte Inkongruenz von Subjekt und Prädikat sehr selten damit bezeichnet. Die Tatsache, dass diese beschriebenen Fehlertypen nicht mit ‚Bz‘ versehen werden, bedeutet jedoch nicht, dass derartige Fehler in den zur Verfügung stehenden Klassenarbeiten nicht auftreten. In den meisten Fällen werden andere Kürzel und auch Kombinationen von mehreren Buchstabenzeichen dafür verwendet, auf die an späterer Stelle noch näher eingegangen wird. Ferner werden sehr viele Fehler dieses Fehlerkomplexes lediglich verbessert – wie bei den Lehrern 3, 10, 13 und 18, die semantische Bezugsfehler stets ohne Korrekturzeichen oder andere Markierung verbessern.

Insgesamt scheint es sich bei ‚Bz‘-Fehlern um einen nicht sehr klar umrissenen Fehlerkomplex zu handeln (was die Beschreibung von Bezugsfehlern in der Fachliteratur eingangs schon vermuten ließ), da Fehler auf grammatischer, semantischer und inhaltlicher Ebene als solche bezeichnet werden. Von einer einheitlichen Verwendung von ‚Bz‘ für ein bestimmtes Set von Fehlertypen kann demnach nur in begrenztem Maße gesprochen werden. Die Markierung inhaltlicher *und* sprachlicher Fehler ist bei keinem anderen Buchstabenzeichen in dieser Weise im Korpus zu finden.

7.2.5 ‚Sb‘, ‚S‘, ‚St‘, ‚Satz‘, ‚SF‘, ‚SV‘ und Kommentare, die sich auf den Satzbau beziehen

Die Markierung der syntaktischen Fehler ist, wie die Fehler, die hier korrigiert werden, recht divers. Es finden sich mehrere Buchstabenzeichen, die sich auf syntaktische Fehler beziehen, aber auch Kommentare und Symbolzeichen, die zur Markierung verwendet werden. In diesem Kapitel wird auf die einzelnen Buchstabenzeichen eingegangen sowie auf Kommentare, die sich auf syntaktische Fehler beziehen. Konkurrierende Klassifikationen bestimmter Fehlertypen beim Satzbau werden zusätzlich in Kapitel 7.4 dargestellt, um das Verhältnis konkurrierender Zeichen besser darstellen zu können und in einer exemplarischen Analyse die variierende Klassifikation zwischen und bei einzelnen Lehrern zu veranschaulichen.

Sucht man nach Vorgaben und Empfehlungen zur Markierung von syntaktischen Fehlern, findet man bei Kleppin (1997) eine Fehlerbeschreibung für das Buchstabenzeichen ‚Sb‘ „Satzbau: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: Lehrer fragt Schüler auf Tafel. (gemeint ist: *Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.*)“ (ebd., 144; Hervorhebung im Original). Die Qualität der Fehler wird hier nicht thematisiert, die Definition basiert lediglich auf der Fehlerhäufigkeit. In dieser Hinsicht ist die Formulierung in den Richtlinien von 1982 etwas konkreter, hier heißt es „f. Satzbauplan, f. Anschluß, verschachtelt, unvollständig, Bruch der Konstruktion...“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140). Weiterhin gibt es eine Empfehlung für den Umgang mit syntaktisch Überflüssigem oder Fehlendem (vgl. Abb. 15). Interessant ist hier, dass das Wurzelzeichen und die eckigen Klammern im Beispiel nicht nur mit ‚Sb‘, sondern auch mit

,Gr´ kombiniert werden sollen, um syntaktische Fehler zu bezeichnen. In den aktuellen Vorgaben für das Abitur gehört ,Sb´ nicht zum ,Basisset´ von Korrekturzeichen, sondern ist (wie ,T´, ,M´ etc.) in der Liste mit den Zeichen zu finden, die zur Spezifizierung der Grammatik- und Syntaxfehler dienen können. Hier wird das Kürzel ,Sb´ genannt und mit „Satzbau“ aufgelöst (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Bei Fröhlich et al. (2010) findet man unter „Satzbau, Syntax **S**, **Sb**, **Sy**“ [Hervorhebung im Original] lediglich ein Fehlerbeispiel, das sich auf die Verbzweitstellung im abhängigen, mit *weil* eingeleiteten Satz bezieht (vgl. ebd., 68).¹²⁹ In der FöBesS-Liste werden unter „Sb Satzbau“ verschiedene Fehlertypen genannt: ein unfertiger oder unvollständiger Satz, eine falsche Wortstellung sowie ein zu langer oder verschachtelter Satz (vgl. Anhang S. VIII). Es ist also eine recht große Bandbreite an Fehlern, die mit ,Sb´ oder ähnlichem klassifiziert werden, zu erwarten: von unvollständigen Sätzen, falschen Anschlüssen, Brüchen in der Konstruktion bis hin zu verschachtelten Sätzen (die nicht notwendigerweise ungrammatisch sein müssen). Die Analyse der Fehler im Korpus zeigt jedoch, dass sich diese Fehlertypen noch erweitern und konkretisieren lassen.

Streichung von syntaktisch Überflüssigem, Einschub von syntaktisch Fehlendem	[-] √	Sb [-], Gr [-], ... } Sb √, Gr √, ... } (sofern als Fehler gewertet)
---	----------	---

Abbildung 15: Ausschnitt aus den Richtlinien für das Fach Deutsch von 1982 (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140)

Weiterhin findet man das Buchstabenzeichen ,St´, das für Stellungsfehler verwendet werden soll, in den Oberstufen-Richtlinien von 1982. Abgesehen vom Notieren des Kürzels soll man das „falsch Stehende in runde Klammer erfassen und an richtiger Stelle einfügen“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140). Auch in den neuesten Richtlinien ist das Zeichen ,St´ enthalten, hier heißt es in der Beschreibung lediglich „Wortstellung“ (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Auch bei Kleppin findet man das Zeichen, wo es etwas konkreter beschrieben wird: „Satzstellung: falsche Wort- oder Satzgliedstellung, z. B.: *Gestern ich habe* (anstatt: *habe ich*) *viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern habe ich* (anstatt: *Ich habe*) *viel gearbeitet.*“ (Kleppin 1997, 144; Hervorhebung im Original). Auch bei Fröhlich et al., die bereits einen Stellungsfehler als Beispiel für einen Satzbau- bzw. Syntaxfehler anführen, findet man ,St´ für falsche Wortstellungen (ebd., 68). In der DIN 16511 findet man für verstellte Wörter das Umstellungszeichen, für größere Umstellungen die Nummerierung der einzelnen Wörter (vgl. Dudenredaktion 2020, 145), auf diese Zeichen wird jedoch in Kapitel 7.3 eingegangen.

Andere Buchstabenzeichen, die sich auf den Satzbau beziehen, findet man in den ausgewählten Korrekturzeichenlisten nicht – im Korpus allerdings schon, wie unten dargestellt wird.

129 Ein möglicherweise weniger gut gewähltes Beispiel, da es sich um eine Form handelt, die abhängig vom kommunikativen Kontext nicht notwendigerweise als inkorrekt eingeschätzt werden könnte.

7.2.5.1 Fehlertypen ‚Sb‘ und ‚Satzbau‘

Das Buchstabenzeichen ‚Sb‘ wird im Grunde von allen Lehrern verwendet, allerdings benutzt Lehrer 9 das Kürzel nicht, er streicht syntaktische Fehler prinzipiell mit ‚Gr‘ an und verwendet lediglich dreimal den Kommentar ‚Satzbau‘. Manche Lehrer (2/13) verwenden ohne erkennbaren Unterschied das Kürzel ‚Sb‘ sowie ‚Satzbau‘. Der Unterschied zwischen dem Kürzel und der ausgeschriebenen Variante wird bei der vorliegenden Analyse vernachlässigt und die Fälle werden gemeinsam beschrieben, da sie offensichtlich synonym verwendet werden.

(20)	<u>Meiner Meinung nach finde ich Computer auch nicht gut.</u> (14_b_12_4)	} Satz!
(21)	Aus diesem Grund sage ich, man sollte sich nur operieren lassen, wenn es keine andere Möglichkeit ^{gibt} sein <u>en</u> Makel zu beheben. (14_a_3_2)	z z Sb, Gr

In einzelnen Fällen ist es nicht ganz einfach, Syntaxfehler genau zu beschreiben bzw. Hypothesen darüber aufzustellen, worin sie begründet liegen – insbesondere bei Fehlerhäufungen. Es lassen sich jedoch Typen identifizieren, mit denen sich fast ausnahmslos die mit ‚Sb‘ und auch anderen Markierungen bezeichneten Syntaxfehler im Korpus erfassen lassen: Zum einen gibt es Fehler, die die gesamte Konstruktion des Satzes betreffen, die von Grund auf fehlerhaft ist. Hier lässt sich oft – wie Beispiel 20 zeigt – nachvollziehen, welche Strukturen vermischt wurden. Weiterhin gibt es unvollständige Sätze, bei denen ein vollständiges Satzglied, Teile des Prädikats, wie Hilfsverben, Reflexiva, Partikel oder Prädikative, oder der Kern einer Nominalphrase fehlen (vgl. Bsp. 21). Ein weiterer Fehlertypus sind Wortstellungsfehler, die sowohl eine falsche Position einzelner Wörter als auch ganzer Phrasen umfassen und häufig zusätzlich zum Buchstabenzeichen mit Pfeilen oder Zahlen markiert werden, was teilweise sehr genau genommen wird (vgl. Bsp. 22 + 23). Abgesehen von den bereits erwähnten Fehlertypen wird mit dem Buchstabenzeichen ‚Sb‘ bzw. mit ‚Satzbau‘ auch gekennzeichnet, wenn ein abhängiger Satz nicht in einen Matrixsatz eingebettet ist (Bsp. 25) oder wenn zwei unabhängige Sätze nicht durch einen Punkt getrennt wurden (Bsp. 24, vgl. auch Kap. 7.2.2.1). Die Markierung beider Fehler¹³⁰ geht in der Regel mit den entsprechenden Markierungen im Text einher – dem Einfügen eines Punktes und der darauffolgenden Großschreibung bzw. dem Ersetzen eines Punktes durch ein Komma.

130 Die Aneinanderreihung unabhängiger Sätze mit einem Komma ist kein Systemverstoß, dieser „Fehler“ wird jedoch von vielen Lehrern im Korpus mit ‚Sb‘ oder ‚Satzbau‘ angestrichen.

- (22) ..., dass viele Jugendliche nicht
sorgfältig mit ihren persönlichen Persön- R
Daten lichendaten umgehen, z.B. drei Viertel R
der Jugendliche stellen persönliche Sb
Informationen online
(3_c_2_4)
- (23) Satzbausatzbau (RR VA) ¹ Meine ² Meinung ³ ist, wenn sie weiter ¹² sprühen
1-12 ⁴ sollten sie auch die ⁵ Konsequenzen ⁶ ⁷ ⁸ ⁹ tragen
Umstellen. A (sehen.)
(13_a_2_2)
- (24) Ich habe gehört, dass sie ihre Freunde beeindrucken
wollen. Doch so etwas beeindruckt doch niemanden! Satzbausatzbau
(13_a_6_1)
- (25) Es ist so, dass manche Jugendliche in der Schule
gehänselt werden. Wenn sie zum Beispiel nicht Sb
das beste Gesicht haben. A
(14_a_7_1)

7.2.5.1.1 Konsens bei der Verwendung von ‚Sb‘ und ‚Satzbau‘

Die Tabelle 8 zeigt, welche Fehlertypen von welchen Lehrern mit ‚Sb‘ oder ‚Satzbau‘ bezeichnet wurden. Keiner der Fehlertypen wird von allen mit ‚Sb‘ versehen, doch bedeutet dies nicht, dass diese Arten von Fehlern in den Klassenarbeiten der Lehrer nicht vorkommen. Alle oben beschriebenen Fehlertypen sind in allen Teilkorpora auffindbar, jedoch werden diese häufig mit anderen Markierungen versehen: Stellungsfehler werden von einigen Lehrern mit ‚St‘ angestrichen und, wie bereits in Kapitel 7.2.2.1 erwähnt, es wird die Unterteilung von unabhängigen Sätzen von vielen Lehrern mit einem ‚Z‘ für den „fehlenden“ Punkt und ggf. ‚R‘ für die darauffolgende Kleinschreibung gekennzeichnet. Unvollständige Sätze werden ferner oft nur mit einem Wurzelzeichen und dem fehlenden Wort markiert. Hinzu kommt eine Fülle von Verbesserungen aller

Fehlertypen ohne jedes Korrekturzeichen. Da es sich hier um Unterschiede nicht nur im Korrekturverhalten zwischen den Lehrern, sondern auch bei den einzelnen Lehrern handelt, wird in Kapitel 7.4 auf die unterschiedlichen Markierungen einiger Fehler eingegangen, um in einer detaillierten Analyse herauszuarbeiten, in welcher Quantität und Qualität den einzelnen Fehlern verschiedene Markierungen von den Lehrkräften zugewiesen werden.

Lehrer/ Fehlertyp	Zwei unabh. Sätze mit Punkttrenne n	Kein Matrix- satz/nur abh. Satz	Konstruk- tionsfehler	Unvollständige r Satz	Falsche Wortstellung
1	✓	✗	✓	✓	✓
2	✗	✗	✓	✓	✗
3	✓	✓	✓	✓	✓
4	✗	✗	✗	✗	✓
5	✗	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓
7	✗	✗	✓	✓	✓
8	✓	✓	✓	✓	✓
9	✗	✗	✗	✗	✓
10	✓	✗	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✗
12	✓	✗	✓	✓	✓
13	✓	✗	✓	✓	✓
14	✓	✓	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓
17	✓	✓	✓	✓	✓
18	✗	✗	✗	✗	✓
19	✓	✓	✓	✓	✗
20	✗	✗	✓	✓	✗

Tabelle 8: Mit ‚Sb‘ markierte Fehlertypen

Abgesehen von Systemfehlern auf syntaktischer Ebene, wie beispielsweise fehlenden obligatorischen Satzgliedern, werden einige Normfehler auf syntaktischer Ebene markiert, bei denen es oft eine stilistisch angemessenere Alternative oder eine in der Schriftsprache üblichere Variante gibt. Fehler dieser Art werden von 16 Lehrern (allen außer 3, 9, 10 und 19) mit ‚Sb‘ oder ‚Satzbau‘ gekennzeichnet. Besonders hervorzuheben sind hier Wortstellungen, die als falsch markiert werden (vgl. Bsp. 26), sowie Ausklammerungen ins Nachfeld (vgl. Bsp. 27), die sehr unbeliebt bei den Lehrern im Korpus sind, und als fehlerhafte Stellungen markiert werden. Zudem werden Satzanfänge mit koordinierenden Konjunktionen, Anaphern und Parataxen häufig als Satzbaufehler angestrichen. Insbesondere Lehrer 15 fällt hier durch eine strenge Handhabung der Fälle auf, fast 20 Mal versieht er Sätze dieser Art mit ‚Sb‘.

- (26) Jetzt braucht man einen Flickgummi, ^z
den kriegt man in Fast jeden mBaumarkt ^{GK, A, Sb, GK, G}
oder Fahrrad-Geschäft. ^R
(4_a_5_5)
- (27) Ich habe heute einen anonymen Brief
erhalten von einem Schüler. ^{Sb}
(7_a_18_2)

7.2.5.1.2 Weitere Klassifikationen mit ‚Sb‘

Einen besonderen Fall stellt Lehrer 13 dar, der ‚Sb‘ (oder auch ‚Satzbau‘) für verschiedene Verstöße verwendet, bei denen es sich nicht ausschließlich um syntaktische Fehler handelt. Insgesamt ist es bei ihm häufig schwierig, nachzuvollziehen und zu analysieren, worin der von ihm gesehene Satzbaufehler genau besteht, und diesen zu systematisieren.¹³¹ Das liegt oft auch daran, dass er (rund zehn Mal) Sätze, die zwar nicht die wohlgeformtesten, aber trotzdem nicht ungrammatisch sind, mit der Markierung ‚Satzbau‘ versieht. So scheinen z. B. die von den Schülern produzierten Sätze in den Beispielen 28 und 29 sprachlich nicht so falsch, wie Lehrer 13 sie offensichtlich empfindet. Minimalinvasiv hätte man diese mit der Korrektur des falschen *dass* bzw. mit einigen Komma-
ta ‚reparieren‘ können. Dieses Korrekturverhalten ist bei ihm allerdings nicht nur bei (vermeintlichen) Satzbaufehlern zu beobachten, auch an anderen Stellen wird deutlich, dass dieser Lehrer nicht vom ‚best case‘ für die Schüler ausgeht. Fehler werden häufiger konstruiert und beruhen nicht immer auf einer soliden Fehleranalyse. Geht man davon aus, dass Satzbaufehler (wie Grammatikfehler) bei der Fehlerwertung schwerer wiegen als Orthographie- oder Zeichensetzungsfelder, dann bewertet dieser Lehrer nicht unbedingt zugunsten der Schüler, wie auch Beispiel 24 (s. o.) zeigt, bei dem man lediglich einen Zeichensetzungsfelder hätte markieren können. Darüber hinaus findet man bei Lehrer 13 auch grammatische Fehler (Diathese, grammatischer Bezug) und solche im lexikosemantischen Bereich (vgl. 13_a_4_1/13_b_16_1/13_b_11_4), die mit ‚Sb‘ bzw. ‚Satzbau‘ versehen werden.

Außergewöhnliche Klassifikationen mit ‚Sb‘ oder ‚Satzbau‘ findet man ebenfalls bei Lehrer 19. Präpositionsfehler (19_a_4_1/19_b_18_2/19_b_18_3), Inkongruenz von Subjekt und Prädikat (19_b_9_3) und zu viel gesetzte Kommata (19_a_12_1/19_b_9_3/19_b_13_1) werden hier unter anderem mit ‚Sb‘ angestrichen. Solche Klassifikationen findet man bei den anderen Lehrern vereinzelt auch, jedoch nicht – wie bei Lehrer 19 – insgesamt 15 Mal.

131 Auch bei anderen Fehlerzeichen ist die Zuordnung zum Fehler bei ihm oft nicht leicht.

- (28) Von meinen Freund wurde das Haus angesprayt und
 der Sprayer wurde nicht gefunden, dass^s ist bei
 (Schmierereien) vielen in der Stadt genau so. R
 (13_a_4_1) SB/A/R
- (29) Meine Meinung ~~ist~~ das, das was im A, 7 R Satzbau
 Sachtext stehen nicht stimmen weil Medien
 auch sehr lehr^{lie}reich sein können z.b. RR VA, R
 das Internet oder der Fernseher. zu ungenau!
 (13_b_2_2)

7.2.5.2 ‚St‘ – Stellungsfehler

Das Buchstabenzeichen ‚St‘ für Stellungsfehler ist zwar in allen o.g. Vorgaben und Empfehlungen zu finden, im Korpus verwenden es jedoch lediglich sieben Lehrer. Wie oben bereits dargestellt, nutzen die meisten Lehrer das Zeichen ‚Sb‘ und auch andere Symbolzeichen, um Stellungsfehler zu kennzeichnen. Zudem werden Stellungsfehler von der Hälfte der Lehrer nur durch Verbesserungen im Text gekennzeichnet. Die exakte Bezeichnung als Stellungsfehler scheint den meisten Lehrern im Korpus demnach kein Anliegen zu sein, die Markierung des falschen Satzbaus genügt ihnen offensichtlich.

Bei Lehrer 4, 12, 16 und 17 findet man die Kürzel ‚Sb‘ und ‚St‘ beide zur Bezeichnung von Stellungsfehlern. Bei Lehrer 4 und 12 kann man einen eindeutigen Schwerpunkt bei einem der Zeichen sehen, die Klassifikationen mit dem jeweils anderen Zeichen sind bei ihnen nur Einzelfälle. Bei Lehrer 16 und 17 steht das Verhältnis von ‚St‘ zu ‚Sb‘ bei 4 zu 17 bzw. 7 zu 5. Ein Unterschied in der Qualität der Fehler ist nicht auszumachen.

7.2.5.3 ‚S‘ und ‚SV‘

Abgesehen von den in Korrekturzeichenlisten vorgeschlagenen Buchstabenzeichen findet man noch weitere, die von den Lehrern für syntaktische Fehler verwendet werden.

So verwendet Lehrer 10 das Buchstabenzeichen ‚S‘, mit dem er Satzbaufehler anstreicht, fast genauso oft (n=14) wie mit dem Zeichen ‚Sb‘ (n=17). Bei der Analyse der Fundstellen stellt sich heraus, dass sich die Fehler keinen unterschiedlichen Typen zuordnen lassen. Eine Systematik bei der Entscheidung für ‚S‘ oder ‚Sb‘ lässt sich allein an den Korrekturen nicht ablesen. Ein veranschaulichendes Beispiel findet sich in einer Klassenarbeit, in der zweimal gekennzeichnet wird, dass ein folgender, unabhängiger

Satz mit einem Punkt abgetrennt werde soll. In einem Fall (Bsp. 30) wird dies mit ‚S‘ markiert, wenige Zeilen weiter mit ‚Sb‘ (Bsp. 31).

(30)	und wenn Jemand kein Mitglied werden will,	?	
	drohen sie einem damit, dass man alle seine	?	R
	Freunde verliert, was kommt wohl als	?	Sb
	nächstes wir werden gespannt sein.	?	→ Bezug zum Brief?
(31)	Die Welle darf doch nicht einfach so		
	enden. Durch die Welle konnte ich endlich	?	S
	mal zeigen wer ich wirklich bin und [...]	?	
	(10_a_17_2/4)		

Lehrer 14 verwendet das Kürzel ‚SV‘ (z. B. 14_a_10_2/14_a_18_1/14_b_12_3), was vermutlich für ‚Satzverbindung‘ steht, da damit in erster Linie ein falscher relativer oder konjunkionaler Satzanschluss markiert wird. Dieser nicht sehr häufig auftretende Fehler wird von anderen Lehrern mit ‚Sb‘ oder auch mit ‚A‘ oder ‚W‘ markiert.

7.2.5.4 Kommentare – ‚Satz‘, ‚unv. Satz‘ und andere

Es gibt viele Randkommentare, die sich auf den Satzbau beziehen. Sie beziehen sich auf die Fehlertypen, die im Korpus allesamt auch mit den oben beschriebenen Buchstabenkürzeln versehen werden – oft sogar verwenden einzelne Lehrer für dieselben Fehlertypen mal das Buchstabenzeichen, mal einen Kommentar. Manche Lehrer bezeichnen jedoch auch einzelne Fehlertypen ausschließlich mit demselben Kommentar.

Acht Lehrer notieren Randkommentare, mit denen sie sich auf einen unvollständigen Satzbau bzw. fehlende Satzglieder beziehen: Lehrer 4 notiert zehnmal „unv. Satz“, man findet aber auch von anderen Lehrern einzelne Vermerke wie „Der Satz ist unvollständig“ (1_a_6_2), „Das ist kein Satz“ (7_a_2_8/7_a_23_10) sowie „halber Satz fehlt“ (13_a_3_1) oder „Satz beenden“ (6_1_11_2). Bei Lehrer 7 wird „unv. Satz“ jedoch eher verwendet wie ein Buchstabenzeichen, da er für diesen Fehlertypen kein anderes Korrekturzeichen verwendet. Weiterhin beziehen sich Kommentare auf Stellungsfehler (z. B. „Satz umstellen“, 2_c_12_1), auf falsche Anschlüsse (Lehrer 4/17) oder die Unverständlichkeit der Sätze (Lehrer 13/14). Auch in Bezug auf die Konstruktion der Sätze findet man bei sechs Lehrern (6/10/13/15/17/20) Kommentare wie „Keine Bandwurmsätze“ (6_a_23_6), „und hier ist der Satzbau viel zu einfach“ (16_a_13_1) oder „Bilde unbedingt kürzere Sätze!“ (17_a_10_5), die sich nicht auf ungrammatische, sondern auf stilistisch nicht gelungene Konstruktionen beziehen. Hierzu gehören auch Äußerungen wie „Wechsle den Satzbau“ (10_a_13_4), „Wiederholung Satzbau“

(13_b_18_1), „Satzanfänge“ (20_b_4_1/20_b_8_2/20_b_12_1) oder „Wiederholung Satzanfang“ (13_a_19_1/13_b_18_1/13_b_8_1), die sich auf Anaphern oder wiederkehrende Satzkonstruktionen beziehen.

Zusätzlich gibt es den Kommentar „Satz“, der von einigen Lehrern ebenfalls wie ein Buchstabenzeichen verwendet wird. Lehrer 2 verwendet „Satz“ ausschließlich, um zu kennzeichnen, dass zwei unabhängige Sätze mit einem Punkt getrennt oder zwei Sätze verbunden werden sollen – für diesen Fehlertypus verwendet er auch nicht das Kürzel ‚Sb‘. Lehrer 4 und 18 verwenden ‚Sb‘ nur für Stellungsfehler, alle anderen syntaktischen Fehler markieren sie mit „Satz“.

Ein diffuses Bild ergibt sich hier nur bei Lehrer 14: Alle Fehlertypen werden mit „Satz“ markiert, genauso oft werden sie jedoch auch als ‚Sb‘ gekennzeichnet. So werden beispielsweise Stellungsfehler gleicher Qualität sechsmal mit ‚Sb‘ und fünfmal mit ‚Satz‘, fehlerhafte Konstruktionen zwölfmal mit ‚Sb‘ und neunmal mit ‚Satz‘ versehen.

Manche Kommentare bilden also eine Ergänzung zu den mit Kürzeln bezeichneten Fehlertypen, andere sind redundant und formulieren lediglich aus, was sonst nur mit einem Kürzel markiert wird. Der Kommentar „Satz“ gehört bei drei Lehrern, „unv. Satz“ bei einem Lehrer zum Korrekturzeichenset. Sie werden von den betreffenden Lehrern oft einheitlich verwendet und sind deshalb mit einem Buchstabenzeichen vergleichbar.

7.2.5.5 Fazit ‚Sb‘ und Co.

Was sich bei der Analyse anderer Korrekturzeichen und deren Verwendungsweisen nur angedeutet hat, findet sich bei Buchstabenzeichen und Kommentaren, die sich auf syntaktische Fehler beziehen, in verstärkter Form wieder: Die Lehrer scheinen eine individuelle Systematik entwickelt zu haben (z. B. ‚Sb‘ für Stellungsfehler, ‚Satz‘ für alle anderen), der sie mehr oder weniger konsequent folgen. Die Zuordnungen von Buchstabenzeichen zu Fehlertypen kann hier teilweise als sehr individuell bezeichnet werden und lässt sich nicht aus Vorgaben oder Richtlinien ableiten. Weiterhin lässt sich auch beobachten, dass unterschiedliche Zeichen von einigen Lehrern scheinbar willkürlich für die gleichen Fehlertypen verwendet werden. Ein Unterschied bei den mit verschiedenen Zeichen versehenen Fehlern lässt sich zumindest allein mithilfe der korrigierten Fundstellen nicht identifizieren.

Weiterhin fällt die häufige Verwendung von Kommentaren auf. Hier wird allerdings oft nur ausformuliert, was an anderer Stelle mit einem Kürzel ausgedrückt wird. Auffällig ist zudem, dass syntaktische Konstruktionen, die zwar stilistisch nicht gut, aber auch nicht ungrammatisch sind, mit ‚Sb‘ oder ähnlichen Zeichen markiert werden, die sonst größtenteils für Systemfehler verwendet werden.

Diese im Vergleich mit den bisher beschriebenen Fehlertypen größere Variation in der Fehlerbezeichnung und -klassifikation könnte darauf zurückgeführt werden, dass die bezeichneten Fehler komplexer sind. Dadurch, dass sie nicht nur eine einzelne Phrase betreffen, sondern Ganzsätze und komplexe Sätze, gestaltet sich auch die Fehleridentifikation und -analyse schwieriger. Dieser komplexere Teil des Fehlerkreislaufs zwischen Fehlerhypothese und Fehlerreparatur (vgl. Kap. 5.1) führt bei verschiedenen Korrektoren offensichtlich zur Herausbildung individueller Systeme bei der Bezeich-

nung von Fehlern und somit ihrer Korrekturpraxis im Bereich des Satzbaus. Innerhalb dieser individuellen Systeme fehlt allerdings häufig die Kontinuität bei der Klassifikation der einzelnen Fehlertypen, wofür sich nur schwerlich eine Erklärung finden lässt.

7.2.6 ‚W‘, ‚L‘ und ‚A‘ wie Wort-, Lexik- und Ausdrucksfehler

Abgesehen von orthographischen und grammatischen Fehlern stößt man in den Schülertexten auf Fehler im lexikalischen und pragmatischen Bereich, die von Lehrern mit den Buchstabenzeichen ‚W‘, ‚L‘ und auch ‚A‘ – aufgeschlüsselt ‚Wortfehler‘, ‚Lexikfehler‘ und ‚Ausdrucksfehler‘ – versehen werden. Da sich die Fehlertypen, die mit diesen Zeichen markiert werden, stark überschneiden, werden die Analyseergebnisse gemeinsam dargestellt.

Laut den Richtlinien von 1982 soll mit ‚W‘ die „falsche Wortwahl“ bezeichnet werden, als Präzisierung der Fehler werden hier die Beispiele „f. Terminus, Kontamination“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 141) genannt. ‚W‘- und ‚A‘-Fehler werden unter der Überschrift „Fehler in der sprachlichen Darstellung: im Bereich semantischer Normen“ (ebd.) auf gleicher Hierarchieebene genannt. Die „falsche Wortwahl“ wird wie oben beschrieben, beim „Ausdrucksfehler“ findet man die Beschreibung „ungenau, unklar, nicht treffend, unanschaulich, umständlich...“ (ebd.). Gemeint sind hier offensichtlich Fehler auf der Ebene der Angemessenheit, nicht der Sprachrichtigkeit. In den Richtlinien, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, wird in der Beschreibung von ‚W‘ lediglich die Abkürzung aufgelöst: „Wortschatz“ (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Besonders interessant ist hier allerdings, dass es – wie beim Grammatikfehler – eine weitere Tabelle mit Buchstabenzeichen gibt, die zur „Spezifizierung von Wortschatzfehlern“ (ebd.) dienen sollen. In dieser Liste findet man die Zeichen ‚A‘ und ‚FS‘, die als „Ausdruck/unpassende Stilebene o. Ä.“ bzw. „Fachsprache (fehlend/falsch)“ (ebd.) beschrieben werden. Das ist bemerkenswert, da hier Ausdrucksfehler als Unterkategorie von Wortfehlern dargestellt werden. Ob es sich bei der Wahl der „unpassenden Stilebene“ jedoch immer um Fehler handelt, die die Bedeutung einzelner Wörter betreffen, ist zu überprüfen.¹³²

In der FöBesS-Liste wird hier differenziert: Unter „W Wort/Lexik“ und „falsches Wort“ werden als Beispiele Fremdwörter, feste Fügungen und Konjunktionen genannt. Unter dem dazugehörigen Abschnitt zum Kontext wissenschaftlichen Arbeitens findet man zudem „Fachwort/Terminus“ (vgl. FöBesS-Liste, Anhang S. VIII). Mit „A Ausdruck“ sollen hingegen „unangemessene Formulierungen“ (ebd.) versehen werden, als Beispiele werden hier umgangssprachliche, vage/unpräzise, bildhafte und wertend/subjektive Formulierungen genannt (vgl. ebd.).

Die Beschreibung der Kategorie der ‚W‘-Fehler bei Kleppin fällt etwas ausführlicher aus, hier heißt es: „Falsche Wortwahl, z. B.: *Er wirft mir einen engstirnigen Blick zu*

132 Es soll an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass zur Zeit der Datenerhebung diese Richtlinien noch nicht veröffentlicht waren und von institutioneller Seite nur die von 1982 existierten. Um jedoch darzustellen, welche Fehler mit den Kürzeln bezeichnet werden (können), werden die Vorgaben, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, bei der Beschreibung mit einbezogen (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a).

(anstatt: *skeptischen*). *Ich wollte Geld gewinnen* (anstatt: *sparen*). *Das ist gewöhnlich bei uns* (anstatt: *üblich*).“ (ebd. 1997, 144; Hervorhebung im Original). Wenn man ihre Beschreibung des Kürzels ‚A‘ (‚Ausdruck‘) betrachtet, wird bereits deutlich, dass es keine Übereinstimmung mit den Richtlinien in Hinsicht auf die mit ‚A‘ und ‚W‘ zu bezeichnenden Fehler gibt. „Falscher Ausdruck: Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, z. B.: *Wir haben Schwierigkeiten gefunden*. (anstatt: *Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen*).“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Kleppins Unterscheidung liegt demzufolge zum einen im Umfang des fehlerhaften Ausdrucks: Wortfehler betreffen ein Wort, Ausdrucksfehler Strukturen über ein Wort hinaus (vgl. Kap. 3.1). Darüber hinaus geht es darum, ob idiomatische Wendungen bzw. Phraseme durchbrochen werden oder ob das Wort nur nicht treffend im entsprechenden Kontext ist. Dazu zählen auch fehlerhafte Kollokationen¹³³, auch wenn sich diese auf die Beziehung zwischen Wörtern beziehen und somit eigentlich mit der ‚Ein-Wort-Regel‘ brechen. Eine interessante Beschreibung von ‚A‘- bzw. ‚W‘-Fehlern liefern Fröhlich et al. (2010): ‚W‘ und ‚A‘ werden hier zusammengefasst und als mögliche Markierung für Fehler wie „Bismarck war darüber voll verärgert“ (ebd., 68) dargestellt. Es wird demnach ausschließlich die Verwendung eines unangemessenen Registers als Fehlertypus benannt, der mit ‚A‘ bzw. ‚W‘ gekennzeichnet werden sollte.

Das Besondere beim Ausdrucksfehler (‚A‘) ist, wie bereits erwähnt, dass nicht, wie bei ‚W‘, ‚Sb‘ oder ‚Gr‘, die linguistische Ebene benannt wird, auf der sich der Fehler befindet, sondern eine pragmatische Dimension berücksichtigt wird, die darüber bestimmt, ob ein ‚Ausdruck‘ in einem bestimmten Kontext fehlerhaft ist. Darüber, auf welcher sprachlichen Ebene sich der Fehler befindet, sagt ‚A‘ noch nichts aus, jedoch wird, wie oben dargestellt, verstärkt die Lexik in den Fokus genommen.

Das Kürzel ‚L‘ findet sich in keiner gängigen Liste mit Korrekturzeichen, allerdings ist es im Korpus zu finden. Die Analyse der Fundstellen zeigt, dass hiermit Lexikfehler bezeichnet werden, die Wortfehlern, die mit ‚W‘ versehen werden, ähnlich sind oder entsprechen.

7.2.6.1 ‚W‘ wie Wortfehler

Im Vergleich zu Markierungen mit ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ sind ‚W‘-Fehler im Korpus insgesamt weniger frequent. Das Buchstabenzeichen ‚W‘ wird im Korpus von 16 Lehrern fast 300 Mal verwendet, nur bei den Lehrern 6, 9, 13 und 16 ist es nicht zu finden. Lehrer 9 verwendet das Kürzel ‚Gr‘ für Fehler im Bereich der Lexik und Pragmatik (vgl. Kap. 7.1.1), Lehrer 6 und 13 verwenden das Kürzel ‚A‘ für alle Fehler in diesem Bereich und Lehrer 16 ‚L‘. Auch Lehrer 20 stellt einen besonderen Fall dar: Er verwendet das Zeichen ‚W‘, jedoch nur zweimal im gesamten Teilkorpus – einmal wird ein unleserliches Wort, einmal ein semantisch falsch verwendetes Wort damit angestrichen (20_b_1_1/20_b_5_1). Wirklich regelmäßig verwenden demnach nur 15 Lehrer das Zeichen, von denen jedoch manche eher selten Gebrauch davon machen. Lehrer 2 bei-

133 Im Sinne von „häufig auftretenden Wortverbindungen, deren gemeinsames Vorkommen auf einer Regelmäßigkeit gegenseitiger Erwartbarkeit beruht“ (Bußmann 2008, 345).

spielsweise verwendet ‚W‘ lediglich sechsmal. Dies hat jedoch weniger mit der Anzahl der Fehler zu tun, die potentiell mit ‚W‘ gekennzeichnet werden könnten, als vielmehr damit, dass er mehr als zehn Fehler, die andere Lehrer mehrheitlich mit ‚W‘ klassifizieren, ohne Korrekturzeichen im Text verbessert.

7.2.6.1.1 Konsens ‚W‘

14 Lehrer markieren die Verwendung eines im jeweiligen Kontext semantisch falsch verwendeten Wortes mit ‚W‘. Damit sind solche Fälle gemeint, in denen Wörter nicht ihrer Bedeutung entsprechend verwendet werden, wie auch bei Kollokationsbrüchen (vgl. Beispiel Kleppin) – im Folgenden ‚semantische Wortfehler‘ genannt. Ein besonders frequenter Fehler ist hier die Verwendung eines unpassenden Verbs, doch auch Substantive, Adjektive und Adverbien sowie falsch verwendete Synsemantika werden mit ‚W‘ markiert (vgl. Bsp. 32 + 33).¹³⁴

- (32) Die Leute in New Orleans haben
den Hurrikan Schamlos ^{aus} genutzt, in dem sie R W Z W
Supermärkte und Apotheken bestohlen haben [...]
(1_a_1_1)

(33) [...] mischt man mit einem Löffel das
Hennapullver mit dem Tee und rührt es so
lange bis es eine nicht all zu flüssige gestalt ^{Konsistenz} hat. Z R, W
(3_a_7_5)

11 Lehrer verwenden ‚W‘ zudem, um damit umgangssprachliche oder im schriftsprachlichen Kontext unangemessene Ausdrücke anzustreichen. Gemeint sind hier Registerfehler bzw. die Verwendung von nichtstandardsprachlichen Varianten – insbesondere Formen, die eher in der gesprochenen Sprache und/oder der Umgangssprache zu verorten sind¹³⁵. Diese werden von drei Lehrpersonen (1/15/17), teilweise mit ‚W (Ugs)‘, markiert. Die Fehler, die man hier findet, sind zum einen Verkürzungen bzw. Verschriftlichungen von gesprochener Sprache bzw. Umgangssprache wie *rauskam* (anstelle von *herauskam*; 1_c_4_1), *rein* (statt *herein*; 17_a_3_2) oder *mal* (statt *einmal*) sowie *gehts* [sic] (statt *geht es*; 19_a_2_1). Weiterhin werden Wörter wie *klauen* (1_a_5_2), *super* (2_b_15_4), *kaputt* (5_a_25_12), *Anziehsachen* (10_G1_a_3_2), *Teenes* (gemeint ist *Teenies* oder *Teens*; 14_a_6_1) und ätzend (17_a_15_4), die eher in der Umgangssprache bzw. in konzeptionell mündlichen Texten üblich sind, als ‚Wortfehler‘ klassifiziert. Auch die in der standardsprachlichen Schriftsprache unübliche Verwendung von Vornamen mit Artikeln (*die Claudia*, *der Conrad*) wird von zwei Lehrern als Wortfehler

134 Hiervon zu unterscheiden ist die falsche Verwendung eines Fachterminus, der im Korpus fast durchgehend mit ‚I‘ für einen inhaltlichen Fehler angestrichen wird.

135 Im Folgenden der Griffigkeit halber ‚Registerfehler‘ genannt.

,W' klassifiziert (15_a_1_1; 18_b_3_1/18_a_18_19) sowie Satzanschlüsse mit ,wo' von drei Lehrern (7/10/15). Zum einen findet man hier die Verwendung des temporalen ,wo' als Konjunktion, wie in *wie früher wo Hitler noch regiert hat* (7_a_16_10), zum anderen ,wo' als Relativum, wie in *Wollt ihr in einer Gemeinschaft leben wo ihr unterdrückt werdet?* (10_G1_a_3_2).¹³⁶

Von diesen pragmatischen Fehlern, die in der Wahl eines falschen Registers bestehen, können – wenn auch in einigen wenigen Fällen nicht ganz trennscharf – solche Fehler auf pragmatischer Ebene unterschieden werden, bei denen Ausdrücke ungenau, umständlich oder nicht treffend sind. Im Sinne der Richtlinien von 1982 sollten sie mit ,A' für ,Ausdrucksfehler' versehen werden. Bei dieser Analyse werden sie als ,stilistische Fehler'¹³⁷ bezeichnet. Es geht hier dabei um Formulierungen und Ausdrücke, die stilistisch nicht gelungen, aber nicht ungrammatisch sind und bei denen es eine stilistisch bessere (meist vom Lehrer mit notierte) Alternative gibt. Solche werden von der Hälfte der Lehrer (1–4/7/8/11/12/15/18) mit ,W' markiert (vgl. Bsp. 34 + 35).

(34) Man ~~n~~ kann sich individuell ^{auf} machen, in dem man R W 7 R
seine Sachen alleine schneidert und auch färbt, [...] t
(12_a_6_1)

(35) Mitglieder der Welle sagen den anderen Schüler, die
nicht in die Welle wollen, ^{sie} das die ihre ganzen Gr W
Freunde verlieren werden.
(7_a_21_4)

Die Klassifikation von pragmatischen Fehlern als ,W'-Fehler ist insofern interessant, als dass diese sehr oft auch als Ausdrucksfehler (,A') bewertet werden. Diese Fehler und ihre Klassifikation werden in Kapitel 9 noch ausführlicher betrachtet, wenn es um die Normtoleranz der Lehrer geht.

Von acht Lehrern (1/3/4/7/10/15/17/19) werden falsche Präpositionen als ,W'-Fehler markiert und auch fehlende werden von dreien mit ,W', meist in Kombination mit einem Wurzelzeichen versehen (3/15/18)¹³⁸. Dieselbe Kombination wird von sechs Lehrern (3/4/11/12/15/18) verwendet, um unvollständige Sätze anzustreichen. Auch andere Satzbaufehler werden mit ,W' korrigiert: Bei fünf Lehrern (7/12/15/18/19) findet man Konstruktionsfehler, bei vieren (3/7/10/15) werden fehlerhafte Satzanschlüsse in Form

136 Der Umgang mit mit ,wo' eingeleiteten Attributsätzen wird in Kapitel 9.1.5 detailliert dargestellt.

137 Auch wenn die Wahl eines falschen Registers ebenfalls als stilistischer Fehler bezeichnet werden könnte. Da diese beiden Kategorien sehr ähnlich bzw. nicht trennscharf auseinanderzuhalten sind, werden sie bei den Analysen zusammengefasst.

138 Bei Lehrer 3 und 18 handelt es sich nur um vereinzelte Klassifikationen, Lehrer 15 entscheidet sich siebenmal für diese Art der Markierung.

von fehlenden oder falschen Konjunktionen auf diese Weise markiert. Zudem werden von der Hälfte der Lehrpersonen grammatische Fehler als Wortfehler klassifiziert, allerdings handelt es sich bei fast allen um vereinzelte Klassifikationen von beispielsweise falsch gebildeten Verbformen (*befehlt*; 3_b_2_4), Diathese-Fehlern (*vererbt hat* statt *vererbt bekommen hat*; 14_a_12_2) oder Genusfehler (*Der Kiezdeutsch ist [...]*; 19_a_6_3). Lediglich Lehrer 15 streicht ein Dutzend Mal einen fehlenden Artikel mit ‚W‘ an, was von elf Lehrern im Korpus stets mit ‚Gr‘ markiert wird.

Neun Lehrer (3/4/7/11/12/14/15/17/19) streichen Wörter mit ‚W‘ an, die in der niedergeschriebenen Form nicht existieren. Hier findet man Ausdrücke wie beispielsweise *Kerzenfläche* (statt vermutlich *Kerzenoberfläche*; 3_a_11_2), *tolarisiert* (statt *toleriert*; 11_a_3_14) oder *infekzierend* (statt *infizierend*; 14_a_3_2).

7.2.6.1.2 Weitere Klassifikationen als ‚W‘-Fehler

Weniger häufig, bei drei Lehrern (7/8/10), findet man die Klassifikation von falsch verwendeten idiomatischen Ausdrücken als Wortfehler, wie etwa in Beispiel 36. Nur Lehrer 7 greift in mehr als einem Fall (n=4) auf diese Markierung zurück. Manche Lehrer (3/4/7/8/10/12) markieren auch inhaltliche Fehler mit ‚W‘. Besonders häufig kann man das bei den Lehrern 4, 12 und 18 beobachten, wobei Lehrer 4 eine Besonderheit aufweist: Er versieht diese inhaltlichen bzw. teilweise terminologischen Fehler, z. B. *Jetzt bitte die Kappute stelle des Reifens* [anstelle von ‚Schlauches‘, *D. K.*] *solange schleifen bis die Stelle rau ist.* (4_a_4_1), nicht mit ‚W‘, sondern mit dem Kürzel ‚FW‘ (vermutlich ‚falsches Wort‘). ‚W‘ verwendet er nur für andere Fehlertypen. Die inhaltlichen bzw. terminologischen Fehler bei Lehrer 12 und 18 (n=5 bzw. n=14) werden von ihnen einfach mit ‚W‘ angestrichen. So wird *Zeitung* zu *Magazin* korrigiert (12_b_7_1) oder *Ihnen* zu *Euch* (12_a_15_1/12_a_17_1). Bei Lehrer 18 findet man ferner mehr als zehn Fälle, die Beispiel 37 ähnlich sind. Hier fügt er in Kombination mit einem ‚W‘ am Korrekturrand vor ‚*Rhythmus*‘ ‚*einen wechselnden*‘ ein. Dies geht über das bloße Ersetzen eines Wortes durch ein anderes deutlich hinaus.

(36) Aber dann lief die Welle ^{aus dem} ins Rudern. W R
(7_a_18_6)

(37) Es hat einen gleichmäßigen Aufbau und ^{einen Wechselnden} Rhythmus. W
(18_a_9_1)

Ferner findet man einen besonderen Fall bei Lehrer 15 vor. So wie ‚Gr‘ für Lehrer 9 die ‚Universalkategorie‘ für alle Fehlertypen ist, scheint ‚W‘ diese Funktion bei Lehrer 15 einzunehmen (neben der Markierung mit ‚Bz‘, vgl. Kap. 7.2.4). Ob falsches Register (n=8), stilistische Fehler (n=6), falscher Präpositionsgebrauch (n=22), fehlende Präpositionen (n=7), Grammatikfehler wie z. B. fehlende Artikel (n=12) oder verschiedene Satzbaufehler o. g. Arten (oft in Kombination mit einem Wurzelzeichen) (n=32) – alle Fehlertypen werden der Kategorie ‚Wortfehler‘ zugeordnet. Zwar treten in den Klassen-

arbeiten des Lehrers insgesamt auch viele Fehler auf, doch weist die Anzahl dieser ungewöhnlichen, von den anderen Lehrern im Korpus mehrheitlich mit anderen Zeichen versehenen Fälle auf eine gewisse Präferenz für dieses Korrekturzeichen hin.¹³⁹ Dies wird in der Analyse der kombinierten Buchstabenzeichen noch deutlicher, da Lehrer 15 ‚W‘ (und auch ‚Bz‘) mit vielen verschiedenen anderen Zeichen kombiniert und es so für annähernd alle möglichen Fehlertypen verwendet (vgl. Kap. 7.2.7).

Man findet kaum Kommentare, die sich auf Wortfehler beziehen, abgesehen von Hinweisen wie ‚W (treffender)‘ (4_b_8_1) und bei fünf Lehrern (4/6/7/10/13) Kommentare wie ‚besser: unbescholten‘ (6_a_26_14). Nur Lehrer 13 formuliert – wie bei allen anderen Fehlertypen auch – Kommentare. Bei ihm findet man Anmerkungen wie ‚falsches Wort‘ (13_a_7_1), ‚falsche Wortwahl‘ (13_a_8_3), ‚unpassendes Verb‘ (13_a_10_1) oder ‚falsches Verb‘ (13_a_10_2/13_b_1_2/13_b_19_1), das Kürzel ‚W‘ verwendet er jedoch nicht.

Weitere Analyseergebnisse werden in Kapitel 7.2.6.3 im direkten Vergleich mit der Verwendung des Zeichens ‚A‘ dargestellt.

7.2.6.2 ‚L‘ wie ‚Lexikfehler‘

Das Zeichen ‚L‘ wird lediglich von zwei Lehrern verwendet (2/16). Lehrer zwei verwendet ‚L‘ parallel mit dem Zeichen ‚W‘, jedoch nur zweimal: einmal, um *dadurch* durch *deshalb* (2_a_4_1), einmal um *Anschließend* durch *Außerdem* (2_d_2_3) zu ersetzen. In ersterem Fall handelt es sich um einen stilistisch nicht gelungenen, aber nicht grob falschen Ausdruck, im zweiten Fall um einen semantischen Wortfehler – wie auch *Wenn sich* [anstatt ‚sie‘, D. K.] *ihr Lieblingslied im Pausenradio hören* (2_a_4_2), was er allerdings mit ‚W‘ anstreicht. Mit ‚W‘ markiert er zudem stilistische Fehler, wie *Magnus hat sofort die gemietete Halle in großen Flammen vor sich*, was der Lehrer durch *sieht* ersetzt (2_b_4_2), und auch den temporalen Anschluss mit ‚wo‘ (2_c_15_2). Ein Unterschied in der Qualität der Fehler, die mit ‚W‘ oder ‚L‘ angestrichen werden, ist demnach bei Lehrer 2 nicht auszumachen. Möglicherweise spielt die Wortart bei der Klassifikation eine Rolle, jedoch lässt sich hier aufgrund der zu geringen Zahl von Fundstellen (‚L‘: n=8, ‚W‘: n=2) keine Regelmäßigkeit ermitteln.

Bei Lehrer 16 ist die Situation anders: Er verwendet das Buchstabenzeichen ‚W‘ nicht, sondern benutzt für alle Kategorien, die von anderen Lehrern mit diesem bezeichnet werden, das Kürzel ‚L‘. So findet man hier Fehler wie semantisch falsch verwendete Verben (n=8), falsche Präpositionen (n=5), nicht existente Wörter (n=3), falsche Satzanschlüsse (n=4), inhaltliche Fehler (n=4) und auch einen relativen Anschluss mit ‚wo‘ (16_b_13_1), die er allesamt mit ‚L‘ markiert.

139 Hier von einer falschen Klassifikation zu sprechen wäre vermutlich unfair, da doch theoretisch alle sprachlichen Fehler am Ende als Wortfehler bezeichnet werden könnten – sind es doch Wörter, die fehlerhaft verwendet wurden! Die Kategorie der ‚Wortfehler‘ zeigt besonders deutlich, dass die Verwendung von Korrektürkürzeln ohne eine klare Definition dessen, was sie bezeichnen sollen, wenig sinnvoll ist.

7.2.6.3 ‚A‘ wie ‚Ausdrucksfehler‘

Außer Lehrer 9 verwenden alle Lehrer das Buchstabenzeichen ‚A‘. Im Vergleich zu den mit ‚W‘ markierten Fehlern ist die Zahl der Fundstellen dieser Fehler im Korpus deutlich höher – rund 300 ‚W‘-Fehler stehen weit mehr als doppelt so vielen mit ‚A‘ markierten Fehlern gegenüber. Qualitativ unterscheiden sich die Fehler in Bezug auf die mit ‚W‘ beschriebenen Typen zunächst nicht: Auch hier findet man hauptsächlich Registerfehler, stilistische Fehler, semantisch falsch verwendete Wörter, fehlerhaften Präpositionsgebrauch, inhaltliche Fehler, Satzbaufehler sowie falsch verwendete idiomatische Ausdrücke – allerdings in unterschiedlich großen Anteilen.

Da sich die Fehlertypen, die mit ‚W‘ oder ‚A‘ bezeichnet werden, in ihrer Qualität nicht unterscheiden, wird bei der Beschreibung der Verwendung von ‚A‘ auf die Ergebnisse der Analyse von ‚W‘-Fehlern Bezug genommen und dargestellt, inwiefern es quantitative Unterschiede bei der Zuordnung gibt.

7.2.6.3.1 Konsens ‚A‘

Alle 19 Lehrer, die das Zeichen ‚A‘ verwenden, sind sich einig, dass umgangssprachliche und unangemessene Ausdrücke bzw. Registerfehler damit markiert werden sollten. Neben stilistischen Fehlern ist dies auch insgesamt die frequenteste Markierung mit ‚A‘. Ein großer Teil dieser Fehler besteht – wie bei ‚W‘ – in der Verwendung von umgangssprachlicher oder der Textsorte unangemessener Lexik. Hier findet man neben Verben wie *gucken* (5_a_14_8; 15_a_2_1), *kriegen* (4_a_8_5; 6_a_17_10; 8_a_10_8; 15_b_11_1; 16_a_11_2) oder (*ver*)*hauen* (7_a_26_4; 11_a_9_4) auch Adjektive wie *kaputt* (2_b_9_2; 5_a_19_10/5_a_20_4) *toll* (6_a_2_8/6_a_13_2/6_a_19_2) oder *doof* (2_b_1_4; 6_a_7_6), Substantive wie *Schwachsinn* (3_b_6_8; 17_b_1_5), *Lachnummer* (6_a_15_2) oder *Klamotten* (15_b_12_3) sowie Adverbien wie *wodrin* (6_a_26_12), *dadrunter* (20_b_11_1) oder *drinne* (6_a_20_4; 10_G2_a_11_4; 8_a_1_2; 16_b_6_1), die mit ‚A‘ versehen werden. Zudem werden jugendsprachliche Ausdrücke wie *dumm angemacht* (1_a_3_2), *zugetextet* (11_a_16_6), [*was dort ...*] *abgeht* (15_a_12_2) oder *total nervtötend* (16_b_10_3) sowie derbe Ausdrücke wie *scheiße* (8_a_1_2; 10_G2_a_12_1; 15_a_11_1), *Arschkarte* (14_a_3_2) oder *versaut den Charakter* (6_a_18_12), bei denen häufig die Kombination mit einem Ausrufezeichen auftritt, mit ‚A‘ markiert.

Weiterhin findet man in großer Zahl umgangssprachliche Verkürzungen, die eher in der gesprochenen Sprache üblich sind und von den Schülern in den Klassenarbeiten aller Lehrer verschriftlicht wurden, wie *was* statt *etwas*, *mal* statt *einmal*, *rein*, *raus*, *dran*, *drin*, *drauf* etc. Am häufigsten wird hier die Verwendung von *was* anstelle von *etwas* mit ‚A‘ korrigiert (Lehrer 3/4/6/11/14/15/20) und auch *mal* statt *einmal* versehen drei Lehrer in dieser Weise (3/6/15). Zudem verwenden die Schüler oft verkürzte Partikelverben wie *ranlassen* (3_b_7_3), *reinstiegern* (6_a_13_10) oder *reinhängen* (10_G2_a_4_4), welche von neun Lehrern (3/4/6/10/11/13/14/15/20) als Ausdrucksfehler gewertet werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Fehler bei anderen Lehrern nicht auftreten, diese greifen lediglich auf Markierungen wie ‚R‘, ‚Gr‘ und ‚W‘ zurück. Dies gilt auch für alle anderen Fehlertypen, die mit ‚A‘ gekennzeichnet werden. Bei der Analyse der

unmarkierten und verbesserten Fehler und insbesondere bei der Analyse der Normtoleranz in Kapitel 9¹⁴⁰ wird dies verdeutlicht.

Neben diesen umgangssprachlichen Ausdrücken auf lexikalischer Ebene findet man auch syntaktischer Ebene Fehler, die mit ‚A‘ gekennzeichnet werden. So wird bei den Lehrern 4, 5, 6, 10 und 16 der relative, nicht lokale Anschluss mit ‚wo‘ (bei 19 Lehrern vorhanden) als ‚A‘-Fehler bewertet. Der Gebrauch des temporalen ‚wo‘, welches in den Teilkorpora von 14 Lehrern vorhanden ist, wird bei drei Lehrern (5/8/20) sowie das ‚am‘-Progressiv von fünf Lehrern (2/5/8/15/16) (bei neun Lehrern vorhanden) mit ‚A‘ markiert. Auch die Verwendung von Präpositionalattributen anstelle von Genitivattributen (bei 15 Lehrern vorhanden) wird von sechs Lehrern (3/6/7/15/16/19) mit ‚A‘ versehen. Da jedoch die Korrektur dieser und ähnlicher Formen in ebenfalls Kapitel 9 dargestellt wird, sollen an dieser Stelle keine weiteren Analyseergebnisse vorweggenommen werden.

Auch stilistische Fehler (wie oben beschrieben) werden von allen 19 Lehrern mit ‚A‘ markiert. Typische Fehler sind hier Fälle, in denen sich Schüler für die unpassendere, unschönere oder umständlichere Variante entschieden haben (vgl. Bsp. 38 + 39). Nur bei fünf Lehrern (1/5/8/10/17) ist diese Markierung eher selten zu finden, bei allen anderen Lehrkräften werden Fehler dieser Art in sehr großer Zahl mit ‚A‘ versehen – insgesamt über 330 Mal im Vergleich zu lediglich rund 20 Fällen, in denen diese Formen mit ‚W‘ markiert werden. Meist wird dabei eine alternative Formulierung am Rand oder im Text notiert. Besonders unbeliebt bei den Lehrern sind Verben wie *machen*, *haben*, *tun* und *sein* (vgl. Bsp. 39). 13 Lehrer streichen Verwendungen dieser Art mit ‚A‘ an. Weitere Beispiele für stilistische Fehler, die mit ‚A‘ markiert wurden, sind Formulierungen wie *Kritiker kritisieren* (10_G1_a_6_2), *in dem Bericht berichte ich* (11_a_17_4) oder *Verlauf verläuft* (6_a_16_8), aber auch Formulierungen wie *durch den Satz*, die zu *aufgrund des Satzes* (2_c_12_4) verbessert werden.

- | | | |
|------|--|------|
| (38) | Nachdem man ^{dies} <u>das ganze</u> <u>gethan</u> hat, [...] | A, R |
| | (4_a_11) | |
| (39) | Tell will ^{dem Befehl nicht folgen} <u>es nicht machen</u> , doch [...] | A |
| | (3_b_10_4) | |

Registerfehler und stilistische Fehler werden also von den meisten Lehrern recht konsequent mit ‚A‘ angestrichen, bei sieben Lehrern jedoch findet man hier variierende Zuordnungen zu ‚A‘ und ‚W‘: Bei Lehrer 1 gibt es zwar nur wenige Fundstellen, die keine Rückschlüsse auf eine etwaige Systematik zulassen, trotzdem überraschen seine Markierungen mit ‚A‘ und ‚W‘. Mit ‚W (ugs)‘ markiert er *rauskam* (1_c_4_1) sowie *klauen* (1_a_5_2), mit ‚A (ugs)‘ *ist geschockt* (1_c_6_1), *dumm angemacht* (1_a_3_2) und ebenfalls zweimal *klauen* (1_a_2_2/1_a_3_3). Die Klassifikation von *klauen* als

140 Hier werden auch konkurrierende Klassifikationen von pragmatischen Fehlern dargestellt.

,W‘- und als ,A‘-Fehler ist interessant, weil sogar inhaltlich der gleiche Sachverhalt von den Schülern dargestellt wird, da es sich um Klassenarbeiten aus dem gleichen Klassensatz zur identischen Aufgabenstellung handelt (vgl. Bsp. 40 + 41). Einen weiteren interessanten Fall findet man bei Lehrer 7. Er verwendet das Kürzel ,A‘ für umgangssprachliche Ausdrücke (*hauten ihn ins Krankenhaus*, 7_a_26_4), jedoch nicht zur Markierung von temporalem ,wo‘, welches er mit ,W‘ anstreicht (achtmal, u. a. 7_a_9_14). Auch ,wo‘ als nicht lokales Relativum versteht er mit ,W‘ (7_a_19_4). Äußerungen wie *nach einer Zeit* (verbessert: *einiger*, 7_a_9_4) oder *ohne das[s] einer meint* (verbessert: *jemand*, 7_a_19_2) streicht er mit ,A‘ an. Die Klassifikation von stilistischen Fehlern ist auch bei Lehrer 15 interessant. In etwa gleicher Zahl werden diese mit ,A‘ und mit ,W‘ gekennzeichnet. Bei den mit ,W‘ gekennzeichneten Fehlern handelt es sich jedoch bei genauerer Betrachtung um einzelne Wörter, die unpassend sind, wie beispielweise *geht* anstelle von *dauert* (15_a_4_1) oder *die letzten zwei Strophen*, was er zu *die letzten beiden Strophen* verbessert (15_b_8_1). Zudem werden auch einzelne Wörter ausgestrichen und mit ,W‘ versehen, die der als Lehrer unpassend wertet (z. B. *Die Kurzgeschichte beginnt sofort mit dem Ende des Wochenendes.*, 15_a_5_2). Bei den mit ,A‘ klassifizierten Fehlern hingegen findet man Phrasen, Teil- und ganze Sätze, die unterstrichen und mit ,A‘ markiert wurden, wie beispielsweise *In der dritten Strophe haben wir ein [sic] Paarreim*. (15_b_8_1) oder *und weil die Geschäfte gleich Schluss haben* (15_b_8_1). Die insbesondere in der Fremdsprachendidaktik verbreitete Richtlinie, die Klassifikation von Ausdrucks- und Wortfehlern vom Umfang des fehlerhaften Ausdrucks abhängig zu machen, wird hier vermutlich befolgt. Bei Lehrer 17 findet man eine wahrscheinlich ähnliche Systematik, allerdings gibt es hier weniger Fundstellen. Fehlerhafte einzelne Wörter, insbesondere Verkürzungen wie *mal* (17_a_2_1/17_a_6_3/17_a_7_3/17_a_13_3), *rein* (17_a_3_2) und *rüberkommt* (17_a_16_4) sowie *ätzend* (17_a_15_4) und *heult* (17_a_2_3) markiert er mit ,W‘ oder ,W (ugs)‘. Umfangreichere Äußerungen wie *zur Außenwelt keinen Draht hat*. (verbessert zu *Kontakt*, 17_a_2_3) oder *eine arme Stadt, in der vieles schief geht*. (17_a_7_1) werden unterstrichen und mit ,A (ugs)‘ versehen.

- (40) Bürger nutzten das Chaos aus und klauten Flachbildschirme, A(ugs)
 Jeans Uhren [...]
 (1_a_2_2)
- (41) Anwohner klauen Flachbildschirme, Uhren [...] W(ugs.)
 (1_a_5_2)

Bei Lehrer 12 und 19 liegen variierende Zuordnungen vor, jedoch erlaubt die geringe Anzahl der Fundstellen keine einträgliche Analyse. Bei Lehrer 18 lässt sich bei variierender Zuordnung zu verschiedenen Fehlerzeichen trotz einiger Fundstellen allein durch die Analyse der schriftlichen Fehlerkorrektur keine Systematik ausmachen.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass bei nur drei Lehrern, bei denen eine variierende Klassifikation von stilistischen und Registerfehlern mit ‚A‘ und ‚W‘ festzustellen ist, eine Systematik zu entdecken ist. Bei den anderen Lehrern scheint die Zuordnung zu dem einen oder anderen Zeichen willkürlich vorgenommen zu werden.

Als weiterer Fehlertyp wird der oben beschriebene semantische Wortfehler, der nicht die fehlende sprachliche Angemessenheit, sondern die Richtigkeit betrifft, mit ‚A‘ versehen. 18 Lehrer (alle, die ‚A‘ verwenden, außer Lehrer 1) markieren Fehler dieser Art als Ausdrucksfehler (vgl. Bsp. 42). Wie oben erwähnt, klassifizieren fast alle Lehrer, die ‚W‘ verwenden, auch semantische Wortfehler mit ‚W‘. Bei acht Lehrern handelt es sich bei der Markierung mit ‚A‘ nur um vereinzelte bzw. um im Vergleich mit ‚W‘ wenige Fundstellen. Interessanter sind die Fälle, in denen es entweder etwa gleich viele Zuordnungen dieses Fehlertyps zu ‚W‘ wie zu ‚A‘ gibt, oder solche, bei denen dieser Fehlertyp (der von Kleppin als Wortfehler ‚W‘ beschrieben wird) mehrheitlich mit ‚A‘ versehen wurden.

(42)	Alle Schüler sind <u>gleichgültig</u> es	z A
	gibt keine gehänselten Schüler mehr.	Gr
	Sie sind eine Gemeinschaft, [...]	z
	(5_a_22_8)	

Lehrer 6, 13 und 16 ordnen alle semantischen Wortfehler dem Buchstabenzeichen ‚A‘ zu, sie verwenden das Kürzel ‚W‘ jedoch auch generell nicht. Die Lehrer 5 und 19 entscheiden sich zu etwa gleichen Teilen für ‚W‘ und für ‚A‘. Bei den vier bei Lehrer 5 mit ‚A‘ markierten Fehlern handelt es sich um falsch verwendete Verben, z. B. [...] *mit Drohungen versucht neue Mitglieder zu erlangen* (Verbesserung durch Lehrer: *werben*, 5_a_7_4) oder *alle haben das am ersten Tag für ein Spiel gesehen*¹⁴¹ (Verbesserung durch Lehrer: *gehalten*; 5_a_4_8). Unter den vier von ihm mit ‚W‘ versehenen Fehlern findet man einen ähnlichen Fall. Hier wurde *werden Wellenmitglieder erworben* zu *wurden Wellenmitglieder geworben* korrigiert (5_a_20_8). Bei den anderen, mit ‚W‘ versehenen Fehlern handelt es sich um jeweils ein falsch verwendetes Substantiv, ein Adjektiv und ein Pronomen. Im Fall von Lehrer 19 gibt es ebenfalls wenige Fundstellen, die keine Interpretation der Zuordnung erlauben. Hier werden mit ‚A‘ dreimal falsch verwendete Verben, mit ‚W‘ jeweils ein falsches Adverb, ein Verb und eine Konjunktion angestrichen. Der Umfang der als ‚W‘ oder ‚A‘ gekennzeichneten Ausdrücke unterscheidet sich weder bei Lehrer 5 noch bei Lehrer 19, es werden sowohl einzelne wie auch mehrere Wörter markiert.

Bei Lehrer 11, 14, 18 und 20 werden semantische Wortfehler in großer Überzahl mit ‚A‘ versehen, obwohl diese Lehrer das Buchstabenzeichen ‚W‘ prinzipiell verwen-

141 Dieser Fehler ist ein gutes Beispiel dafür, dass manchmal unterschiedliche Fehlerhypothesen bezüglich der Zielform aufgestellt werden können: So hätte man hier auch die Präposition als fehlerhaft markieren bzw. durch *als* ersetzen und als Grammatikfehler werten können. Da der Lehrer jedoch das Verb unterstrichen und verbessert hat, ist davon auszugehen, dass er die Wahl des Verbs moniert. Auf den besonderen Fall der Präpositionsfehler wird in Kapitel 7.4.1 eingegangen.

den. Während Lehrer 11, 14 und 20 ‚W‘ generell nicht oft verwenden, versieht Lehrer 18 damit in erster Linie inhaltliche Fehler (n=14) sowie unvollständigen Satzbau und falsche Satzkonstruktionen (n=5), also kaum Fehler auf lexikosemantischer Ebene.

7.2.6.3.2 Weitere Klassifikationen als ‚A‘

13 Lehrer markieren Fehler mit ‚A‘, die an anderen Stellen als Satzbaufehler (‚Sb‘) gewertet werden. Am häufigsten werden Konstruktionsfehler (vgl. Kap. 7.2.5.1) mit ‚A‘ markiert, die bei elf Lehrern auftreten (vgl. Bsp. 43 + 44). Insbesondere bei Lehrer 6, 12 und 13 findet man viele solcher Klassifikationen, obwohl sie jeweils in etwa gleicher Zahl Konstruktionsfehler gleicher Art mit ‚Sb‘ versehen. Ferner markieren die Lehrer 12 und 13 unvollständige Sätze mit ‚A‘, Lehrer 13 fällt hier erneut durch seine Korrekturen auf, da sich bei ihm nicht nur vereinzelt Fälle finden, sondern mehrere (n=7) Fundstellen, bei denen fehlende (obligatorische) Satzglieder mit ‚A‘ markiert und/oder eingefügt werden. Zwar markiert Lehrer 13 diesen Fehlertyp ebenfalls mit ‚Sb‘ und ‚Gr‘, doch nur zwei- bzw. einmal. Weiterhin findet man bei zwei Lehrern (6/20) falsche Konjunktionen (bei allen drei Fundstellen wurde *dass* durch *damit* ersetzt) mit ‚A‘ markiert, bei drei Lehrern (3/13/19) Stellungsfehler. Bei diesen „Fehlern“ in der Wortstellung handelt es sich allerdings bei Lehrer 3 und 19 (nur eine Fundstelle) nicht um ungrammatische Wortstellungen, also Systemfehler, sondern um stilistisch nicht gelungene Sätze, also Normfehler wie in Bsp. 45. Viermal klassifiziert Lehrer 3 solche Stellungstypen mit ‚A‘, in einem Fall mit ‚Sb‘ (b_11_2). In zwei Fällen, in denen aufgrund der Wortstellung ein ungrammatischer Satz entsteht, verwendet er ebenfalls ‚Sb‘.

(43) Eine Untersuchung hat gezeigt, dass Kinder

mit problematischen Familienhintergrund

verglichen mit
hingegen den anderen Kindern viel mehr spielen. *A*

(12_b_18_1)

(44) *dem* In *dem* Sachtext „Kein Tv im Kinderzimmer“ geschrieben *Ausdruck*
von Sven Durgunlar und veröffentlicht am 17.02.2008

von der Rheinischen Post in Düsseldorf geht darum [...]

(13_b_16_1)

(45) *A* Außerdem werden *in Chat-Communities* *die Jugendlichen*
oft beleidigt oder [...]

(3_c_2_3)

Die Variation bzw. möglicherweise Schwierigkeiten bei der Zuordnung zu ‚Sb‘ oder ‚A‘ entstehen vermutlich dadurch, dass es sich um Stilfehler auf syntaktischer Ebene handelt. Der Lehrer kann sich also entscheiden, ob er sich mit dem Korrekturzeichen auf die sprachliche Ebene bezieht, oder ob er auf die stilistische Ebene eingeht und sich für ‚A‘ entscheidet – sofern er denn bei nur einem Korrekturzeichen bleiben möchte.¹⁴²

Vier Lehrer markieren fehlende Präpositionen mit ‚A‘, sieben markieren falsche Präpositionen als ‚A‘-Fehler, insbesondere Lehrer 6 und 14 fallen durch die recht hohe Zahl dieser Markierungen auf. Da jedoch eine detaillierte Analyse der Klassifikation von falschen Präpositionen in Kapitel 7.4.1 vorgenommen wird, wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

- (46) Das ^{Liebes} Gedicht „Zwei Segel“ von Conrad Ferdinand [...] A
(18_a_14_1)

(47) Daher bin ich der Meinung Man sollte die Strafen erhöhen, damit die Sprayer Angst Sb/A, 7
bekommen. und das Verschmutzen des fremden Eigentums A/ungenau
(13_a_4_1) bleiben lassen.

Das Versehen von Fehlern auf inhaltlicher Ebene mit ‚A‘ (vgl. Bsp. 46 + 47) findet man bei 13 Lehrern, bei den meisten jedoch nur in geringer Zahl. Bemerkenswert ist, dass man in diesen Fällen häufiger die Kombinationen ‚A genauer‘, ‚A ungenau‘ oder ‚A unklar‘ findet. Es handelt sich bei den Fehlern jedoch eigentlich nicht um unpassende oder ungenaue Ausdrücke, sondern um inhaltliche Fragen, die der Lehrer an diesen Stellen genauer beantwortet haben möchte. Sehr häufig vermerken die Lehrer 18 und 13 an solchen Stellen ‚A‘ oder ‚Ausdruck‘ am Rand (18: n=24, 13: n=50).

Abgesehen von den oben erwähnten grammatischen „Fehlern“ wie der Verwendung des ‚am‘-Progressivs und von Präpositionalattributen anstelle von Genitivattributen werden auch grammatische Verstöße, die nicht als Normfehler gewertet werden können, mit ‚A‘ versehen. Elf Lehrer klassifizieren in wenigen Fällen Grammatikfehler mit ‚A‘, allerdings nur Lehrer 12 und 13 in erwähnenswerter Anzahl (n=9 bzw. n=6). Neben fehlenden Artikeln (u. a. 13_b_11_2; 14_a_2_3; 12_a_6_1) und grammatischen Bezugsfehlern (u. a. 6_a_6_8) findet man hier auch Präpositionalphrasen anstelle von Nominalphrasen (u. a. 7_a_25_2), die mit ‚A‘ markiert werden. Beide Lehrer verwenden für alle diese Fehlertypen ebenfalls die Markierung mit ‚Gr‘ und das nicht nur in Einzelfällen.

Acht Lehrer (5/6/10/11/12/14/16/18) markieren nicht existente Wörter mit ‚A‘ – drei davon (11/12/14) entscheiden sich an anderer Stelle für eine Klassifikation mit ‚W‘, die

142 Dieses Problem besteht allerdings nicht nur bei syntaktischen Fehlern, auch auf anderen sprachlichen Ebenen kann dies zu Schwierigkeiten führen, wie beispielsweise die Klassifikation von Formen wie *drüber* als Rechtschreibfehler zeigt (vgl. Kapitel 7.2.1 und 9).

insgesamt neun Lehrer vornehmen. Die Zahl der Fundstellen ist jedoch insgesamt gering (n=14).

Der Umgang mit falsch verwendeten idiomatischen Wendungen – dem einzigen Fall, welchen Kleppin als Beispiel für Ausdrucksfehler anführt – kann anhand des Datenmaterials nicht gut nachvollzogen werden, da es nur wenige Fundstellen in den Schülertexten gibt.¹⁴³ Acht Lehrer (2/3/6/7/10/12/13/14) klassifizieren jedoch Ausdrücke wie *Mr. Ross [...] nimmt die Schüler an seine Brust* (statt: *sich die Schüler zur Brust*; 6_a_2_8) oder *Ich hoffe ich konnte euch eine kleinen Weg in die richtige Richtung geben* (statt: *einen kleinen Wink*; 7_a_26_6) mit ‚A‘, zwei davon (7/19) entscheiden sich an anderer Stelle für ‚W‘.¹⁴⁴ Insgesamt finden sich lediglich zwölf Fundstellen für die Markierung mit ‚A‘, sechs für die mit ‚W‘.

Abgesehen von den oben erwähnten Randkommentaren mit Verbesserungsvorschlägen ohne Korrekturzeichen („besser: ...“) gibt es Kommentare, die sich auf Ausdrucksfehler beziehen, in großer Vielfalt. Am häufigsten sind hier Randkommentare, meist in Kombination mit ‚A‘, die die fehlende Genauigkeit oder Klarheit des Ausdrucks bemängeln (‚A unklar‘, ‚A ganz unklar‘, ‚A genauer‘, ‚A ungenau‘, ‚A (was ist genau gemeint?)‘, ‚unklare Formulierung‘ etc.), die bei sieben Lehrern (2/11/12/13/14/18/19) zu finden sind. In den meisten Fällen werden damit, wie bereits erwähnt, inhaltliche Mängel und Ungenauigkeiten wie in Bsp. 48 kommentiert. Weiterhin findet man Randkommentare, die sich auf stilistische Merkmale und Fehler beziehen, wie *Meide Ich-Satzanfänge* (10_a_12_10) oder *unschöne Wiederholung* (13_b_17_2), man findet diese doch verhältnismäßig selten.

(48) Ich finde das Verhältniss zwischen Mutter

und Tochter komisch.

(2_c_11_6)

A genauer

Nur bei drei Lehrern (4/12/16) stößt man auf den Kommentar ‚Stil‘, der wie ein Buchstabenzeichen verwendet wird. Lehrer 4 bezeichnet damit in erster Linie stilistische Fehler auf syntaktischer Ebene, wie Satzanfänge mit ‚Und‘ oder parataktische Konstruktionen. Mit ‚A‘ versieht er hingegen umgangssprachliche Ausdrücke und stilistische Fehler, wie die Verwendung von *tun* oder der Partikel *so*. Lehrer 12 markiert mit ‚Stil‘ ausschließlich umgangssprachliche Ausdrücke, für die er ‚A‘ generell nicht verwendet. Lehrer 16 verwendet ‚Stil‘ lediglich einmal für eine unpassende Überleitung (*Das waren die zwei Terzette!*, 16_b_2_2) und in einem weiteren Fall, in dem er ein temporales ‚wo‘ damit versieht.

143 Das mag mitunter daran liegen, dass es sich bei vielen Schülern aus G-Kursen nicht um übermäßig kompetente Sprecher handelt, idiomatische Wendungen findet man insgesamt nicht sehr häufig – weder korrekt verwendet noch falsch.

144 Interessant ist hier das Korrekturverhalten von Lehrer 7: Er markiert zwei falsch verwendete idiomatische Wendungen mit ‚A‘, vier mit ‚W‘. Darunter findet sich der mit ‚A‘ markierte Ausdruck die Welle „geht aus dem Ruder“ (7_a_9_8) und der mit ‚W‘ markierte „lief die Welle ins Rudern“ (7_a_18_6).

Ein Bereich, der in Randkommentaren ebenfalls thematisiert wird, ist die Verwendung von umgangssprachlichen Ausdrücken. Neben der von fünf Lehrern (1/4/7/15/17) verwendeten Kombination ‚A (ugs)‘ oder ‚A (u)‘ findet man bei zwei Lehrern (4/13) Randkommentare wie *Umgangssprache* (13_a_10_1), *zu umgangssprachlich* oder *kein Schreibwort!* (13_a_2_1/13_a_15_1/13_b_3_3 bzw. 13_b_7_3), die sich auf die sprachliche Darstellung beziehen.¹⁴⁵ Mit diesen Kommentaren werden – wie auch mit dem Buchstabenzeichen ‚A‘ – Fehler bei der Registerwahl angestrichen. So kommentiert Lehrer 4 den Satzbeginn *Halt weil wenn man [...]* mit *Schriftsprache!* (4_a_2_3) und Lehrer 13 *ich bin sehr sauer* mit *zu umgangssprachlich* (13_a_2_1). Auch bei den Randkommentaren, die sich auf Ausdrucksfehler beziehen, findet man den Großteil im Korpus bei Lehrer 13, der generell von der Möglichkeit, Anmerkungen auf dem Korrekturrand zu notieren, ausgiebig Gebrauch macht.

Insgesamt wird das Zeichen ‚A‘ sehr häufig von nahezu allen Lehrern verwendet. Lehrer 6, 12 und 14 ist 13 jedoch machen davon auffällig intensiven Gebrauch. Umgangssprachliche Lexik und Syntax, Stilfehler, lexikalische und syntaktische Systemfehler, inhaltliche Fehler – fast sämtliche Fehlertypen werden von ihnen mit ‚A‘ markiert. Dabei versieht zudem jeder von ihnen in mindestens einer Fehlerkategorie, die man auf den ersten Blick nicht unbedingt der Kategorie ‚Ausdrucksfehler‘ zugewiesen hätte, in großer Zahl Fehler mit ‚A‘: Lehrer 6 versieht 16 Präpositionsfehler, Lehrer 12 elf ungrammatische Satzkonstruktionen und acht Grammatikfehler, Lehrer 14 annähernd 40 semantische Wortfehler und Lehrer 13 neun Satzkonstruktionen und 50 inhaltliche Fehler mit ‚A‘. Im Vergleich zu anderen Buchstabenzeichen, die meist nur von einem Lehrer als ‚Universalkategorie‘ verwendet werden, wird auf den ‚A‘-Fehler bei unterschiedlichsten Fehlertypen zurückgegriffen.

Eine besondere Herausforderung stellt die Analyse der Korrekturzeichenverwendung (nicht nur, aber insbesondere von der Verwendung von ‚A‘) von Lehrer 15 und 13 dar, da eine Zuordnung von Korrekturzeichen zu Fehlern nicht immer einfach ist und darüber hinaus einzelne Fehler mit mehreren Korrekturzeichen versehen werden (vgl. Bsp. 49). Dies alles trägt zu einem sehr unruhigen und undurchsichtigen Korrekturbild bei, welches die Frage aufwirft, wie Schüler eine so unübersichtlich gestaltete Korrektur entschlüsseln sollen.

(49) Von meinen Freund wurde das Haus angesprayed und der Sprayer
 wurde nicht gefunden, dass ^{Schmierereien} ist bei vielen in der Stadt genau R Sb/A/R
 so. Die Leute gehen nicht gerne in Einkaufszentren in denen Z
^(unsicher und die Hände sind der Inhaber damit) es beschmiert ^{damit} ist, man verliert Kunden und Geld. Sb, R, A A
 (13_a_4_1)

145 Lehrer 2 und 3 notieren ebenfalls „Umgangssprache“ an den Rand, beziehen sich dabei aber darauf, dass die Schüler den Begriff verwenden sollen. Es gibt also eine metasprachliche Reflexion über eine falsche Registerwahl, die auch in Klassenarbeiten thematisiert wird.

- (50) Das richtet auch einen sehr großen Schaden an, ^{am Lack} das man dann ^{A ungenaue Formulierung} mit einer sehr hohen ^{ausbessern} Summe ^{TA} bezahlen muss. ^{R, A} ^{z. Gr}
- (13_a_10_1)

Lehrer 13 fällt nicht nur durch seine vielen Kommentare und Korrekturen mit ‚A‘ auf. Hinzu kommt, dass er in vielen Fällen streng ist und sich für die Markierung mit ‚A‘ entscheidet, in denen man möglicherweise von einer Fehlermarkierung hätte absehen können – vielleicht insbesondere, wie im Beispiel, in einem G-Kurs (vgl. Bsp. 50). Das Verwunderliche ist allerdings, dass er gleichzeitig einige Korrekturen vornimmt, die nicht immer eine Verbesserung darstellen, und falsche Zielformen produziert (mehr dazu in Kap. 8.3). Im Bereich der Ausdrucksfehler ist ferner interessant, dass er Verbesserungen vorschlägt, die andere Lehrer als ‚A‘-Fehler anstreichen (vgl. Bsp. 51 + 52). Die Vorstellung davon, was ein besserer Ausdruck ist, ist demnach, wie vermutet, nicht bei allen Lehrern gleich und auch die Meinungen darüber, was als Fehler korrekturbedürftig ist und welche Formen nicht als Fehler zu sehen sind, weichen voneinander ab. Dieser interessante Aspekt bei der Analyse der sprachlichen Korrektur wird in Kapitel 9 bei der Analyse der Normtoleranz der Lehrkräfte eingehend untersucht.

- (51) Die Kinder sitzen ^{öfters} meist vor dem TV, wenn ^A die Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben.
(13_b_6_1)
- (52) In Kurzgeschichten werden ^{oft} öfters ^A kurze Sätze verwendet.
(16_a_7_1)

7.2.6.4 Fazit ‚A‘, ‚W‘ und ‚L‘

Die Beispiele und Beschreibungen in Richtlinien oder Korrekturzeichenlisten helfen bei der Beantwortung der Frage danach, was Ausdrucks- und Wortfehler eigentlich sind, kaum, da sie sehr knapp sind und nur vereinzelte von den im Korpus aufgefundenen Fehlertypen herausstellen. Wie bereits erwähnt, bezieht sich ‚Ausdruck‘ nicht auf eine bestimmte sprachliche Ebene und auch sonst gibt es keine (linguistische) Lesart, die zur Klärung dieses Begriffs beitragen würde. Auch die Bezeichnung ‚Wortfehler‘ lässt einen großen Interpretationsspielraum. So werden nicht nur mit ‚A‘ oder ‚Ausdruck‘, sondern auch mit ‚W‘ sehr viel mehr Fehlertypen angestrichen, als es die Beschreibung oder Beispiele in Korrekturzeichenlisten vermuten lassen. ‚W‘ wird nicht nur für semantische Wortfehler und ‚A‘ nicht nur für fehlerhaft gebrauchte idiomatische Wendungen, unangemessene und ungenaue Ausdrücke und Stilbrüche verwendet.

Ferner fällt auf, dass Fehler gleicher Art, teils von den gleichen Korrektoren, sowohl als Wortfehler (,W^c) als auch als Ausdrucksfehler (,A^c) klassifiziert werden – in einigen Fällen lässt sich dafür eine in der Qualität der Fehler liegende Begründung finden, in einigen jedoch nicht.

Seine Beobachtungen bei einer Analyse von mit ,A^c markierten Fehlern in Schülerarbeiten formuliert Keller (1980) folgendermaßen:

Mir ist bekannt, daß „A“ für „Ausdruck“ steht. Wenn ich diese Sorte von Fehlern dennoch nicht Ausdruck-Fehler nennen möchte, so liegt das zum einen daran, daß ich die in diesem Ausdruck verborgene Annahme, man könne einen klaren Gedanken unklar (bzw. falsch) ausdrücken, für irrig halte. Zum anderen liegt das daran, daß diese Fehler ein so kunterbuntes Sammelsurium darstellen, daß ich eine natürliche Abneigung empfinde, sie unter einem sprechenden Namen als Kategorie fassen zu wollen. Und damit sind wir auch schon bei unserer ersten relevanten Beobachtung: Es scheint mir unmöglich zu sein, in all diesen Fehlern auch nur einen Hauch von Systematik zu entdecken; (Keller 1980, 33)

Nach der eingehenden Analyse der einzelnen, mit ,A^c versehenen Fehler kommt er zu dem Schluss, dass „A-Fehler [...] meist Verstöße gegen semantische Regeln [sind], wenn man die Semantik sehr weit fasst, so daß sie die Pragmatik, die Logik so wie Regeln der Rhetorik und des Stils mitumfaßt.“ (ebd., 38). Diese Feststellung kann bezogen auf die Qualität der mit ,A^c bezeichneten Fehlertypen, die in dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Korpus gefunden wurden, zunächst bestätigt werden. Allerdings ändert sich das Bild ein wenig, wenn man die Quantität der Fundstellen miteinbezieht und genauer analysiert, welche Fehler – auch im Vergleich zum ,W^c-Fehler – besonders häufig als ,A^c-Fehler klassifiziert werden. So werden Registerfehler trotz einiger Klassifikationen mit ,W^c in der Summe mehr als viermal so oft mit ,A^c versehen als mit ,W^c und auch stilistische Fehler¹⁴⁶ werden mehr als siebenmal häufiger mit ,A^c markiert. Bei lexikalischen Systemfehlern bzw. semantischen Wortfehlern hingegen überwiegt, wenn auch nicht in dieser Deutlichkeit, insgesamt die Klassifikation mit ,W^c¹⁴⁷. Es lässt sich also in der Gesamtheit eine Systematik bei der Markierung verschiedener Fehlertypen mit ,A^c und ,W^c entdecken. In Bezug auf andere Fehlertypen (idiomatische Wendungen, nicht existente Wörter, etc.) lassen sich aufgrund der vergleichsweise wenigen Fundstellen keine vergleichenden Aussagen treffen, jedoch machen diese einen relativ geringen Anteil der ,A^c- und ,W^c-Fehler insgesamt aus.

Es lässt sich die Tendenz ausmachen, dass ,W^c einzelne und ,A^c mehrere Wörter bezeichnet, dies trifft jedoch nicht prinzipiell zu. Zutreffender ist die Formulierung, dass umfassendere Fehlerstellen häufiger mit ,A^c markiert werden. Allerdings gibt es Lehrer, die sich an der insbesondere in den Korrekturvorgaben für den fremdsprachlichen

146 Zu diesen zählen viele Untertypen von Fehlern, hier gilt jedoch die oben formulierte Abgrenzung zu anderen Fehlerkategorien, dass es sich nicht um ungrammatische Konstruktionen oder lexikalische Systemfehler handelt, sondern um Ausdrücke, die zwar nicht treffend oder gelungen, jedoch auch nicht falsch sind. Sie sind wie Fehler, die aufgrund einer falschen Registerwahl entstehen, Normfehler.

147 Nur die Anteile der Lehrer einberechnet, die ,W^c als Korrekturzeichen verwenden.

Unterricht formulierten Regel orientieren. Die Sinnhaftigkeit dieser Unterteilung darf jedoch aus verschiedenen Gründen angezweifelt werden. Zum einen merkt Siepmann (2002) an, dass „schon lange eine lexikalisch-semantische Definition des Wortes als ‚lexikalische Einheit‘ vorherrscht“ (ebd., 197), und hält diese Unterteilung insgesamt für problematisch. Zum anderen bedeutet diese Art der Differenzierung, dass beispielsweise sowohl die Verwendung einzelner umgangssprachlicher Wörter als auch eines semantisch falschen Wortes als ‚W‘-Fehler bewertet würden, obwohl es sich in einem Fall um einen Normfehler, im anderen um einen Systemverstoß auf lexikalischer Ebene handelt.

In Bezug auf die eher ungewöhnlichen Markierungen mit ‚A‘ oder ‚W‘ sollte man sicherlich in Frage stellen, ob es beispielsweise sinnvoll ist, unterschiedliche Fehler mit dem gleichen Korrekturzeichen (ob ‚A‘ oder ‚W‘) zu versehen, die sich zum einen auf die sprachliche Angemessenheit und pragmatische Normen beziehen und zum anderen auf inhaltliche Aspekte. Auch wenn die Grenze zwischen einer nicht gelungenen Formulierung und inhaltlichen Unklarheiten nicht in hundert Prozent der Fälle klar zu ziehen ist, hat die Analyse der Fehler im Korpus gezeigt, dass viele Fehler, die man schwerlich als sprachliche Fehlleistung bewerten kann, mit ‚A‘ oder ‚A ungenau‘ versehen werden und dass insgesamt nur vereinzelt echte Zweifelsfälle vorhanden sind. Eine Trennung der inhaltlichen und sprachlichen Ebene, die sich auch in der Fehlerklassifikation widerspiegelt, ist aber – auch im Interesse der Bewertung dieser beiden Teilbereiche – sinnvoll und notwendig.

Bei Überlegungen dazu, was als Ausdrucks- oder Wortfehler gelten sollte,¹⁴⁸ sollte man sich nicht von den teilweise etwas willkürlich anmutenden Klassifikationen oder der Verwendung des Zeichens ‚A‘ als Universalkategorie irritieren lassen, die Kellers Eindruck von Ausdrucksfehlern als „buntes Sammelsurium“ (Keller 1980, 33; vgl. Kap. 2.1.2) bestätigen. Die Klassifikationen der Lehrer im Korpus deuten darauf hin, dass sich ‚A‘ bzw. ‚Ausdruck‘ eher auf die Sprachangemessenheit bzw. Normfehler sowohl auf syntaktischer als auch auf lexikalischer Ebene bezieht und ‚W‘ bzw. ein ‚Wortfehler‘ einen Systemverstoß auf lexikalischer Ebene beschreibt. Die Kategorie ‚A‘ dient also im Gesamtbild als mehr als die dankbare ‚Resterampe‘ für alles, was nicht ad hoc zugeordnet werden kann, auch wenn sie von einzelnen Lehrern anscheinend als solche verwendet wird.

7.2.7 Buchstabenzeichenkombinationen

Abgesehen von einzelnen Buchstabenzeichen findet man auch 23 verschiedene Kombinationen von diesen auf dem Korrekturrand. Die Zeichen werden teilweise einfach nebeneinander notiert oder mit einem Schrägstrich oder Plus verbunden – bei der folgenden Analyse wird hier kein Unterschied gemacht. Untersucht werden jedoch ausschließlich Buchstabenkombinationen, die sich auf *einen* Fehler beziehen und nicht auf mehrere klar zu unterscheidende Fehler in einem Wort (beispielsweise fehlerhafte Groß-/Kleinschreibung in Kombination mit einer falschen Flexionsendung). Näher er-

148 Ein konkreter, teilweise aus der Korrekturpraxis der Lehrer abgeleiteter Vorschlag für eine Zuordnung von Fehlertypen, die von Schülern produziert werden, findet sich in Kapitel 7.5.

läutert werden hier Kombinationen, die bei mindestens drei Lehrern oder in sehr großer Zahl vorkommen, da die Anzahl von Fundstellen sonst so niedrig ist, dass nur wenig aussagekräftige Einzelfälle analysiert werden können. Eine Übersicht über alle Kombinationen findet sich in Kapitel 7.1.1 (Tab. 4).

Spitzenreiter bei der Verwendung von Buchstabenkombinationen ist Lehrer 15, der 15 verschiedene Kombinationen verwendet, doch auch Lehrer 17 und Lehrer 12 machen von der Möglichkeit der Kombination mit elf bzw. acht verschiedenen Zeichen oft Gebrauch. Es gibt jedoch einige Lehrer, bei denen die Kombinationen eher eine Ausnahme sind, fünf der 20 Lehrer im Korpus verwenden sie gar nicht (vgl. Tab. 4). Am häufigsten, bei acht Lehrern, wird die Kombination ‚A/Sb‘ bzw. ‚Sb/A‘¹⁴⁹ verwendet, bei fünf Lehrern findet man ‚A/W‘, bei vieren ‚R/W‘ und ‚T/Gr‘. Besonders oft ist ‚A‘ ein Teil der Kombinationen (in acht Kombinationen), doch auch ‚W‘ und ‚Sb‘ (6) sowie ‚Gr‘ (7) sind häufiger zu finden.

7.2.7.1 ‚A/Sb‘ bzw. ‚A/Satz‘

Für die Kombination ‚A/Sb‘ oder ‚Sb/A‘ sowie ‚Satz/A‘ (nur verwendet von Lehrer 14) lassen sich 54 Fundstellen ausmachen. Am häufigsten (n=15) werden damit stilistische bzw. pragmatische Fehler auf syntaktischer Ebene bezeichnet. Die Markierung bezieht sich also auf die fehlende Angemessenheit des Ausdrucks und benennt gleichzeitig die sprachliche Ebene, auf der der Fehler gemacht wird. Zum Beispiel wird die Verwendung von hauptsatzwertigen Infinitivphrasen in einer Vorgangsbeschreibung als fehlerhaft eingestuft (vgl. Bsp. 53), an anderer Stelle eine stilistisch nicht gelungene Satzstellung (vgl. Bsp. 54).

- (53) ^{stellt man} Dann ^(stellen) eine Pfanne auf den Herd ^{gibt} und etwa 2 Esslöffel Öl
 hineingeben.
 (3_a_8_4) } A
Sb

(54) ~~Es befindet sich~~ ⁱⁿ in den
 Versen (2) und (3) eine
 Personifikation, weil [...]
 (15_b_6_2) } Sb + A

149 Bei der Analyse wird zunächst nicht differenziert, in welcher Reihenfolge die Zeichen verwendet werden. Bei der Untersuchung der einzelnen Fundstellen wird jedoch untersucht, ob die Reihenfolge in Zusammenhang möglicherweise mit dem bezeichneten Fehlertypus steht.

Weiterhin findet man mit ‚A/Sb‘ oder ‚A/Satz‘ markierte Konstruktionsfehler (n=14), die an anderen Stellen meist nur mit ‚Sb‘ markiert werden, wie die häufige Mischung von mehreren gebundenen Strukturen wie bei *Der Bericht [...] geht es darum [...]* (12_b_4_1). Hierbei handelt es sich – anders als bei den bisher genannten – um Systemfehler. Lehrer 12 streicht ferner siebenmal unvollständige Sätze mit ‚A/Sb‘ an, Lehrer 19 nur einmal. Lehrer 13 markiert fünfmal inhaltliche Fehler oder inhaltliche Leerstellen. Weitere, einzelne Markierungen mit ‚Sb/A‘ o.Ä. beziehen sich beispielsweise auf semantisch falsche Wörter oder die fehlende syntaktische Einbettung einer Quellenangabe.

Lehrer 12 und 13 geben mit einigen Markierungen (erneut) Rätsel auf. So streicht Lehrer 13 den Satz in Beispiel 55 mit ‚A/Sb‘ an, verbessert ihn und vermerkt gleichzeitig am Rand ‚unvollständig‘, obwohl einige Kommata den Satz ‚repariert‘ hätten. Auch die Verbesserungsvorschläge von Lehrer 12 sind nicht immer die besseren Alternativen. Hier wird erneut deutlich, dass die Vorstellungen von Angemessenheit und Richtigkeit teilweise individuell und teils losgelöst von der Gebrauchsnorm sind bzw. dass nicht immer vom günstigsten Fall für die Schüler ausgegangen wird.

(55) Andererseits muss ich auch sagen, das z, R
 Graffiti auf Probleme in der Stadt aufmerksam R
~~√A/Satzbau~~ ^{können} Wie zum Beispiel den CO² Ausstoß R unvollständig bei was?....
 (13_a_17_2)

7.2.7.2 ‚Gr/Sb‘ und ‚Gr/Satz‘

Von vier Lehrern wird die Kombination ‚Gr/Sb‘ oder ‚Satz/Gr‘ bzw. ‚Satz/G‘ verwendet, insgesamt gibt es jedoch nicht sehr viele Fundstellen (n=15). Die Fehler, die damit bezeichnet werden, sind Fehler in der Satzkonstruktion (n=6, parallel zur Klassifikation mit ‚Sb‘, die alle Lehrer vornehmen), man findet auf jedoch auch einen falschen Nebensatzanschluss (17_a_15_2) und die Verbindung von zwei Sätzen zu einem (2_c_12_3). Etwa die Hälfte der mit ‚Gr/Sb‘ markierten Fehlertypen werden an anderer Stelle zum größten Teil mit ‚Gr‘ versehen, wie beispielsweise die fehlende Kongruenz von Subjekt und Prädikat (14_a_10_1) oder ein fehlender Artikel (14_a_17_1). Ferner werden drei interessante Fälle mit ‚Gr/Satz‘ angestrichen: ein relativer Satzanschluss mit ‚wo‘ (17_a_14_1), ein Präpositionalattribut anstelle eines Genitivattributs (11_a_4_1) und zwei Konjunktionalsätze mit ‚weil‘ mit Verbzweitstellung (17_b_1_6/17_b_1_7). Als bemerkenswert können diese Fälle deshalb gewertet werden, weil sie von anderen Lehrern „nur“ mit ‚A‘ angestrichen oder verbessert werden.¹⁵⁰ Lehrer 14 verwendet sowohl ‚Gr/Sb‘ als auch ‚Satz/G‘ und bezeichnet mit ersterer Kombination eine Person-Numerus-Inkongruenz und einen fehlenden Artikel, mit letzterer markiert er zweimal Fehlerhäufungen.

¹⁵⁰ Eine eingehende Analyse dieser Fälle erfolgt in Kapitel 9.

7.2.7.3 ‚Sb/Z‘ und ‚Satz/Z‘

Abgesehen von Lehrer 15 (47 Fundstellen) verwenden die Lehrer ‚Sb/Z‘ und ‚Satz/Z‘ nur vereinzelt. Fünf Lehrer verwenden diese Kombination, die meist verwendet wird, wenn es um den fehlerhaften oder fehlenden Anschluss eines abhängigen Satzes an einen unabhängigen geht, der dazu führt, dass der Nebensatz nicht in einen Matrixsatz eingebettet ist, oder um die fehlende Trennung von zwei unabhängigen Sätzen durch einen Punkt oder ein Komma und die darauffolgende Großschreibung (vgl. u. a. 4_b_1_2/12_b_12_2/15_a_2_3). Die Markierung des letzteren Fehlers mit dieser Kombination ist insofern interessant, als dass andere Lehrer hier lediglich einen Punkt oder ein Komma einfügen und ein einfaches ‚Z‘ am Rand notieren. In einigen Fällen wird zusätzlich noch ein ‚R‘ für die fehlende Großschreibung hinzugefügt. Andere Lehrer wiederum entscheiden sich hier für eine Markierung mit ‚Sb‘.

Lehrer 15 verwendet die Kombination über 40 Mal und trennt damit fast immer zwei mit einem Komma verbundene unabhängige Sätze, in dem er zusätzlich einen Punkt einfügt und die Großschreibung ergänzt. Wie bereits erwähnt, sind seine Randmarkierungen häufig unübersichtlich und schwer zu entschlüsseln. Ein Beispiel für die Verwendung von ‚Sb/Z‘ zeigt, dass er nicht sparsam mit Korrekturzeichen umgeht und Fehler teilweise mit mehreren Korrekturzeichen versieht, wie etwa in Beispiel 56, in dem er den fehlerhaften Satz mit ‚Z/Sb‘ und zusätzlich mit ‚Sb‘ anstreicht. Bei Fehlern dieser Art verzichten andere Lehrer meist darauf, jeden Fehler einzeln zu bezeichnen und vermerken lediglich ein pauschales ‚Sb‘ oder Ähnliches am Rand.¹⁵¹

(56) {Sb W/Bz?, T, Z/Sb, Bz?, T} Einer sagte wegen der Atmosphäre der andere hatte
 R {Sinn?} genügend zeit, sie waren sich nicht einig.
 (15_a_1_1)

7.2.7.4 ‚T/Gr‘ und ‚Bz/Gr‘

Die Korrekturzeichenkombination ‚T/Gr‘ wird von vier Lehrern verwendet, es gibt jedoch nur sechs Fundstellen. An vier Stellen wird die Kombination verwendet, um falsch gebildete Tempora zu markieren bzw. die schwache Flexion von starken Verben (*schließe* statt *schloss*, 1_c_4_1; *lüge* statt *log*, 15_a_1_1). Weitere Markierungen beziehen sich auf ein falsch verwendetes und zudem falsch gebildetes Prädikat (*Häuser die zu verschmelzen schien* statt *scheinen*, 17_a_9_2) und eine auf ein falsch gewähltes Tempus (8_a_1_4).

‚Bz/Gr‘ wird von drei Lehrern verwendet. Lehrer 17 benutzt die Kombination in erster Linie zur Kennzeichnung von falschen grammatischen Bezügen (*Straßenbahnen ... das*; 17_a_3_2), zwei weitere Lehrer (2/15) bezeichnen damit überraschenderweise auch fehlende oder mehrdeutige semantische Bezüge, wie die Verwendung von Pronomen ohne vorheriges Bezugswort (15_b_3_1/15_b_4_1).

151 Im Fall von Beispiel 56 hätte es ggf. die Randbemerkung zum fehlenden Sinn des Satzes und ein eingefügtes Komma getan, um den Schüler zu einer grundlegenden Überarbeitung anzuleiten. Ob das Versehen mit vielen Korrekturzeichen hier zielführend ist, ist sicherlich diskussionswürdig.

7.2.7.5 ‚R/W‘, ‚R/Gr‘

Die Kombination ‚R/W‘ wird von vier Lehrern verwendet, von denen drei Fehler damit versehen, bei denen es mehrere Hypothesen darüber gibt, welche Zielform der Schüler falsch produziert hat (vgl. Bsp. 57 + 58). Hat der Schüler ein in diesem Zusammenhang semantisch unpassendes Wort gewählt oder hat er das fehlende *r* bzw. *n* schlichtweg vergessen? Da der Lehrer dies nicht nachvollziehen kann, entscheidet er sich dafür, beide Zeichen zu notieren. Bei Beispiel 58 allerdings mag der Wortfehler etwas unwahrscheinlicher sein.¹⁵² Die Kombination ‚R/A‘ von zwei Lehrern ist in gleicher Weise interessant, da mit ihr Wörter wie *erstmal* (11_a_12_10) oder *nix* (15_b_3_2) versehen werden. Hier werden Formen, die eher in der gesprochenen Sprache üblich sind, verschriftlicht – es könnte sich jedoch auch um Kompetenzfehler auf orthographischer Ebene handeln. Diese Unsicherheit wird hier ebenfalls durch die Markierung mit beiden Zeichen dargestellt.

(57) Der Autor ist der Ansicht, dass

Multiplayer-Spiele nicht einsam sind. W/R

(12_b_2_1)

(58) Ich finde es sinnlos, nicht ok die Schule R, Sb, R, z

zu schwänzen, den Schule ist wichtiger. (als was?) W/R Bz

(15_a_3_3)

Weiterhin findet man bei drei Lehrern (15/17/19) mit ‚W/R‘ markierte Wörter, die in der von den Schülern verwendeten Form nicht existieren, wie beispielsweise *gewässerliches Bild* (15_a_4_2), *stockenes Lesen* (17_a_8_1) und *vulkangesteinerter Planet* (19_b_17_2).

Bei der Verwendung von ‚R/Gr‘ kann man Ähnliches beobachten. Lehrer 15 verwendet diese Kombination, um fehlerhafte Formen zu kennzeichnen, bei denen nicht festzustellen ist, ob es sich um ‚vergessene‘ Buchstaben handelt oder um Flexionsfehler, wie beispielsweise bei *Menschen abends einkaufen gehe* (15_b_1_3), *das erkenn ich daran* (15_b_21_2) oder *ohne irgendein Grund* (1_c_6_1).¹⁵³

7.2.7.6 ‚A/W‘

‚A/W‘ wird von fünf Lehrern verwendet. Mit dieser Kombination werden Fehlertypen markiert, die dieselben Lehrer an anderen Stellen mit den einzelnen Buchstabenzeichen ‚A‘ oder ‚W‘ versehen. Insgesamt kann trotz einiger Fundstellen (n=24) kein besonderer

152 Lehrer 15 fällt auch hier durch nicht naheliegende Klassifikationen auf. So markiert er in sieben Fällen Fehler mit ‚W/R‘ bei denen ein Rechtschreibfehler am wahrscheinlichsten ist, wie z. B. *immer wen der Vater von der Arbeit am Wochenende nach hause kommt* (15_a_6_2) oder *Da sagte der Vater dan kannst du ja über uns schreiben.* (15_a_6_1).

153 Dieser Fehler könnte darüber hinaus auch als Registerfehler gewertet werden und mit ‚A‘ gekennzeichnet werden.

Fehlertyp identifiziert werden, der ausnehmend häufig mit ‚A/W‘ versehen wird. Man findet jedoch überwiegend semantisch falsch verwendete Wörter, wie z. B. *er ist so gesagt ein Mitläufer* (verbessert: *sozusagen*, 10_G1_a_4_2) oder *der Autor besagt die Eigenschaften* (verbessert: *nennt*, 12_b_22_2), sowie stilistisch nicht gelungene Formulierungen, wie *das Reimschema [...] ist* (verbessert: *lautet*, 15_b_5_1). Es scheint, als ob die Zeichenkombination nicht für einen bestimmten Fehlertypus verwendet würde, sondern eher die Unentschlossenheit oder Unsicherheit bei der Wahl zwischen ‚W‘ und ‚A‘ hier widerspiegelt wird.

7.2.7.7 Weitere Zeichen und Besonderheiten

Bei Lehrer 15 findet man nicht nur viele verschiedene kombinierte Buchstabenzeichen, er verwendet diese teilweise in sehr großer Zahl. ‚W/Bz‘ nutzt er über 70 Mal und ‚W/Gr‘ mehr als 20 Mal, um Fehler zu markieren. Bei den mit ‚W/Bz‘ bezeichneten Fehlern handelt es sich um inhaltliche Fehler, semantische Bezugsfehler, Präpositionsfehler, umgangssprachliche Lexik, semantisch falsch verwendete Wörter und noch einige andere Fehlertypen, die nicht nahelegen, dass es sich um eine wirklich spezifische Verwendung dieser Kombination handelt. Auch bei ‚W/Gr‘ lässt sich keine Systematik von den Fehlern ableiten. Insgesamt scheint bei Lehrer 15 fast jeder Fehler als eine Art ‚Wortfehler‘ gewertet zu werden, was sich bereits bei der Analyse der nur mit ‚W‘ versehenen Fehlern gezeigt hat.

7.2.7.8 Fazit Buchstabenzeichenkombinationen

Bei der Analyse der Fundstellen lassen sich verschiedene Motive für die Verwendung kombinierter Buchstabenzeichen für die damit bezeichneten Fehler identifizieren. Erstens gibt es Zeichenkombinationen wie ‚A/Sb‘, die einen ‚A‘-Fehler näher spezifizieren und die sprachliche Ebene anzeigen, auf der ein Registerfehler oder Stilfehler – meist mit ‚A‘ markiert – erzeugt wurde. Weiterhin gibt es Zeichenkombinationen, die dadurch entstehen, dass die Zuordnung zu einem Fehlerkomplex und einem Untertypen getroffen wird, also auch eine Art Spezifikation stattfindet, wie bei ‚T/Gr‘ oder ‚Gr/Bz‘. Wenn man so will, sind diese Zeichen im Gegensatz zum ‚A/Sb‘ und ‚A/R‘ jedoch redundant und bezeichnen den Fehler doppelt. Gleiches gilt vermutlich für die Markierung mit der Kombination ‚A/W‘, die keinen speziellen Fehlertypen bezeichnet und eher die Unentschlossenheit des Korrektors zeigt. So gibt es drittens Zeichen (‚W/R‘, ‚A/R‘ und ‚R/Gr‘), die Fehler bezeichnen, bei denen verschiedene Zielformen und somit verschiedene Fehlerhypothesen möglich sind und bei denen der Lehrer trotz Fehleranalyse nicht beurteilen kann, auf welcher Ebene der Fehler entstanden ist. Dass diese Kombinationen nicht häufiger aufzufinden sind, obwohl an mehreren Stellen mehrere Hypothesen möglich sind, kann verschiedene Gründe haben. Möglicherweise entscheiden sich Lehrer z. B. aufgrund ihres Wissens über die sprachliche Kompetenz des jeweiligen Schülers für die eine oder andere Variante und/oder sie gehen vom besten Fall für die Schüler aus und entscheiden sich für den Fehlertypen, der weniger schwer ins Gewicht fällt. Die Fälle, die sich durch diese Motive erklären lassen, machen jedoch nicht den Großteil der mit Buchstabenzeichenkombinationen versehenen Fehler aus. In

vielen Fällen lässt sich – manchmal auch aufgrund der geringen Anzahl von Fundstellen – keine Systematik in der Verwendung aufdecken. Als Erklärung bleibt demnach die Möglichkeit, dass der Einsatz dieser Zeichen kein Ergebnis eines reiflich überlegten Vorgangs, sondern unter Zeitdruck ohne große Überlegung erfolgt ist oder ggf. die Unsicherheit der Lehrkräfte bei einer Zuordnung zu einem Fehlerkomplex zeigt.

Obwohl sich in vielen Fällen keine eindeutige Erklärung für die Verwendung von Zeichenkombinationen gibt, eröffnen diese weitere vielfältige und teils sinnvolle Möglichkeiten der Markierung. In Kapitel 7.5 werden sie deshalb erneut aufgegriffen.

7.2.8 ‚Wdh‘, ‚WH‘, ‚WL‘ und ‚s. o.‘ wie ‚Wiederholung‘ und ‚siehe oben‘

Bei der Betrachtung von Buchstabenzeichen, die sich auf die Wiederholung von Fehlern beziehen, liegt es in der Natur der Sache, dass sie alle möglichen Fehlertypen bezeichnen, die vorher mit einem spezifischen Buchstabenzeichen markiert wurden. Doch auch hierbei gibt es Besonderheiten bei der Verwendung.

In der Korrekturzeichenliste der Richtlinien von 1982 findet man das Kürzel ‚Wdh‘ für Fehler im Bereich semantischer Normen, welches mit „Wiederholungsfehler (als Fehler gewertet)“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 141) näher spezifiziert wird. In den Richtlinien, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, wird das gleiche Kürzel wieder angeführt, jedoch als Zeichen für die inhaltliche Korrektur (vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Im Erläuterungstext zu den Randbemerkungen und Zeichen für die Korrektur findet man im Kontext der Buchstabenzeichen für die sprachliche Korrektur allerdings folgende Vorgabe: „Fehler, die sich innerhalb einer Arbeit wiederholen, werden in der Regel mit „s. o.“ (z. B. „R s. o.“) gekennzeichnet und nicht gewertet. Wenn jedoch eine erneute Berücksichtigung für die Bewertung sachlich geboten sein sollte, so wird das Korrekturzeichen wiederholt.“ (ebd., 1). Die Korrekturzeichenvorschläge von Kleppin (1997) und die FöBesS-Liste (vgl. Anhang S. VI bzw. VIII) enthalten keine Zeichen zur Markierung von Wiederholungsfehlern. Bei Fröhlich et al. findet man als Zeichen „Wiederholung **W, Wh**“ [*Hervorb. im Original*]¹⁵⁴ mit den Fehlerbeispielen „Dann kam ein Auto. Dann kam ein LKW.“ sowie „Er sprach eine Ansprache.“ (Fröhlich et al. 2010, 68). Es gibt demnach zwei Möglichkeiten, was mit ‚Wiederholung‘ und den entsprechenden Kürzeln bezeichnet werden kann: zum einen sprachliche Fehler aller Arten, die von einem Schüler mehrfach produziert werden, zum anderen aber auch Wortwiederholungen, die als stilistischer Fehler gewertet werden. Das zweite Beispiel von Fröhlich et al. passt allerdings weder zur einen noch zur anderen Variante.¹⁵⁵

Die Analyse der Verwendung der Zeichen ‚Wdh‘, ‚WH‘, ‚WL‘ und ‚s. o.‘ zeigt folgende Ergebnisse: Die Kürzel ‚WH‘ bzw. ‚Wdh‘ findet man im Korpus, sie werden von den Lehrern 7 und 18 für Wortwiederholungen benutzt, nicht aber für wiederholte sprachliche Fehler. Weitere Lehrer verwenden diese Kürzel für die Markierung inhaltlicher Wiederholungen.

154 Das Kürzel ‚W‘ wird in derselben Tabelle für die Markierung von Wortfehlern vorgeschlagen.

155 Es ist allerdings auch nur eines von mehreren nicht gut ausgewählten Fehlerbeispielen in ihrer Korrekturzeichenliste.

13 Lehrer (1–3/6/8–11/15–17/19/20) verwenden das Zeichen ‚s.o.‘, allerdings nur Lehrer 20 in Kombination mit dem eigentlichen Korrekturzeichen (z. B. ‚R (s.o.)‘). Damit bezeichnen die Lehrer Wiederholungsfehler, wie beispielsweise eine erneute Kleinschreibung desselben Substantivs innerhalb einer Klassenarbeit. Lehrer 5 verwendet hierfür als einziger das Buchstabenzeichen ‚WL‘. Von den Lehrern, die keine regulären Buchstabenzeichen für wiederholte Fehler verwenden, markieren einige Wiederholungsfehler nicht als solche, sondern streichen sie durchgehend immer wieder mit einem Buchstabenzeichen an. Auch von den Lehrern, die eigentlich das Zeichen ‚s.o.‘ im Repertoire haben, gehen einige so vor. Lehrer 4 versieht Wiederholungsfehler manchmal mit einem senkrechten Strich auf dem Korrekturrand, unterstreicht die Wiederholungsfehler teilweise jedoch auch. Unterstreichungen sind auch häufig bei Lehrer 16 zu beobachten, obwohl dieser an anderen Stellen ‚s.o.‘ einsetzt. Lehrer 12 notiert das reguläre Buchstabenzeichen, setzt es jedoch in Klammern oder er verbessert Wiederholungsfehler lediglich. Ausschließlich auf Verbesserungen greifen die Lehrer 14, 18 und 19 (‚s.o.‘ nur für inhaltliche Fehler) zurück, Lehrer 2 und 15 nutzen diese neben der Markierung mit ‚s.o.‘.

Insgesamt lässt sich demnach feststellen, dass nur wenige Lehrer von eigenen Zeichen für Wortwiederholungen Gebrauch machen. Verbreitet hingegen ist die Abkürzung ‚s.o.‘ für wiederholte Fehler, die jedoch von den wenigsten Lehrern ausschließlich verwendet wird. Wie auch bei anderen Fundstellen variiert der Gebrauch von verschiedenen Markierungen teilweise stark. Ein Grund für die wiederholte Markierung mit einem Korrekturzeichen bei Lehrern, die prinzipiell ‚s.o.‘ verwenden, könnte darin liegen, dass die Korrektoren vergessen, dass sie einen Fehler bereits markiert haben – bei der Fülle der zu korrigierenden Menge ist dies nicht unwahrscheinlich. Möglicherweise spielt auch die Gewichtung der Fehler eine Rolle, jedoch können Rückschlüsse dahingehend allein aus den vorliegenden Daten nicht gezogen werden.

7.3 Weitere Markierungen und Symbole¹⁵⁶

Die Kennzeichnung und Korrektur von Fehlern mit Buchstabenzeichen ist vermutlich das Erste, was mit der sprachlichen Korrektur assoziiert wird. Weniger präsent hingegen sind andere Arten der Markierung, bei denen ohne Buchstabenkürzel oder Kommentar ein Fehler zwar markiert wird, jedoch keine direkte Zuordnung zu einem bestimmten Fehlerkomplex vorgenommen wird. Zu finden sind hier Symbole und andere Markierungen, die am Rand und/oder im Text notiert werden und mit denen teilweise in den Text eingegriffen wird.

Im Folgenden sollen zuerst Unterstreichungen und Unterschlängelungen, die bei Ivo eine eigene Analysekatgorie bilden (vgl. Kap.2.1.1), beschrieben werden. Darauf folgend wird die Verwendung der im Korpus verwendeten Symbole analysiert und dargestellt. Bei Letzteren geht es insbesondere um Markierungen von Worteinfügungen oder -streichungen, die mit verschiedenen Zeichen versehen werden. Im Fokus stehen

¹⁵⁶ Auch wenn der Autorin bewusst ist, dass es sich bei Buchstaben ebenfalls um symbolische Zeichen handelt, wird der Einfachheit halber und in Ermangelung einer griffigen Alternative auf diese Bezeichnung für Zeichen, die keine Buchstaben enthalten, zurückgegriffen.

hier allerdings noch nicht Verbesserungen von Fehlern, die durch Eingriffe in den Text ohne jedes Buchstabenzeichen, Symbol am Rand oder Unterstreichungen vorgenommen werden, diese sind in Kapitel 8 Gegenstand der Analyse.

An dieser Stelle darf man fragen, ob wirklich unterschieden werden muss, ob der Lehrer sich für eine Korrektur mit Klammern, Wurzelzeichen oder ähnlichen Symbolen am Rand entscheidet oder lediglich eine Verbesserung vornimmt, indem er ohne weitere Markierung im Text ein Wort einfügt oder ausstreicht. Ivo folgend wird auch in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass es durchaus einen Unterschied macht, ob ein Lehrer mit einer Markierung die Fehler auf dem Korrekturrand sichtbar macht, im Text markiert oder ob er einen Fehler lediglich im Text verbessert. Den mündlichen Kommentaren der Lehrer bei der Korrektur in Ivos Studie konnte dieser entnehmen, dass sie eine Abstufung der Schwere der sprachlichen Verstöße treffen. So machen die Lehrer Aussagen wie „Das streiche ich nicht an, sondern verbessere ich im Text.“ (Ivo 1980, 55) und verdeutlichen damit, dass eine Randmarkierung eine größere Sanktion darstellt als eine Verbesserung. Darüber hinaus könnte eine Unterstreichung ohne Randmarkierung auf eine Unsicherheit bezüglich der Fehlerhaftigkeit einer Form oder der Fehleridentifikation hinweisen, weshalb eine detaillierte Analyse der betreffenden Fundstellen erfolgen soll. Ferner ermöglicht die Differenzierung dieser Fälle eine übersichtlichere Darstellung der Analyseergebnisse.

7.3.1 Unterstreichung und Unterschlängelung

Die Tatsache, dass Ivo eine eigene Kategorie für Unterstreichungen und Unterschlängelungen eröffnet, lässt vermuten, dass in seinem Korpus eine große Anzahl dieser Markierungen vorgenommen wurde. Dies trifft auf das für diese Arbeit untersuchte Korpus nicht zu, die Anzahl der Fundstellen von Unterstreichungen oder Unterschlängelungen, die nicht zusätzlich mit einem Korrekturzeichen oder einer Verbesserung versehen wurden, liegt bei 72. Für fast die Hälfte von ihnen sind jedoch lediglich zwei Lehrer verantwortlich (10/16), die von den anderen elf Lehrern verwendet keiner die Markierung mehr als siebenmal.

Von den gut 70 Fundstellen stellt sich bei der Analyse heraus, dass es sich bei fast einem Drittel um Wiederholungsfehler handelt, die erst mit einem Korrekturzeichen versehen, bei der Wiederholung desselben Fehlers jedoch nur unterstrichen wurden.

Bei den restlichen Fundstellen machen den größten Anteil umgangssprachliche Ausdrücke bzw. Registerfehler, wie *wo der am zocken war* (20_a_7_1) oder *ist jetzt eh vorbei* (10_G1_a_12_4), und stilistisch nicht Gelungenes, wie (bei der Beschreibung, was ein Kritiker sei) *Jemand, der die Sache der er anhängt wirklich toll findet* (11_a_12_2) oder *das Thema meiner heutigen Klassenarbeit* (14_a_12_1), aus. Das könnte man damit erklären, dass die Lehrer sie nicht als derart fehlerhaft empfinden, als dass sie sie mit einem Korrekturzeichen als gewerteten Fehler markieren. Für die anderen Fundstellen, in denen zu etwa gleichen Teilen Orthographiefehler, Grammatikfehler, syntaktische Konstruktionsfehler, semantische Wortfehler, Präpositions- und inhaltliche Fehler lediglich unterstrichen wurden, drängt sich keine Erklärung auf. Da es sich jedoch um vereinzelte Fundstellen handelt, sind diese Markierungen wohl zu vernachlässigen,

wenn auch nicht plausibel zu erklären. Bemerkenswert ist, dass die Lehrer in Ivos Studie von dieser Art der Markierung offensichtlich vielfältigen Gebrauch gemacht haben, sie in dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Korpus ohne Bezug zu einem Korrekturzeichen jedoch verhältnismäßig selten aufzufinden sind.

7.3.2 Symbole

Es gibt noch weitere Zeichen, die in der Forschungsliteratur wenig bis keine Beachtung finden. Es handelt sich um Markierungen mit Symbolen, die keine Buchstaben sind und nicht in Kombination mit diesen auftreten. Diese Zeichen lassen sich zum größten Teil in solche, die eine Einfügung, und Zeichen, die eine Tilgung markieren, einteilen. Einfügungen werden z. B. durch Wurzelzeichen gekennzeichnet, Streichungen durch Klammern am Rand oder im Text sowie durch Deleatur (⌘).

Streichung von syntaktisch Überflüssigem, Einschub von syntaktisch Fehlendem	[-] ✓		Sb [-], Gr [-], ... Sb ✓, Gr ✓, ...	} (sofern als Fehler gewertet)
MSW NRW 1982, 140				
Weiterhin können Sie folgende Kennzeichnungen benutzen:				
✓	Fehlen von Elementen, z. B.: <i>Heute regnet ✓.</i> (anstatt: <i>Heute regnet es.</i>)			
⌘	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind, z. B.: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause geblieben.</i> (anstatt: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause.</i>)			
Kleppin 1997, 144				
Zeichen für die inhaltliche Korrektur:				
Zeichen	Beschreibung			
✓	richtig (Ausführung/Lösung/etc.)			
f	falsch (Ausführung/Lösung/etc.)			
(✓)	folgerichtig (richtige Lösung auf Grundlage einer fehlerhaften Annahme/Zwischenlösung)			
ξ	ungenau (Ausführung/Lösung/etc.)			
[-]	Streichung (überflüssiges Wort/Passage)			
Γ bzw. #	Auslassung			
Wdh	Wiederholung, wenn vermeidbar			
MSW NRW 2014, 2				

Abbildung 16: Zeichen für Einfügungen und Streichungen in den Richtlinien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW von 1982, Kleppin 1997 und den Korrekturhinweisen des MSW NRW, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden.

In den Richtlinien von 1982 findet man solche Zeichen im Abschnitt der Fehler im Bereich der syntaktischen Normen. Hier werden explizit das Wurzelzeichen für den „Einschub von syntaktisch Fehlendem“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140) und eckige Klammern „[-]“ für die „Streichung von syntaktisch

Überflüssigem“ (ebd.) angeführt. In den Präzisierungen bzw. den Verwendungsbeispielen werden die Zeichen nur in Kombination mit Buchstabenzeichen angeführt (ebd., vgl. Abb. 16). Diese Kombinationen werden, wie oben dargestellt, von einigen Lehrern verwendet, allerdings meist mit den Zeichen ‚A‘ oder ‚W‘, kaum jedoch mit ‚Sb‘ oder ‚Gr‘. Bei Kleppin (1997) wird in den Beispielen für Kennzeichnungen, die Streichungen oder Einfügungen markieren, auf die Kombination mit Korrekturzeichen verzichtet (vgl. Abb. 16). Für das Einfügen bzw. Tilgen von Wörtern findet man ferner in der Liste der Korrekturzeichen nach der DIN 16511 das Wurzelzeichen und das Zeichen ‚Deleatur‘. Die Wortstreichung mit ‚§‘ ist in der Korrekturzeichenliste nach DIN 16511 erwähnt, konnte jedoch in keiner anderen, für die Schule entworfenen Liste entdeckt werden. Laut DIN 16511 werden zu tilgende Buchstaben oder Wörter durchgestrichen und am Rand mit ‚§‘ gekennzeichnet (vgl. z. B. Dudenredaktion 2020, 145).¹⁵⁷ Da nach den alten Richtlinien von 1982 sowie nach Kleppin die Zeichen für die Markierung von auf sprachlicher Ebene Überflüssigem oder Fehlendem verwendet werden können, überrascht es, dass die Zeichen zur Markierung von Streichungen und Auslassungen in den neuen Vorgaben, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, nur unter der Überschrift „Zeichen für die inhaltliche Korrektur“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2) zu finden sind (vgl. Abb. 16). Auch die Beschreibungen der Zeichen „Streichung (überflüssiges Wort/Passage)“ und „Auslassung“ geben keinen weiteren Hinweis darauf, dass auch sprachliche Fehler so markiert werden sollen. In der FöBesS-Liste findet man als Symbol lediglich das Rautenzeichen ‚#‘ unterschrieben mit „Text“ (vgl. Anhang S. VIII), das mit verschiedenen Buchstabenzeichen kombiniert werden soll: mit „Bez.“ für den Zusammenhang, „T/M“ für Tempus- bzw. Moduswechsel und „Wh.“ für Wiederholungen (vgl. ebd.).

7.3.2.1 Worteinfügungen: Wurzelzeichen √

Für die Einfügung von Wörtern findet man in erster Linie das Wurzelzeichen, das von 14 Lehrern (Übersicht siehe Kapitel 7.1.3) ohne jedes andere Korrekturzeichen am Rand notiert wird, wobei es sich bei zwei Lehrern (15/19) jeweils nur um eine einzelne Markierung handelt. Meist findet man das Wurzelzeichen am Korrekturrand und das fehlende Wort im Text, es gibt jedoch verschiedene Varianten (vgl. Bsp. 57–59). So wird das fehlende Wort oft an der einen oder anderen Position mit notiert, in vielen Fällen findet man jedoch Wurzelzeichen ohne jede weitere Ergänzung.

Elf Lehrer markieren inhaltliche Fehler oder fehlende Inhalte mit einem Wurzelzeichen, was einen großen Anteil an den so versehenen Fehlern insgesamt ausmacht. Bei den meisten Lehrern handelt es sich lediglich um vereinzelte Markierungen, für diese hohe Anzahl an Fundstellen ist insbesondere Lehrer 4 verantwortlich, der dutzende Male diese Markierung bei inhaltlichen Fehlern vornimmt. Auch Lehrer 2 (n=12) und

157 Das DIN-Zeichen zum Einfügen eines Absatzes wird ebenfalls von einigen Lehrern verwendet. Da die Fehler, die mit diesem Zeichen bezeichnet werden, nicht variieren und ein Analyseergebnis jenseits von „ein neuer Sinnabschnitt wird eingefügt“ nicht ergiebig ist, wird auf eine separate Darstellung verzichtet.

20 (n=11) greifen einige Male auf diese Kennzeichnung zurück. Häufig ergänzen die Lehrer dabei das Wurzelzeichen mit einem Interrogativpronomen.

Inhaltliche Fehler unterscheiden sich jedoch natürlich enorm von sprachlichen Fehlern, bei denen mit dem Wurzelzeichen stets etwas eingefügt wird, sodass eine korrekte Form bzw. ein vollständiger Satz entsteht. Eine solche Markierung von sprachlichen Fehlern findet man fast 190 Mal im Korpus und man kann die Fehlertypen weiter differenzieren. In gut 70 der Fälle werden unvollständige Sätze (vgl. Kap. 7.2.5.1) mit $\sqrt{\text{c}}$ markiert und ggf. vervollständigt. Zehn der zwölf Lehrer, die das Zeichen regelmäßig so verwenden, markieren beispielsweise fehlende Satzglieder, Teile von Satzgliedern und unvollständige Prädikate (vgl. Bsp. 59 + 60). Oft fehlen in Matrixsätzen Korrelate von Objektsätzen, ganze Prädikate oder das Pronomen bei reflexiven Konstruktionen.¹⁵⁸ Zehn Lehrer markieren ferner (n=20) stilistische Fehler oder umgangssprachliche Ausdrücke, die durch ein fehlendes Wort zustande kommen, mit $\sqrt{\text{c}}$. Hier handelt es sich nicht um ungrammatische Konstruktionen, doch verbessern die Lehrer sie durch die Einfügungen zu gelungenen Formulierungen (vgl. Bsp. 61). Besonders interessant ist überdies das Einfügen von Präpositionen mit einem Wurzelzeichen (bei acht Lehrern insgesamt 23 Mal), das annähernd so viele Lehrer verwenden wie die Klassifikation dieses Fehlers mit einem Buchstabenzeichen (Gr', ,W', ,Sb', ,A'). Auch werden fehlende Artikel von sieben Lehrern insgesamt 27 Mal mit einem Wurzelzeichen eingefügt, was ebenfalls z. B. mit ,Gr' markiert wird. In jeweils sehr viel geringerer Zahl werden weitere grammatische und syntaktische Fehler, die sonst hauptsächlich mit Buchstabenzeichen versehen werden, mit $\sqrt{\text{c}}$ versehen. Besonders oft (n=43) verwendet Lehrer 20 das Wurzelzeichen ohne jede andere Markierung und auch Lehrer 1, 2 und 4 nutzen es regelmäßig für Fehler, bei denen sich andere Lehrer häufiger für ein Buchstabenzeichen entscheiden.

(59) [...] wäre das nicht so gelaufen, sondern
die hätten die ganze geredet₁ und
über die Tage gesprochen.

(2_c_14_3)

(60) David hat z.B das Böse zugelassen
obwohl ihm Laurie oft gesagt₁ hat
wie sie die Welle findet und [...]

(11_a_1_12)

¹⁵⁸ Eine Analyse der konkurrierenden Markierungen von unvollständigen Sätzen erfolgt in Kapitel 7.4.2.

(61) [...] es gab keine Außenseiter mehr und
 alle Schüler konnten gut miteinander ~~T~~ ~~T~~ umgehen
 (11_a_7_2)

Abgesehen vom unvollständigen Satzbau und inhaltlichen Fehlern wird mit dem Wurzelzeichen demnach kein weiterer besonderer Fehlertypus gekennzeichnet, vielmehr handelt es sich um verschiedenartige Fehler, die gemeinsam haben, dass sie durch das Fehlen eines Wortes zustande kommen. Fast ausnahmslos lassen sich diese Fehler einem Fehlerkomplex zuordnen (Satzbau, Inhalt, Grammatik, etc.) und könnten mit einem entsprechenden Buchstabenzeichen markiert werden.

7.3.2.2 Wortstreichungen: Deleatur, Klammern und weitere Zeichen

Lehrer markieren Worttilgungen ohne Buchstabenzeichen auf unterschiedliche Art und Weise. An dieser Stelle wird auf jene eingegangen, die am Rand mit zusätzlichen Markierungen wie ‚X‘, ‚[–]‘ oder ‚()‘ versehen werden. Insgesamt acht Lehrer (1/2/10/11/12/16/17/20) greifen auf solche Markierungen ohne jedes andere Buchstabenzeichen zurück – sieben (alle außer Lehrer 12) machen regelmäßig von diesen Zeichen Gebrauch. Das bedeutet jedoch nicht, dass alle anderen Lehrer andere Tilgungszeichen mit Buchstabenzeichen kombinieren: Zehn der zwölf anderen Lehrer nehmen Tilgungen im Text vor, ohne diese am Rand zu kennzeichnen, die meisten sogar sehr häufig. Entweder werden dabei die betreffenden Wörter oder Satzteile einfach unkommentiert im Text ausgestrichen oder in Klammern gesetzt. Auf diese Fälle wird eingegangen, wenn es um Verbesserungen geht (vgl. Kap. 8.1).

(62) [...] plötzlich dies abartig lauten ~~u~~
 Verkehrsgeräusche zu hören kriegen muss.
 (16_b_10_3)

(63) ~~g~~ Ihr longshirt ist rot-weiß. Die PSP
 ist pink und ~~ist~~ eingeschaltet.
 (20_b_8_1)

Vier Lehrer (1/11/12/17) verwenden wie in den Richtlinien von 1982 vorgeschlagen ‚[–]‘, nur drei Deleatur (10/17/20) und ein Lehrer runde Klammern ‚()‘ (2) am Korrekturrand. Sie alle markieren damit gleichermaßen die Tilgung eines Wortes oder mehrerer Wörter, manchmal auch ganzer Sätze in insgesamt knapp 100 Fällen, wobei Lehrer 16 mit 31 und Lehrer 20 mit 35 Fundstellen für einen Großteil der Markierungen verantwortlich sind. Auch hier lassen sich Fehlertypen in unterschiedlicher Häufigkeit identifizieren: Von allen acht Lehrern werden stilistisch nicht gelungene Ausdrücke

und Registerfehler, die durch das Ausstreichen eines oder mehrerer Wörter „repariert“ werden können, auf diese Weisen markiert (vgl. Bsp. 62 + 63) – insgesamt 53 Mal und somit häufiger als alle anderen Fehlertypen zusammen. Zudem werden syntaktische Konstruktionsfehler, die meist dadurch entstehen, dass mehrere gebundene Strukturen miteinander vermischt werden oder eine Satzgliedposition doppelt besetzt wird, von vier Lehrern (1/11/16/20) insgesamt 26 Mal korrigiert (vgl. Bsp. 64 + 65).

(64)	Seit <u>dem</u> (an) bin ich der	R , (-)
	Meinung <u>die</u> Welle muss [...]	?
	(11_a_2_6)	
(65)	[...] aber dann ist z.B ein Geburtstag	
	(ist) und dort sind sehr viele Menschen,	?) ?
	(20_b_6_3)	

Weiterhin werden Wörter, die inhaltliche Fehler verursachen, von fünf Lehrern (1/2/11/16/20) zwölf Mal ausgestrichen (z. B. ein *nicht* o. ä.).

Abgesehen von den Fehlern der letzten Art könnten die mit ‚?‘, ‚[-]‘ oder ‚()‘ am Rand markierten Fehler ohne Weiteres unterschiedlichen bereits beschriebenen Fehlerkomplexen zugewiesen werden, die an anderen Stellen mit Buchstabenzeichen versehen werden.

7.3.3 Fragezeichen

Zwar finden sich bei allen Lehrern insgesamt rund gut 100 Mal Fragezeichen ohne weitere Spezifizierung am Korrekturrand, doch gibt es nur wenige, die ausnehmend häufig Fehlerstellen nur mit einem ‚?‘ versehen – so ist für ein Drittel der Fundstellen allein Lehrer 3 verantwortlich. Mit einem Fragezeichen werden hauptsächlich unleserliche oder nicht existente Wörter, fehlende semantische Bezüge von Proformen und andere inhaltliche Unklarheiten, die einer genaueren Erklärung bedürfen und die über zwei Drittel der Fundstellen ausmachen, angestrichen. Darüber hinaus findet man in etwa 10% der Fälle Satzbaufehler, wie unvollständige Sätze und Konstruktionsbrüche, sowie vereinzelt semantische Wortfehler und stilistisch nicht gelungene Sätze oder Ausdrücke, die mit einem Fragezeichen versehen wurden.

Nennenswert viele Fundstellen findet man nur bei Lehrer 3 (n=32), der damit u einem guten Drittel (n=12) inhaltliche Fehler und semantische Bezugsfehler markiert, aber auch viele andere Fehlertypen, wie beispielsweise falsche Verbformen (3_b_4_1), syntaktische Fehler (z. B. 3_b_11_5), Orthographiefehler (3_a_9_1/3_a_9_3) und umgangssprachliche Ausdrücke (3_b_10_5/3_b_11_2). Er kombiniert zudem dabei Fragezeichen (meist mindestens zwei) mit den Zusätzen ‚unklar‘ oder ‚unverständlich‘. Bei seinen Korrekturen ist jedoch insgesamt auffällig, dass er bei der Fehleranalyse und Rekonstruktion der möglichen Zielformen der Schüler nicht sehr kreativ ist. Dies verdeutlicht Beispiel 66: Würde man lediglich *wenn man* mit *wenn er* ersetzen und

den Modus angleichen und weiß man, was in der dritten Szene des dritten Aufzugs von Schillers „Wilhelm Tell“ geschieht, kann man verstehen, was der Schüler meint. Die Korrektur bzw. die Verbesserungsvorschläge von Lehrer 3 haben jedoch oft wenig mit dem Text des Schülers zu tun. Die Fragezeichen begleiten häufig eine umfassende sprachliche und inhaltliche Überarbeitung, was bei Lehrer 3 kein Einzelfall, sondern die Regel ist (vgl. Bsp. 67). „Korrektur“ ist bei ihm wörtlich zu nehmen: Sein Korrekturbild ist geprägt davon, dass er einen Parallel-Text zu dem des Schülers verfasst und diesen eher lektoriert als korrigiert.

(66) Berta kann solch schlimmes Geschehen nicht
nachvollziehen, meint, dass ein Vater schon
den Tod erleidet habe, wenn man das Leben von
sich selbst und seinem Sohn in der Hand hat.
(3_b_6_5)

? sprachlich und
inhaltlich un-
verständlich

Als Strafe für sein Vergehen
(67) Als Antwort gibt Gessler von
fordert Gessler Tell nun dazu auf
sich, dass er (nun) einen Apfel vom Kopfe seines Sohnes
schiessen sollte [...]
(3_b_11_2)

R ??

7.3.4 Fazit weitere Markierungen und Symbole

Unterstreichungen und Unterschlängelungen, Wurzelzeichen zum Einfügen und andere Zeichen zur Tilgung eines Wort oder mehrerer Wörter bezeichnen keine Fehlertypen, die nicht im Zusammenhang mit den im Korpus verwendeten Buchstabenzeichen bereits beschrieben wurden. Stilistische und Registerfehler sowie inhaltliche Fehler werden besonders häufig mit diesen Zeichen von den Lehrern im Korpus versehen, jedoch auch die sprachliche Richtigkeit betreffende Fehler.

Der Verzicht auf eine kombinierte Markierung mit einem Buchstabenzeichen könnte in der Absicht entstehen, eine Abstufung der Wertigkeit des Fehlers vornehmen zu wollen. Die vermehrte Markierung von stilistischen Fehlern und der Verwendung umgangssprachlicher Ausdrücke weist darauf hin, dass solche sprachlichen Verstöße möglicherweise als weniger gravierend gesehen werden und demzufolge ‚nur‘ mit einem Symbolzeichen versehen werden. Sowohl die Aussagen der Lehrer in Ivos Studie als auch der Hinweis in den Richtlinien von 1982, dass ein Wurzelzeichen und Auslassungszeichen mit Buchstabenzeichen kombiniert werden können, sofern sie als Fehler gewertet werden (vgl. Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 2), deuten darauf hin. Es ist sicherlich diskussionswürdig, ob diese Richtlinie, unter Um-

ständen auf ein Buchstabenzeichen zu verzichten, zielführend ist, da so den Schülern als Rezipienten der Korrektur die Möglichkeit genommen wird, ihre Fehler zu analysieren. Denn auch, wenn eine fördernde Beurteilung, bei der die Markierung eines Fehlers nicht zu einer Abwertung bei der sprachlichen Darstellungsleistung führt, im Vordergrund steht, ist es für den Schüler genauso wichtig, zu verstehen, welche Art von Fehler er gemacht hat. Ein am Rand notiertes Korrekturzeichen kann dabei helfen und könnte, wenn es nicht in die Notenbeurteilung einfließen soll, beispielsweise in Klammern gesetzt werden.

Weiterhin könnten mit dem Verzicht auf ein Buchstabenzeichen die Schwierigkeiten bei der Zuordnung zu einem Fehlerkomplex insgesamt und auch bei der Beurteilung, ob es sich um einen Norm- (,A', ,Stil') oder Systemfehler (,Gr', ,Sb' etc.) handelt, umgangen werden. Die Markierungen im Korpus lassen darauf jedoch kaum schließen, da es sich bei den mit Symbolzeichen markierten Systemfehlern um eindeutige Fälle handelt.

Bei Einfügungen und Tilgungen mit Symbolzeichen werden Fehler nicht klassifiziert, sondern es wird lediglich markiert, auf welche Weise ein Fehler entstanden ist. Im Sinne einer für den Schüler transparenten Fehlermarkierung, die beispielsweise eine Identifizierung von Fehlerschwerpunkten ermöglicht, ist, wie bereits erwähnt, eine Zuordnung zu einem Fehlerkomplex sinnvoll und notwendig – insbesondere, wenn für inhaltliche und sprachliche Fehler sonst die gleiche Kennzeichnung verwendet wird.

7.4 Übersichten vom Fehlertypus ausgehend

Bis zu diesem Punkt wurde die Verwendung der Korrekturzeichen und anderer Markierungen fast ausschließlich von den verwendeten Zeichen ausgehend dargestellt. Da bei manchen Fehlertypen die Klassifikation in besonderem Maße variiert und dies bei der bisher gewählten Darstellungsweise nicht ausreichend deutlich gemacht werden konnte, soll die Klassifikation von einzelnen Fehlern ausgehend dargestellt werden. Wie bei der Methodenkritik bereits beschrieben, wäre eine Codierung von den verschiedenen Fehlertypen ausgehend ebenfalls sinnvoll gewesen. Zwar kann vom Korrekturzeichen ausgehend der gemeinsame Nenner der Korrekturzeichenverwendung der Lehrer gut analysiert und dargestellt werden, doch wird nicht deutlich, dass bei vielen Fehlern die Klassifikation variiert – sowohl zwischen den Lehrern als auch teilweise bei einzelnen Lehrern. Der verfolgte Zweck bei der folgenden – eigentlich redundanten – Darstellung der Analyseergebnisse ist die Verdeutlichung der Variabilität der Zuordnung und der quantitativen Verteilung der unterschiedlichen Klassifikationen bestimmter Fehlertypen.

Für diese Darstellungsweise kommen mehrere Fehlertypen infrage. Wie oben dargestellt, gibt es wenige, die nur mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Abgesehen von den ausgewählten Fehlern wären beispielsweise die Markierung eines fehlenden Artikels – im Korpus sowohl mit ,W', ,A', ,Gr', ,Sb', ,Gr/Sb' und ,W/Gr' versehen als auch mit einem Wurzelzeichen und ohne jegliche Markierung am Rand – oder syntaktische Konstruktionsbrüche interessant, die zwar meist mit ,Sb', aber auch mit ,A', ,Gr' oder nur im Text verbessert werden. Auch die fehlende Einbettung abhängiger

Sätze in Matrixsätzen (z. B. *Dass beide sich in einer Stadt abspielen.*, 16_b_4_3) wird mit ‚Sb‘, ‚Z‘, ‚Z‘ in Kombination mit ‚R‘, ‚Satz‘, ‚unv. Satz‘ oder ohne Korrekturzeichen im Text markiert. Für die ausgewählten und folgend dargestellten Beispiele wurde sich jedoch entschieden, da sie eine ausreichende Anzahl von Fundstellen für eine ergiebige Analyse aufweisen.

7.4.1 Falsche Präposition

Unter einer falschen Präposition werden falsch gewählte Präpositionen verstanden, sowohl in gebundenen Strukturen mit Substantiven oder Verben als auch in freien. Im Korpus werden Fehler dieser Art 314 Mal von den Schülern gemacht (vgl. Bsp. 68).

(68)	W	Berta reagiert <u>im</u> Entsetzen und
	Z	sagt, dass es unmenschlich sei so etwas [...]
	(3_b_4_5)	

Tabelle 9 zeigt nicht nur, für welche Korrekturzeichen (KN) sich die Lehrer bei falschen Präpositionen entschieden haben, sondern auch wie oft. Zudem wird mit aufgeführt, wie oft ein falscher Präpositionsgebrauch nicht markiert wurde,¹⁵⁹ um – im Vorgriff auf Kapitel 8 – bereits ein Bild davon zu vermitteln, dass eine geringe Zahl von markierten Fundstellen nicht unbedingt bedeutet, dass keine Fehler existieren. Eine Mehrzahl der Lehrer (n=12) sehen falsche Präpositionen als Grammatikfehler, acht markieren sie als Wortfehler, wobei Lehrer 17 als einziger auf beide Klassifikationen zurückgreift – allerdings nur in Einzelfällen. Zu beurteilen, ob eine der Klassifikationen gerechtfertigter ist als die andere, ist schwierig. Für die Markierung mit ‚W‘ spricht die Ersetzbarkeit auf der paradigmatischen Ebene: Durch einen bloßen Austausch der Präposition wird der Fehler behoben, ein falsches Wort wird durch ein anderes ersetzt. Für die Klassifikation als ‚Gr‘-Fehler sprechen die syntaktischen Relationen (Verbvalenz etc.), in die eine Präposition als Teil der Phrase eingebunden ist.

Interessant sind die Fälle, bei denen nicht nur die Markierungen als ‚W‘- oder ‚Gr‘-Fehler Verwendung finden, sondern auch andere Buchstabenzeichen, wie es bei 14 Lehrern der Fall ist (s. Tab. 9). Bemerkenswert ist hier die Klassifikation mit ‚A‘, die von acht Lehrern in insgesamt 36 Fällen vorgenommen wird. Alle acht verwenden gleichzeitig die Markierung mit mindestens einem weiteren Buchstabenzeichen. Die Einordnung als Ausdrucksfehler ist insofern interessant, als dass die Vermutung naheliegt, dass es sich bei den betreffenden Fehlern nicht um Systemfehler, sondern um Normfehler beim Präpositionsgebrauch handelt, da sonst mit ‚A‘ am häufigsten Register- oder Stilfehler angestrichen werden. Nimmt man die jeweiligen Fundstellen unter die Lupe, so finden sich einige (n=7) mit ‚A‘ versehene Fälle, die man als Normfehler bezeichnen

159 Zu den nicht markierten Fällen werden nur eindeutige Systemverstöße gezählt, nicht Verwendungen von Präpositionen, die weniger üblich sind als andere. Unter den Fundstellen, die die Lehrer mit Buchstabenzeichen versehen oder verbessert haben, sind jedoch auch solche, bei denen wenig gängige Präpositionen, die jedoch nicht falsch sind, gewählt wurden.

könnte, wie beispielsweise bei *In meiner früheren Schule* (verbessert zu *Auf*, 20_a_12_1), *nach der Zeit* (verbessert zu *mit*, 6_a_7_2) oder *Schon mit jungen Jahren* (verbessert zu *in*, 13_b_4_1).¹⁶⁰ Allerdings sind Systemfehler, die mit ‚A‘ markiert werden, häufiger, wie *ich komme auf den Schluss* (14_a_4_3) oder *Nebenwirkungen [...] gegen Jugendliche* (14_b_5_2). Es kann demnach keine Tendenz in diese Richtung festgestellt werden, vielmehr scheinen sich die Fehler mit der Markierung mit ‚A‘ nicht von denen mit ‚Gr‘ oder ‚W‘ versehenen zu unterscheiden. Die Variabilität der Markierung wird auch in den Beispielen 69–72 deutlich, hier entscheiden sich Lehrer 3 und 13 bei den gleichen Fehlern im gleichen Klassensatz einmal für die Kennzeichnung mit ‚A‘ und einmal für ‚W‘ bzw. ‚Gr‘.

Lehrer/ KN	Gr	W	A	Präp	weitere	verbessert ohne KN	nicht markiert
1	×	3	×	×	×	×	3
2	2	×	×	×	×	7	8
3	×	5	2	×	×	×	1
4	×	2	×	5	×	1	2
5	6	×	×	×	×	1	12
6	2	×	13	×	×	1	2
7	×	17	×	×	×	×	7
8	8	×	×	×	1x R	×	2
9	4	×	×	×	×	×	3
10	×	4	1	×	×	2	7
11	6	×	×	×	×	×	13
12	4	×	4	×	×	1	4
13	17	×	4	×	×	1	4
14	2	×	8	×	2x A/Gr	2	6
15	×	23	1	×	7x W/Gr 3x W/Bz	1	3
16	2	×	×	×	1x A/Sb 5x L	1	2
17	1	2	×	1	×	×	2
18	×	×	×	4	×	2	5
19	×	2	×	×	2x Sb	×	18
20	7	×	3	×	×	2	2
Gesamt	61	58	36	10	21	22	106

Tabelle 9: Markierungen von falschen Präpositionen

Zudem findet man noch die Kennzeichnung mit ‚Sb‘ von Lehrer 19, der allerdings nur 2 von insgesamt 22 in seinem Teilkorpus auftretenden Präpositionsfehlern so anstreicht. Vergleicht man die mit ‚Sb‘ versehenen Fehler mit denen, die er mit ‚W‘ markiert, fällt auf, dass es sich bei ersteren um falsche Präpositionen in gebundenen Strukturen mit

¹⁶⁰ Teilweise ist sogar fraglich, ob diese „Fehler“ Normfehler sind. Die individuelle Normtoleranz der Lehrer wird hier sehr deutlich.

Verben handelt (*halten als*, statt *für* und *handelt um*, 19_a_4_1/19_b_9_1) und bei den mit ‚W‘ angestrichenen um ungebundene handelt (*von ihren Wäldern gejagt*, statt *aus*, und *auf der Zeile*, statt *in*, 19_b_7_1/19_b_16_2). Diese Art Zuordnung ist durchaus nachvollziehbar und plausibel, kann jedoch auch zufällig erfolgt sein. Bei den von Lehrer 14 (der meist Präpositionsfehler mit ‚A‘ markiert) mit ‚A/Gr‘ markierten Fehlern handelt es sich um falsche Präpositionen, die zudem mit falschen Kasus verwendet wurden, wie bei *ein Thema, zu das es unterschiedliche Meinungen gibt* (verbessert zu *über das*, 14_a_1_1). Interessant ist allerdings, dass er diese Fehler auch genauso häufig nur mit ‚Gr‘ versieht, wie bei *durch entstellten Nasen [...] gehänselt werden* (verbessert zu *wegen entstellter Nasen*, 14_a_13_1). Es ist ferner bemerkenswert, dass die von Lehrer 15 mit ‚W/Bz‘ markierten Fehler Präpositionsfehler sind, die durch den inhaltlichen Kontext entstehen, wie z. B. *Der Autor will uns in dem Gedicht erklären [...]* (verbessert zu *mit*, 15_b_5_2).¹⁶¹ Der Unterschied zwischen den mit ‚W‘ und den mit ‚W/Gr‘ gekennzeichneten Fehlern lässt sich hingegen nicht allein durch die Analyse der Fundstellen erkennen. Gleiches gilt für die Verwendung der Kürzel ‚Gr‘ und ‚L‘ von Lehrer 16. Mit ‚Gr‘ wird *das [sic] die Gedichte um eine Stadt handeln* (16_b_1_3) und *der Inhalt der beiden Gedichten [sic] handelt um etwas anderes* (ebenfalls verbessert zu *von*, 16_b_1_4) markiert. Unter den mit ‚L‘ markierten Fehlern findet sich allerdings auch *handeln diese Kurzgeschichten über Elend* (verbessert zu *von*, 16_a_3_3).

- | | | |
|------|---|-------------------------|
| (69) | ^{Von}
<u>Um</u> 12.00 Uhr bis 15.00 Uhr hatte ich
eine Mittagspause.
(3_a_5_1) | A |
| (70) | ^{Von}
(Um) 17:45 Uhr bis 18:10 Uhr säuberte
ich das <u>OP</u> -Besteck.
(3_a_10_4) | W
R |
| (71) | ^{Zum} <u>Am</u> Schluss ^{fordere} <u>wünschte</u> ich <u>mir</u> ^{Sie auf} (<u>von Ihnen</u>) [...] (13_a_7_1) | Gr, falsches Wort, R, z |
| (72) | ^{Zum} <u>Am</u> Schluss ^{möchte ich} ist zu sagen, dass [...] (13_a_14_1) | A A z |

Zwölf Lehrer verbessern Präpositionsfehler vereinzelt nur im Text, Lehrer 2 und 18 im Verhältnis zu anderen Klassifikationen sogar verhältnismäßig häufig. Beide verbessern

161 Zur Erinnerung: Das Kürzel ‚Bz‘ verwendet Lehrer 15 durchgehend für inhaltliche Fehler.

jedoch generell oft Grammatikfehler ohne Korrekturzeichen im Text (vgl. Kapitel 8). Etwa die Hälfte der nur verbesserten Fehler sind Fälle, bei denen man durchaus von Normfehlern sprechen kann – in dem Sinne, dass die gewählte Präposition nicht die stilistisch beste oder üblichste, aber nicht ungrammatisch ist, wie beispielsweise bei *Haus das **mit** Bomben zerstört wurde* (verbessert zu *durch*, 16_a_13_1) oder *Beziehung **mit** meinem Bruder* (verbessert zu *zu*, 10_G2_a_13_4). Möglicherweise drücken die Lehrer durch den Verzicht auf ein Korrekturzeichen aus, dass sie diese Varianten nicht für optimal halten, jedoch auch nicht als Fehler werten. Dies kann aber kaum die andere Hälfte der lediglich verbesserten Fehler erklären, da es sich bei diesen um Systemfehler handelt, die eindeutig als falsch gewertet werden können.

7.4.2 Unvollständige Sätze

Unvollständige Sätze, in denen ein Satzglied gänzlich oder teilweise fehlt oder das mehrteilige Prädikat unvollständig ist – z. B. durch das Fehlen eines Hilfsverbs, einer Partikel, des Prädikativums oder des Reflexivums – sind sehr frequente Fehler, die in den Teilkorpora aller Lehrer auftreten. Diesem Fehlerkomplex werden auch Matrixsätze zugeordnet, in denen das Korrelat für einen Objektsatz fehlt, sowie Nominalphrasen ohne Kern.

Am häufigsten ist die Klassifikation mit ‚Sb‘ zu finden, doch auch andere Korrekturzeichen und Kommentare kommen zum Einsatz (vgl. Tabelle 10). Interessant sind die Fälle, in denen sich Lehrer für unterschiedliche Buchstabenzeichen entscheiden. Parallel zu diesen Markierungen mit Buchstabenkürzeln werden unvollständige Sätze mitunter mit Kommentaren versehen. Abgesehen von solchen Markierungen ist auffällig, dass unvollständige Sätze besonders häufig lediglich im Text verbessert oder mit einem Wurzelzeichen die fehlenden Elemente markiert werden. Teilweise wird das Wurzelzeichen mit Buchstabenzeichen kombiniert (in der Tabelle den jeweiligen Buchstabenzeichen zugeordnet), doch sehr häufig tritt es ohne jede weitere Markierung auf (vgl. Kap. 7.3.2.1). Dies liegt vermutlich daran, dass sich fehlende Satzglieder leicht ergänzen lassen und der Fehler sich somit „reparieren“ lässt. Bemerkenswert ist die hohe Zahl an nicht markierten unvollständigen Sätzen, da es sich um fehlende obligatorische Satzglieder und demnach um Systemfehler handelt.

Lehrer /KN	Sb	"Satz"	"unvollständiger Satz" o.Ä.	W	A	Gr	Verbessert ohne KN	"√" am Rand ohne KN	Weitere	nicht markiert
1	7	*	1	*	*	*	*	9	*	7
2	*	1	1	*	*	2	1	13	*	2
3	*	*	*	5	*	*	5	*	*	2
4	*	1	5	3	*	*	2	2	*	2
5	3	*	*	*	*	*	11	*	*	14
6	5	*	*	*	*	*	3	11	1x "Satz beenden" 1x "?"	2
7	1	*	*	1	*	*	*	9	2x "Das ist kein Satz", 1x "?"	7
8	6	*	*	*	*	2	2	*	1x "Sinn?"	3
9	*	*	*	*	*	19	*	*	*	3
10	4	*	*	*	*	*	4	6	1x S	8
11	2	*	1	*	*	*	1	8	1x Gr/Sb 1x Sb/St	9
12	16	*	*	*	3	*	3	1	6x A/Sb	3
13	2	*	1	*	6	1	1	*	1x "halber Satz fehlt" 2x "Verb fehlt"	2
14	6	8	*	*	*	1	*	*	*	12
15	13	*	*	14	*	*	*	*	*	*
16	2	*	*	*	*	*	*	5	*	1
17	2	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18	*	2	*	2	1	1	5	*	*	7
19	19	*	*	*	*	*	1	*	1x A/Sb	8
20	2	*	*	*	*	*	*	18	1x "?"	8
Gesamt	90	12	9	25	10	26	39	82	20	100

Tabelle 10: Markierungen von unvollständigen Sätzen

Um Gründe für die variierende Klassifikation zu finden, wurden auch hier alle Fundstellen unter die Lupe genommen, doch das Ergebnis der Analyse ist weitestgehend enttäuschend. Lediglich bei zwei Lehrern lässt sich ein System vermuten: Wenn mehrere Satzglieder fehlen, markiert Lehrer 15 dies mit ‚Sb‘, fehlt hingegen nur ein einzelnes Satzglied, so wird dies mit ‚√W‘ gekennzeichnet und im Text ergänzt. Genau so verfährt Lehrer 18 mit ‚Satz‘ und ‚W‘, jedoch gibt es hier so wenige Fundstellen, dass dies auch eine zufällige Zuordnung sein kann. Sonst lassen sich allein durch die Analyse der Fehler keine Regelmäßigkeiten bei der Wahl der unterschiedlichen Markierungen feststellen. So markiert Lehrer 10 beispielsweise einen Satz ohne Prädikat sowohl mit ‚Sb‘ (10_G1_a_3_2/10_G1_a_11_2/10_G2_a_14_4), mit ‚S‘ (10_G2_a_16_4) oder nur mit einem Wurzelzeichen (10_G1_a_2_4) und verbessert solche Sätze auch lediglich im Text (10_G2_a_18_4). Gleiches lässt sich bei Lehrer 4 beobachten, der ein fehlendes Subjekt in einem unabhängigen Satz mit ‚unv. Satz‘ (4_a_6_2/4_a_6_5), ‚√W‘ (4_b_6_1) und ohne Korrekturzeichen im Text markiert (4_b_2_1). Auch die Lehrer 5, 6, 12, 14 und 16 greifen alle mehrfach auf unterschiedliche Zeichen zurück.

- (73) Die Kurzgeschichte „Friedenstag“ von Gabriele Wohmann wird ^{an} in verschiedenen Tagen gespielt. Am Sonntag oder Freitagnachmittags. (Z. 67) (Z. 5-6)
(15_a_2_2)
- (74) Sowie Frauen, die aussehen wollen wie Angelina Jolie, Miley Cyrus oder Britney Spears. Total unnötig.
(14_a_11_1)
- { So. W/Gr (+Sa=f)
{ Sb+Bz, R
Satz?

Die Korrekturzeichenverwendung von Lehrer 15 zu analysieren ist erneut schwierig, da er auch hier zu einem übermäßigen Gebrauch von Korrekturzeichen neigt. Oft werden Fehler mit mehreren Korrekturzeichen markiert, wobei eine Kürzel-Häufung am Rand auftritt, die oft nur schwer zu entschlüsseln ist. Insbesondere bei Satzbaufehlern tritt dies auf und ein Fehler, der von anderen Lehrern lediglich einfach gewertet wird, wird von Lehrer 15 mit mindesten zwei Korrekturzeichen versehen. Zudem hat er – wie allerdings auch andere Lehrer – einen gewissen Anspruch bezüglich der Explizitheit von Sätzen und markiert solche mit Ellipsen ebenfalls mit ‚Sb‘ – ohne durch eine Verbesserung anzuzeigen, dass der Satz auch mit dem vorherigen zusammengeslossen werden könnte (vgl. Bsp. 73). Ähnliche Fälle findet man bei Lehrer 14 (vgl. Bsp. 74). Bei unvollständigen Sätzen wie diesen und auch bei manchen Auslassungen einzelner Satzglieder bzw. Teilen von Prädikaten würde sich auch die Markierung mit ‚A/Sb‘ anbieten, da es sich um einen Satzbaufehler handelt, der durch die Wahl eines falschen Registers zustande kommt bzw. der Schüler sich für die stilistisch weniger gelungene Alternative entscheidet. Lehrer 12 verwendet ‚A/Sb‘ für solche Fehler (vgl. Bsp. 75), allerdings auch für viele andere. Diese Klassifikation wäre möglicherweise auch angemessen, wenn Lehrer Objektsätze ohne Korrelat im Matrixsatz (z. B. in Form von freien Relativsätzen) anstreichen (vgl. Bsp. 76), da dies nicht immer einen Systemfehler darstellt und als unvollständiger Satz gewertet werden muss, sondern auch systemkonform sein kann (vgl. Dudenredaktion 2016, 1043 f.). Hier zeigt sich, dass die Normtoleranz der Lehrer unterschiedlich ausgeprägt ist und teils von der z. B. im Duden beschriebenen Norm abweicht.

- (75) In diesem Text sind sprachliche Bilder **zu finden** **A/Sb**
 wie zum Beispiel Zeile 28-29 „Spieler
 sind **[...]** **deshalb** unglaubliche Sozialtiere“, [...] **zielen auf Zitiere**
 (12_b_16_2)
- (76) Anhänger: Sie wollen Macht & Erfolg, **und**
 sind unkritisch und sind überzeugt
 davon, **das** **was** sie machen, richtig ist. **Z R Sb**
 (5_a_5_2)

7.4.3 Fazit

Mehrere Punkte werden bei der Darstellung der Analyseergebnisse von einzelnen Fehlertypen ausgehend noch einmal deutlich: Zum einen zeigt sich, wie unterschiedlich gleiche Fehlertypen im Korpus klassifiziert werden. Insbesondere die Markierungen von unvollständigen Sätzen machen deutlich, dass diese Klassifikation unmittelbare Bedeutung für die Fehlerwertung hat (z. B. ‚Sb vs. ‚√‘ ohne weiteres Buchstabenzeichen). Weiterhin zeigt sich, dass es bei einigen Fehlern keine „richtige“ Zuordnung gibt, sondern mehrere Möglichkeiten existieren, wie etwa ‚W‘ und ‚Gr‘ für eine falsche Präposition, und verschiedene Verwendungsweisen von Korrekturzeichen plausibel sein können. Es wird erneut deutlich, dass einige Lehrer sich in einem Fall für die eine, in einem anderen für die andere Klassifikation entscheiden – meist unabhängig von der Qualität der Fehler, die mit den verschiedenen Zeichen versehen werden. Die Variabilität bei der Verwendung der Korrekturzeichen erstreckt sich also nicht nur auf das Korrekturverhalten verschiedener Lehrer, sondern auch auf die Korrektur bei einzelnen Lehrern. Dies bestätigt ferner die Vermutung, dass die Fehleridentifikation und -klassifikation bei einigen Lehrern möglicherweise nicht sehr intensiv reflektiert werden und nur bis zu einem gewissen Grad festen Regeln folgen. Weder allgemein noch bei den Lehrern individuell entsteht so der Eindruck, dass es ein implizites System gibt, dem die Lehrer in aller Konsequenz folgen. Dies trifft sicherlich nicht in hohem Maße auf große Fehlerbereiche bei Orthographie- und Grammatikfehlern zu, bei denen verhältnismäßig einheitlich korrigiert wird, doch in anderen Bereichen wie syntaktischen, stilistischen oder Registerfehlern ist die Variabilität sehr hoch.

7.5 Fazit, Schlussfolgerungen und Vorschläge zur Gestaltung der sprachlichen Korrektur

Die detaillierte Analyse der Quantität und Qualität der von den Lehrern im Korpus verwendeten Korrekturzeichen hat gezeigt, dass eine Fülle von Zeichen bei der Korrektur

tur in unterschiedlicher Weise Verwendung findet. Bei der Darstellung der Analyseergebnisse ist bereits deutlich geworden, was die Korrekturpraxis der einzelnen Lehrer im Korpus ausmacht, was sie verbindet und unterscheidet. Diese Beobachtungen sollen nachfolgend zusammengefasst und mögliche Erklärungsansätze insbesondere für nicht erwartetes Korrekturverhalten seitens der Lehrer im Korpus aufgezeigt werden. Ferner wird zum einen ein Vorschlag für die Verwendung von Korrekturzeichen gemacht, der das Ziel hat, aufbauend auf dem Usus der Lehrer im Korpus eine fachlich begründete Kategorisierung von Fehlern vorzunehmen, die den Schülern als Rezipienten der Markierungen ein transparentes Feedback zur sprachlichen Gestaltung ihrer Texte gibt. Zum anderen wird ein Vorschlag für ein Berichtsformat gemacht, das die Korrektur der Lehrer aufgreift und die Basis für eine Kompetenzförderung darstellen kann.

7.5.1 Zusammenfassung Korrekturzeichenverwendung

Die gängigsten Korrekturzeichen sind ‚R‘, ‚Z‘, ‚Gr‘, ‚Sb‘, ‚A‘ und ‚W‘. Auch ‚Bz‘ und ‚T‘ werden von den meisten Lehrern verwendet. Überraschend ist hier der Verzicht einzelner Lehrer auf etablierte Zeichen wie ‚A‘, ‚W‘ und ‚Sb‘. Insbesondere die minimalistische Herangehensweise von Lehrer 9 sticht heraus und es wäre sicherlich interessant, eine Begründung für die eher unübliche Verwendung von nur drei Korrekturzeichen (‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘) zu erfahren.

Bei jedem Korrekturzeichen kann man einen Bereich von Fehlertypen abstecken, den (fast) alle mit einem Zeichen versehen: Bei ‚R‘ sind das falsche Laut-Buchstaben-Beziehungen, fehlerhafte Groß- und Kleinschreibung oder Zusammen-/Getrennschreibung sowie die falsche Trennung am Zeilenende. Mit ‚Z‘ werden in erster Linie Kommata eingefügt oder getilgt, die abhängige Sätze voneinander trennen oder bei Aufzählungen notwendig sind, und außerdem fehlende Satzzeichen am Satzende, wie z. B. fehlende Punkte, eingefügt. ‚Gr‘ oder ‚G‘ wird einheitlich für inkongruente Phrasen, falsche Kasus mit Verben und Präpositionen, falsche Genera, Person-Numerus-Inkongruenzen bei Subjekt und Prädikat und fehlerhafte Flexionsformen verwendet. Das Kürzel ‚M‘ wird für Modusfehler verwendet, oft erfolgt jedoch auch eine Markierung mit ‚Gr‘. Mit ‚T‘ werden falsch verwendete Tempora bezeichnet, mit ‚Bz‘ in erster Linie grammatische und semantische Bezugsfehler. Bei ‚Sb‘ variiert die Verwendung stärker, doch werden hier in erster Linie fehlerhafte Konstruktionen, unvollständige Sätze und falsche Wortstellungen markiert. Mit ‚W‘ werden überwiegend lexikalische Systemfehler korrigiert, mit ‚A‘ mehrheitlich Fehler in der Registerwahl sowie stilistische Fehler.

Obwohl sie in keiner Vorgabe oder Richtlinie für die sprachliche Korrektur vorkommen, findet man bei fast allen Lehrern kombinierte Buchstabenzeichen, die auf unterschiedliche Weise verwendet werden. Teilweise lässt sich eine spezifische Verwendungsweise erkennen, z. B. bei der Markierung von Fehlern, bei denen mehrere Hypothesen bezüglich ihrer Entstehung infrage kommen, größtenteils werden jedoch Fehlertypen damit bezeichnet, die sich nicht von denen, die mit einfachen Buchstabenzeichen versehen wurden, unterscheiden.

Ferner werden alle Fehlertypen, die durch die Tilgung oder das Einfügen eines Wortes oder mehrerer Wörter entstehen, mit Symbolen gekennzeichnet – manchmal

mit einer Fehlerklassifikation durch ein kombiniertes Korrekturzeichen. Der maßgebliche Unterschied zu den Buchstabenzeichen besteht darin, dass allein mit einem solchen Symbol nicht der Fehlertyp, sondern ausschließlich die Art der Fehlerentstehung beschrieben wird. Eine Zuordnung zu einem Fehlerkomplex erfolgt demnach nicht, es werden jedoch so markierte Fehler von fast allen Lehrern an anderen Stellen mit Buchstabenzeichen versehen.

Jenseits dieser bei vielen Lehrern übereinstimmenden Verwendung der Zeichen gibt es jedoch immer wieder verschiedenen Klassifikationen gleicher Fehlertypen – oft sogar von einzelnen Lehrern, die sich einmal für die eine, ein anderes Mal für eine andere Variante entscheiden. Nicht nur die Analyse der einzelnen Zeichen, auch die Darstellung in Kapitel 7.4 hat dies verdeutlicht. In einigen Fällen, zum Beispiel bei syntaktischen Fehlern, kann dies in der Komplexität der Fehler begründet sein. Dies zeigt sich beispielsweise an der an manchen Stellen schwierigen Differenzierung von Interpunktions- und Syntaxfehlern. An diesen Stellen ist die Entscheidung für eine Art der Markierung stark abhängig von der subjektiven Einschätzung des Lehrers bezüglich der Schwere des sprachlichen Verstoßes und auch, wenn man es so bezeichnen möchte, von seinem Wohlwollen den Schülern gegenüber. Da die Kennzeichnung eines Fehlers die Fehlerwertung nach sich zieht, hat die Entscheidung für ein Korrekturzeichen unmittelbare Konsequenzen für die Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung. Dies gilt insbesondere, wenn für die Klassifikation von Fehlertypen beispielsweise Markierungen wie ‚Z‘ und ‚Sb‘ miteinander konkurrieren – erstere fallen meist weniger ins Gewicht als letztere. Eine einheitliche Beurteilung gibt es also auch im Bereich der Sprachrichtigkeit, die – wie oben bereits beschrieben – gerne als hartes, objektives Kriterium dargestellt wird, vermutlich nicht.

Bei den Lehrern im Korpus gehen die Meinungen darüber, was mit einem Korrekturzeichen bezeichnet werden soll, desto weiter auseinander je seltener es verwendet wird: Während es bei ‚R‘ und ‚Z‘, den mit jeweils etwa 6500 Fundstellen am häufigsten verwendeten Korrekturzeichen, nur wenig Variation gibt, ist die Verwendung von ‚A‘ und ‚W‘ sowie von ‚Sb‘ und anderen Zeichen zur Kennzeichnung syntaktischer Fehler im Vergleich uneinheitlicher. Dies hat mit der relativen Komplexität der Fehler zu tun, doch selbstverständlich auch damit, dass die Normen im Bereich der Interpunktion und Orthographie verbindlicher und einfacher zu fassen sind als semantische und stilistische Normen.

Die Verwendungsweisen von Korrekturzeichen sind bei den meisten Lehrern nachvollziehbar und sinnvoll, doch kommen auch bei allen ungewöhnliche oder variierende Klassifikationen vor. Bei der Darstellung der Analyseergebnisse ist deutlich geworden, dass es einzelne Lehrer gibt, deren Korrekturverhalten (sofern es sich anhand der markierten Fehler nachvollziehen lässt) sehr uneinheitlich ist und an manchen Stellen willkürlich wirkt. Neben vielen relativ souverän wirkenden Lehrern gibt es einige, deren Korrekturen schwer verständlich, wenig schülerorientiert und sehr subjektiv geprägt sind. Einige Lehrer stechen dabei hervor: Lehrer 15 zum Beispiel verwendet ‚W‘ als Universalkategorie für alle möglichen Fehlertypen, ‚Bz‘ sehr häufig für inhaltliche Fehler, seine Kombinationen von Buchstabenzeichen geben oft Rätsel auf und er neigt

dazu, den Korrekturrand außerordentlich großzügig mit Zeichen zu versehen. Lehrer 13 sowie Lehrer 6, 12 und 14 haben eine Präferenz für die Klassifikation mit ‚A‘ und Lehrer 13 darüber hinaus für die mit ‚Sb‘. Zudem versieht letzterer den Rand mit sehr vielen Kommentaren. Lehrer 19 streicht Grammatikfehler häufig mit ‚Bz‘ oder ‚Sb‘ an, Lehrer 9 verwendet nur ‚R‘, ‚Gr‘ und ‚Z‘, woraus sich ebenfalls viele außergewöhnliche Klassifikationen ergeben. Lehrer 2, 4 und 20 verwenden das Wurzelzeichen sowohl für inhaltliche als auch für sprachliche Fehler.

Es lässt sich also bei vielen Lehrern ein Korrekturverhalten beobachten, das im direkten Vergleich mit den Korrekturen der jeweils anderen 19 Lehrer im Korpus als ungewöhnlich und teilweise weniger überzeugend bewertet werden kann. Insbesondere für diese Lehrer wäre es sicherlich sinnvoll, wenn sie wüssten, dass ihr Verhalten bei der sprachlichen Korrektur nicht dem ermittelten Konsens in den hier analysierten Arbeiten entspricht.

7.5.2 Erklärungsansätze für die Variabilität in der Fehlermarkierung

Wie ist es zu erklären, dass an manchen Stellen Fehler so uneinheitlich klassifiziert werden? Nicht nur zwischen den Lehrern gibt es Unterschiede, auch bei den einzelnen Lehrern werden die gleichen Fehlertypen oft unterschiedlich markiert (vgl. Bsp. 77). Einzelklassifikationen sollte man sicherlich nicht überbewerten, da es mit Blick auf die Umstände, unter denen Korrekturen häufig entstehen, zu vernachlässigen ist, wenn ein Lehrer von zehn Fehlern einen ungewöhnlich zuordnet. Geht es aber um mehr als um Einzelfälle, ist dies durchaus relevant und wirft Fragen auf. Ferner gibt es als Teil des Konzepts zur Leistungsmessung an manchen Schulen Korrekturzeichenlisten – selbst erstellte oder, wie bei der Schule des interviewten Fachseminarleiters, (alten) Richtlinien entnommene Listen. Diesen wird aber möglicherweise wenig Beachtung geschenkt. Anders ist nicht zu erklären, dass sich das Korrekturverhalten von Lehrern einer Schule nicht mehr ähnelt als das von allen Lehrern im Korpus insgesamt, selbst die bloße Anzahl und Art der Korrekturzeichen überschneidet sich nicht.

(77)	Wenn sie genügend Geld verdient,
W	will sie sich ^{sich} um eine Wohnung
G	leisten zu können, will sie einen ^{sich} einen
	alten Wunsch erfüllen.
(18_b_16_2)	

Es gibt verschiedene Erklärungen dafür, weshalb Unterschiede bei der Korrekturzeichenverwendung entstehen: Eine erste setzt beim System der Korrekturzeichen an. So sind die Kategorien bzw. die Fehlertypen, die mit den unterschiedlichen Korrekturzeichen bezeichnet werden sollen, nicht klar definiert. Lediglich die Auflösung einer Abkürzung gibt kaum Hinweise darauf, welche Fehlerarten mit einem festgelegten Zeichen – möge seine Verwendung noch so verbindlich sein – versehen werden sollen (vgl.

Kap. 3.1). Eine im Sinne der Regularien *richtige* Zuordnung gibt es demzufolge nicht. Im Bereich der Interpunktions- und Orthographiefehler sind die Entscheidungsmöglichkeiten noch recht übersichtlich, bei komplexeren Fehlern wäre eine detailliertere Beschreibung jedoch sicherlich von Nutzen.¹⁶²

Eine zweite Erklärung setzt bei der Lehrkraft selbst an. So ist es denkbar, dass es dem Lehrer nicht gelingt, eine fundierte Fehleranalyse durchzuführen und unter Rückgriff auf das notwendige linguistische bzw. metasprachliche Wissen den Merkmals- und Fehlerkomplex zu erfassen, um den Fehler zuzuordnen. Die fachlichen Voraussetzungen für die Fehleranalyse werden zwar im Rahmen des Lehramtsstudiums potentiell geschaffen, jedoch wird in der Regel weder hier noch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung – in der dies insbesondere zu erwarten wäre – die sprachliche Korrektur überhaupt thematisiert. Hier wäre es wünschenswert, wenn die unmittelbare Relevanz linguistischen Wissens für den Lehrerberuf stärker vermittelt¹⁶³ und in der zweiten Phase der Lehrerausbildung verstärkt das Augenmerk auf die Schulung der notwendigen Kompetenzen gelenkt würde. Mit diesem Aspekt verbunden ist die Vermutung, dass es – auch bei Lehrern im Schuldienst – keinen hohen Grad der Reflexion über den sprachlichen Teil der Korrektur gibt, wie das Interview mit dem Deutsch-Fachseminarleiter (vgl. Kap. 3.1) nahelegt. So liegt der Fokus stark auf der inhaltlichen Korrektur, die vermutlich auch aufgrund der Punkteverteilung in Bewertungsrastern (vgl. Kap. 3.2.3.2) als wichtiger angesehen wird.

Ein weiterer möglicher Grund liegt bei den Bedingungen, unter denen die Korrekturen entstehen. So werden Klassenarbeiten häufig unter Zeitdruck korrigiert und/oder es soll nicht mehr Zeit als unbedingt nötig für diese Tätigkeit aufgewendet werden. Dies könnte zu Lasten wohlüberlegter und konsequenter Entscheidungen bei der Fehlerzuordnung gehen.

7.5.3 Die Bedeutung von Korrekturzeichenlisten

Vergleicht man den Korrekturzeichengebrauch der Lehrer im Korpus mit der für den Erhebungszeitraum möglicherweise relevantesten Liste, der Vorgabe aus den Richtlinien von 1982¹⁶⁴, lässt sich feststellen, dass es eine sehr große Überschneidung der verwendeten Zeichen mit den in den Listen angeführten Zeichen gibt. Lediglich die Verwendung von ‚Fl‘ oder ‚R (Fl)‘ für die Kennzeichnung von Flüchtigkeitsfehlern bei

162 Wenn also schon, wie es mit den Vorgaben, die erstmals 2014 veröffentlicht wurden, erfolgt ist, eine verbindliche Richtlinie geschaffen wird, mit der offensichtlich eine Vereinheitlichung und ggf. eine Vergleichbarkeit der sprachlichen Korrektur geschaffen wird, dann sollte diese Vorgabe so gestaltet sein, dass sie diese Ziele auch erreichen kann.

163 Bei einer von der Autorin durchgeführten Befragung Studierender wurde u. a. deutlich, dass einige Studierende des Fachs Deutsch für das Lehramt das Studium des Teilfachs Linguistik nicht als essentiell ansehen, die Sprachdidaktik jedoch für wichtig halten (vgl. Krstic 2012, 72f.). Wie oben dargestellt ist es um das linguistische Wissen Studierender teils schlecht bestellt (vgl. Kap. 3.3.1). Existiert auch nach Abschluss des Studiums zu wenig Interesse an einer Professionalisierung in dieser Hinsicht, kann sich das auch bei der Korrigierkompetenz niederschlagen.

164 Diese Liste wurde auch vom interviewten Fachleiter zum Erhebungszeitraum noch an Referendare als Orientierung ausgehändigt.

der Rechtschreibung ist bei keinem der Lehrer aufzufinden. Auch verwenden die Lehrer manche der Zeichen eher selten, wie beispielsweise ‚St‘. Es gehören aber auch einige Buchstabenzeichen und Symbole zum Korrekturzeicheninventar der Lehrer, die man in der vormalig verbindlichen Liste nicht entdeckt: Bei den Buchstabenzeichen sind hier ‚L‘, ‚GK‘, ‚Präp‘, ‚Tr‘, ‚Pro‘, ‚S‘, ‚SV‘, ‚FW‘, ‚Konj‘¹⁶⁵ sowie vielfältige Kombinationen im Korpus auffindbar, die in keiner Korrekturzeichenliste genannt werden. Ferner werden kurze Kommentare wie Korrekturzeichen verwendet, zu nennen sind hier ‚Satz‘, ‚Stil‘ und ‚unv. Satz‘. Bei den Symbolen findet man Unterstreichungen bzw. Unterschlängelungen, das Zeichen Deleatur sowie andere Varianten von Zeichen, die das Einfügen oder Auslassen eines oder mehrerer Wörter markieren.

Geht es um die Verwendungsweise dieser Zeichen, dann lässt sich feststellen, dass sich die in den Listen genannten Fehlertypen, die mit den jeweiligen Zeichen versehen werden sollen – wie beispielsweise in der Vorgabe von 1982 beim Grammatikfehler „f. Flexion, f. Steigerung, f. Pluralbildung, Kongruenz“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, 140) – in der beschriebenen Form in den Korrekturen der Lehrer wiederfinden lassen. Allerdings ergibt die Analyse der Fehler im Korpus, dass die Fehlervielfalt sehr viel größer ist, als die Listen es vermuten lassen. Ferner entsprechen die Fehlerbeispiele, die von den Verfassern der Listen gegeben werden, nicht immer den Fehlertypen, die im Korpus am häufigsten mit dem jeweiligen Zeichen markiert werden. So werden, wie oben dargestellt, mit ‚W‘ sehr unterschiedliche Fehlertypen versehen und insbesondere die Überschneidung mit den mit ‚A‘ bezeichneten Fehlern ist sehr groß. Auch bei anderen Zeichen, wie beispielsweise ‚Bz‘ oder ‚A‘, ist die Bandbreite der Verwendung umfassend. Auch hier decken die in den Listen genannten Beispiele nur einen Teil der mehr oder weniger frequenten Klassifikationen ab. Bei ‚Bz‘ findet man z. B. in der Richtlinie von 1982 die Beschreibung „unklarer, doppeldeutiger oder falscher Bezug“ (Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 140). Grammatische Bezugsfehler, die im Korpus ebenfalls damit versehen werden und bei Kleppin angeführt werden (vgl. Kleppin 1997, 144), werden demnach nicht explizit genannt. Weiterhin werden die im Korpus sehr häufig mit ‚A‘ versehenen Registerfehler nicht in der Richtlinie von 1982 und auch nicht bei Kleppin erwähnt.¹⁶⁶

Wie bereits dargestellt, fallen die Beschreibungen der Fehlertypen, die mit einem Zeichen versehen werden sollen, in den Listen meist recht kurz aus. In der neuesten Korrekturzeichenvorgabe bekommt man sogar noch weniger Informationen dazu, was mit den Kürzeln bezeichnet werden soll, da lediglich Abkürzungen aufgelöst und keine Fehlerbeispiele genannt werden. In dieser Vorgabe lassen sich auch noch weitere interessante Aspekte herausstellen¹⁶⁷. So werden die Korrekturzeichen (vgl. Kap. 7) hierar-

165 Bei Kleppin werden diese Zeichen allerdings teilweise angeführt (vgl. Kleppin 1997, 144).

166 Die fehlerhafte Verwendung von idiomatischen Wendungen ist der einzige Fehlertyp, der von Kleppin (1997) als Beispiel für Ausdrucksfehler genannt wird. Im Korpus ist dieser kaum aufzufinden, was möglicherweise daran liegt, dass die Texte in fast allen Fällen von Muttersprachlern verfasst wurden und die Liste von Kleppin für den deutschen Fremdsprachenunterricht entworfen wurde.

167 Zwar ist diese Vorgabe für den Erhebungszeitraum nicht relevant, jedoch wurden die hier angeführten Kategorien nicht neu erfunden. Es ist demnach interessant zu überprüfen, inwiefern die hier erstellte Liste mit dem Usus der Lehrer im Korpus übereinstimmt.

chisiert dargestellt: Auf der ersten Ebene findet man die Zeichen ‚R‘, ‚Z‘, ‚G‘ und ‚W‘, wovon G‘ und ‚W‘ jeweils mit Asterisken versehen sind. Für sie findet man weitere Zeichen zur Spezifizierung: Für Grammatik- und Syntaxfehler werden ‚T‘, ‚M‘, ‚N‘ bzw. ‚Sb‘, ‚St‘ und ‚Bz‘ genannt (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a, 2). Interessant ist hier, dass mit ‚N‘ ein Zeichen aufgeführt wird, welches von keinem Lehrer im Korpus verwendet wird und auch in keiner der anderen beschriebenen Korrekturzeichenlisten zu finden ist. Hier wäre interessant zu erfahren, warum gerade Fehlern in dieser Flexionskategorie ein eigenes Zeichen zugewiesen wurde. Konsequenz wäre hier im Grunde, auch Zeichen wie ‚K‘ für Kasusfehler und ‚Ge‘ oder Ähnliches für Genusfehler aufzunehmen. Im Bereich der Korrekturzeichen zur Spezifizierung der Wortschatzfehler werden ‚A‘ für „Ausdruck/unpassende Stilebene o. ä.“ und ‚FS‘ für „Fachsprache (fehlend/falsch)“ (ebd.) genannt. Es ist bemerkenswert, dass der Ausdrucksfehler hier als Sonderfall von Fehlern im Bereich „Wortschatz“ (ebd.) dargestellt wird, da dies impliziert, dass Stilfehler lediglich auf lexikalischer Ebene auftreten können. Für Registerfehler auf syntaktischer oder grammatischer Ebene wird hier demzufolge keine Möglichkeit der Fehlermarkierung aufgezeigt. Ferner werden in dieser Vorgabe ausschließlich Buchstabenzeichen für die sprachliche Korrektur gelistet, Auslassungszeichen und Zeichen für Tilgungen werden nur für die inhaltliche Korrektur vorgegeben, obwohl sie im Usus aller Lehrer im Korpus – und höchstwahrscheinlich nicht nur hier – für die Korrektur von sprachlichen Fehlern verwendet werden. Insofern ist auch diese aktuelle Vorgabe nur in begrenztem Maße eine Hilfe dabei, zu entscheiden, wie Fehler klassifiziert und markiert werden sollen.¹⁶⁸

Für die Vagheit der Vorgaben, insbesondere von institutioneller Seite, die man in manchen Korrekturzeichenlisten mehr und in anderen weniger findet, gibt es verschiedene Erklärungen: Sie ist gewollt, um keine präskriptiven Vorgaben zu machen, sondern es dem Ermessen der Lehrer und ggf. der Fachkonferenzen zu überlassen, wie sie die sprachliche Korrektur gestalten, oder – und das ist möglicherweise die wahrscheinlichere Variante – es existiert kein Problembewusstsein dafür, dass auch die Bewertung der Darstellungsleistung auf teilweise sehr subjektiven Einschätzungen beruht. Insgesamt führt die Veröffentlichung einer solchen Liste lediglich zu einer augenscheinlichen Objektivierung, da es nicht damit getan ist, den Lehrern ein einheitliches, vermeintlich selbsterklärendes Instrument an die Hand zu geben, dessen Gestaltung jedoch teilweise mehr Fragen aufwirft als es beantwortet. So haben Bezeichnungen wie „Wortfehler“ oder „Ausdrucksfehler“ keine immanente Bedeutung. Hier ist eine weitere Spezifizie-

168 Die „Feedbackzeichen: Sprache“-Liste der Schreibwerkstatt der Uni Duisburg-Essen (vgl. FöBeSs-Liste, Anhang S. VIII) bietet eine im Vergleich recht ausführliche Aufstellung und Beschreibung der mit den Kürzeln zu versehenen Fehlertypen. Nicht enthalten sind jedoch einige im Korpus aufgefundene Fehlertypen (z. B. Trennungsfehler, falsche/fehlende Präpositionen, falsch gesetzte/falsche Anzahl Anführungszeichen, Differenzierung grammatische/semantische Bezugsfehler, syntaktische Konstruktionsfehler) sowie Zeichen für Tilgungen und Einfügungen. Es handelt sich mit der Ausrichtung auf mit Textverarbeitungsprogrammen erstellte Arbeiten Studierender jedoch auch um einen anderen Anwendungskontext, dem mit der Auflistung zusätzlicher Fehlerkomplexe unter der Überschrift „Kontext wiss. Arbeitens“ entsprochen wird. Die hier adressierten Korrektoren sind zudem andere, bei den Autoren der korrigierten Arbeiten handelt es sich häufig um zukünftige Lehrkräfte.

rung notwendig, wenn eine Vereinheitlichung und Objektivierung des Korrekturhandelns angestrebt werden.

7.5.4 Schlussfolgerungen und Vorschläge für die sprachliche Korrektur

Im Referenzrahmen Schulqualität NRW von 2015 wird als Vorgabe formuliert: „Die Korrekturen und Kommentierungen von Überprüfungen geben Aufschluss über den Stand der individuellen Lernentwicklung und sind Lernenden Hilfen für das weitere Lernen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015b, 27). Verfolgt man mit der sprachlichen Korrektur und somit mit der Markierung mit Korrekturzeichen genau dieses Ziel, eine fachlich fundierte Bewertung des Schülertextes vorzunehmen und gleichzeitig dem Schüler ein möglichst transparentes Feedback als Basis für eine weitere Kompetenzschulung zu geben, sollte die Verwendung der Korrekturzeichen gewissen Ansprüchen genügen. Zum einen sollte eine möglichst einheitliche, linguistisch vertretbare Klassifikation der Fehler vorgenommen werden, die die Fehlerwertung rechtfertigt. Weiterhin sollte die Korrektur insgesamt so übersichtlich wie möglich gehalten werden, um die Fehleranalyse und -markierung für den Schüler nachvollziehbar zu machen. Dazu gehört, dass Fehler immer mit Korrekturzeichen versehen werden, welche Aufschluss über die sprachliche Ebene geben, auf der der Fehler begangen wurde, um auch eine Analyse der persönlichen Fehlerschwerpunkte zu ermöglichen. Ferner sollte im Interesse des Schülers korrigiert werden und sich beispielsweise an Stellen, an denen zwei Fehlerhypothesen gleich wahrscheinlich sind, für den günstigsten Fall im Sinne der Fehlerwertung entschieden werden.¹⁶⁹ Nur so kann verhindert werden, dass es zu einer ungerechtfertigten Abwertung kommt.

Bei Korrektoren von Klassenarbeiten hat sich offenbar ein Usus entwickelt, der die Verwendung eines bestimmten Sets von tradierten Korrekturzeichen umfasst. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass man bei den meisten Lehrern im Korpus eine sinnvolle Verwendung vieler Korrekturzeichen findet – im Usus einbegriffen sind also viele überzeugende Verwendungsweisen von Korrekturzeichen. Bei dem folgenden Vorschlag für die Verwendung von Korrekturzeichen für die sprachliche Korrektur soll deswegen der im Korpus ermittelte Usus die Grundlage bilden. Da das Ziel ist, eine praktikable Hilfestellung anzubieten, die bei Lehrern auf eine hohe Akzeptanz trifft, würde der Versuch, einen gänzlich neuen Ansatz bei der Fehlermarkierung zu etablieren, sicherlich auf wenig Interesse treffen.

Trotzdem soll der Gedanke erlaubt sein, ob das ganze System des Versehens eines Schülertextes mit Korrekturzeichen als auf individuellen Fehleranalysen basierendes, möglicherweise nur scheinbar objektives Verfahren überhaupt für eine kriterienbasierte Beurteilung geeignet ist. Immerhin führt die Fehleranalyse in einigen Fällen zu keinem eindeutigen Ergebnis, da mehrere Fehlerhypothesen gleich wahrscheinlich sind und die Lehrer sich am Ende schlicht für eine Variante entscheiden. Zu diesen Fehlertypen gehören fehlende Präpositionen, die fehlende Einbettung von Zitaten oder die Ver-

169 Zum Beispiel wäre es wohlwollend, wenn die Trennung von zwei unabhängigen Sätzen lediglich als Zeichensetzungsfehler versehen würde und nicht mit mir ‚Sb‘ oder ähnlichen Zeichen, die bei der Fehlerwertung stärker ins Gewicht fallen.

wendung einer Präpositionalphrase statt einer Nominalphrase mit einem Verb, deren Klassifikationen im Korpus auch stark variieren. Bei diesen Fehlern geraten Regeln für die Markierung mit einem einfachen Korrekturzeichen an ihre Grenzen und auch linguistisch lässt sich sicherlich darüber streiten, ob beispielsweise Konstruktionen wie **In der Geschichte handelt von ...* oder **Der Bericht geht es um ...*, die an mehreren Stellen zu finden sind, Konstruktionsfehler auf Satzbauebene (Mischung mehrerer gebundener Strukturen) oder ein Grammatikfehler (Präpositionalphrase statt Nominalphrase mit einem Verb verwendet bzw. anders herum¹⁷⁰) vorliegt. Auch bei der fehlenden Markierung von Zitaten ist sowohl eine Klassifikation als Satzbaufehler als auch als Zeichensetzungsfehler möglich¹⁷¹. Die variierende Klassifikation dieser Fälle zeigt, dass die Festlegung auf eine Fehlerhypothese teilweise schwierig sein kann. Eine auf linguistischer Ebene befriedigende Lösung ist mit dem gängigen Korrekturzeichensystem für diese Fälle möglicherweise kaum zu finden, doch stellt sich auch die Frage, ob für die Rückmeldung an Schüler die Differenzierung auf diesem Niveau relevant ist.

Ein Argument für das Versehen mit Korrekturzeichen ist auch, dass es ein praktikables Verfahren ist, zu dem es kaum Alternativen gibt, die durchführbar sind und von den Lehrern akzeptiert würden. Außerdem kann eine umsichtige Korrektur mit sinnvollen Korrekturzeichen eine gute Grundlage für sprachliche Überarbeitungsprozesse sein, da es auch den Schülern bis zu einem gewissen Grad vermittelbar ist, welche Fehler mit welchen Zeichen versehen werden. Ferner dient die Markierung mit Korrekturzeichen als Instrument der bewertend-prüfenden Beurteilung (vgl. Kap. 3.2.2) und entspricht den aktuellen Vorgaben des Landes NRW für die Korrektur von Texten im Abitur (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a).

Bei den folgenden Ausführungen geht es darum, dieses Verfahren möglichst gut anzuwenden, um die Nachteile in den Hintergrund treten zu lassen. Zunächst sollen einige Aspekte der Korrekturzeichenverwendung allgemein thematisiert, dann auf einzelne Fehlerkomplexe und Korrekturzeichen und letztlich auf ein mögliches Berichtsformat eingegangen werden.

Die Adressaten dieser Liste sind prinzipiell alle Korrektoren – besonders aber natürlich jene in schulischen Kontexten, die handschriftlich verfasste Schülertexte bewerten müssen. Ein Ziel ist auch, Lehrern, bei denen – aus welchen Gründen auch immer, Zeitmangel, Desinteresse oder ähnliches – eine weniger durchdachte Verwendung der Korrekturzeichen vorherrscht, den Konsens zugänglich zu machen, eine Hilfestellung zu bieten und möglicherweise einen Reflexionsprozess bezüglich des eigenen Korrekturverhaltens zu initiieren.

170 Für die Klassifikation mit ‚Sb‘ wird sich in dieser Arbeit bei den Konstruktionsfehlern entschieden, da der Fehler nicht nur innerhalb einer Phrase vorkommt. Fehlende Präpositionen werden als ‚Gr‘ gewertet, da dies die häufigste Klassifikation durch die Lehrer im Korpus ist und die Verbalenz hier betroffen ist. Dies ist insofern relevant, als dass die Berechnung der nicht markierten Fehler davon betroffen ist (vgl. Kapitel 8).

171 Bei der Klassifikation dieses Fehlers bei der Dokumentation der unmarkierten Fehler wird sich hier für den Zeichensetzungsfehler entschieden, da dies erstens eine frequente Klassifikation der Lehrer ist und ferner vom ‚best case‘ für die Schüler ausgeht.

7.5.4.1 Allgemeines Korrekturverhalten

Um die sprachliche Korrektur übersichtlich zu halten, ist eine Reduktion der verwendeten Zeichen sinnvoll – insbesondere, um zu verhindern, dass mehrere verwendet werden, die die gleichen Fehlertypen bezeichnen. Dazu zählt beispielsweise die zu vermeidende parallele Verwendung von Kürzeln und Kommentaren wie ‚Sb‘ und ‚Satzbau‘ oder ‚T‘ und ‚Zeit‘. Der Einsatz von Kommentaren wie „Inhaltsangabe im Präsens“ ist sicherlich sinnvoll, um die Entstehung bestimmter Fehler zu erklären, man sollte diese jedoch nur gezielt in Kombination mit einem Buchstabenzeichen einsetzen (hier z. B. ‚T‘).

Manche Buchstabenzeichen sind Unterkategorien von anderen Zeichen. Hier sollte der Grad der Differenzierung angemessen sein, d. h. bei sehr frequenten Fehlern ist es sicherlich richtig, zu differenzieren, z. B. bei Präpositionsfehlern ‚Präp‘ zu verwenden oder Modusfehlern ‚M‘. Weniger sinnvoll ist es, die Unterkategorien abwechselnd mit dem übergeordneten Zeichen für die gleichen Fehler zu verwenden, z. B. an einer Stelle ‚M‘ und an einer anderen ‚Gr‘. Generell ist eine einheitliche Markierung gleicher Fehlertypen wichtig und erhöht die Transparenz und Seriosität einer Korrektur. Universal-kategorien für viele Fehlertypen sind möglicherweise bequem, aber nicht sehr hilfreich, und sie ermöglichen den Schülern keine Zuweisung zu einem Fehlerkomplex. Um diese Zuordnung zu ermöglichen, ist es auch sinnvoll, Symbole wie Deleatur und das Wurzelzeichen ebenfalls mit einem Korrekturzeichen zu kombinieren, um nicht nur die Fehlerursache, sondern auch den Fehlertypen zu beschreiben. Generell sollten Fehler immer durch das Versehen mit einem Buchstabenzeichen einem Merkmalskomplex zugeordnet werden. Eine Möglichkeit für die Abstufung bei der Fehlerwertung ist, die Fehler in Klammern zu setzen, wenn sie nicht gewertet werden sollen bzw. Wiederholungsfehler mit ‚s. o.‘ zu versehen (entsprechend den Abitur-Vorgaben in NRW von 2015, vgl. Kap. 7.2.8).

In Bezug auf die Verwendung der Zeichen sollte klar definiert werden, welche Zeichen welche Bedeutung haben. Dies sollte idealerweise thematisch in den Unterricht eingebettet werden. So werden laut Deutsch-Lehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen schon in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe Wortarten, Flexionsformen und deren Funktionen sowie grundlegende Strukturen eines Satzes thematisiert. In der Jahrgangsstufe 7/8 sollen die Schüler lernen, verschiedene Sprachebenen in gesprochenen und schriftlich verfassten Texten zu erkennen und verschiedene Sprachvarianten wie Umgangssprache und Jugendsprache identifizieren zu können. Ferner sollen sie komplexe Sätze analysieren und bilden können und mit weiteren Formen der Verbflexion (Aktiv/Passiv, Modi) vertraut gemacht werden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 39f.). Hier begleitend die entsprechenden Korrekturzeichen einzuführen und mit den im Unterricht erworbenen Kompetenzen unmittelbar in Verbindung zu bringen, wäre wünschenswert und zielführend für das vorgeschlagene Berichtsformat. Die Markierungen bekommen so für die Schüler eine Bedeutung und die Arbeit und der hohe zeitliche Aufwand, der auf Seiten der Lehrer durch die Korrekturen entsteht, gewinnt ebenfalls an Wirksamkeit.

7.5.4.2 Vorschlag für die Verwendung von Korrekturzeichen bei der sprachlichen Korrektur

Die nun folgenden Vorschläge zur Verwendung der einzelnen Korrekturzeichen gehen von den im Korpus von den Schülern produzierten Fehlern¹⁷² und deren Klassifikationen durch einen Großteil der Lehrer aus. An dieser Stelle wird also zu weiten Teilen zusammengetragen, was bei den Lehrern im Korpus dem größten Konsens entspricht, dies jedoch systematisch aufbereitet und ergänzt. Die Darstellung richtet sich an die Korrektoren, denen die möglichst vollständige Auflistung der Fehlertypen eine Hilfestellung bieten soll, sinnvolle Zuordnungen vorzunehmen. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit und sicherlich gibt es auch sinnvolle Alternativen. Es handelt sich jedoch um einen wohlüberlegten Vorschlag, der insbesondere bei Unsicherheiten einen besseren Dienst leistet als Listen, die lediglich Abkürzungen auflösen.

,**R'** wird für **Rechtschreibfehler** verwendet, wie eine falsche Phonem-Graphem-Beziehung, fehlerhafte Groß-/Kleinschreibung, Zusammen-/Getrenntschreibung und die falsche Trennung am Zeilenende. Auch fehlende Buchstaben, die zu Formen führen, die nicht zum Flexionsparadigma des betreffenden Wortes gehören, sollten als ,R'-Fehler gekennzeichnet werden.

Zeichensetzungsfehler werden mit ,**Z'** markiert, wie fehlende Kommata zur Abtrennung von unabhängigen Sätzen oder bei Aufzählungen. Außerdem können fehlende Satzschlusszeichen (u. a. bei der Trennung von zwei unabhängigen Sätzen) damit markiert werden sowie fehlende Punkte bei Abkürzungen. Auch fehlende oder falsch gesetzte einfache und zweifache Anführungszeichen können mit ,Z' markiert werden.

Das Kürzel ,**Gr'** oder ,**G'** für **Grammatikfehler** wird für Systemfehler innerhalb der Phrase verwendet wie falsche Genera, fehlende Artikel, eine fehlende Kongruenz in der Phrase, falsch gebildete Verbformen oder andere falsche Flexionen (u. a. falsch gebildete Tempora), falsch gebildete Prädikate und für die Inkongruenz zwischen Prädikat und Subjekt. Ferner kann die Verwendung von Präpositionalphrasen anstelle von Nominalphrasen und vice versa mit ,Gr' markiert werden sowie die Verwendung einer falschen Präposition. Zu weiteren Differenzierung kann ,**T'** für **Tempusfehler** und ,**M'** für **Modusfehler** verwendet werden. Zudem kann für **Präpositionsfehler** auf das Zeichen ,**Präp'** zurückgegriffen werden.

Ferner können **syntaktische Bezugsfehler**, die durch die Inkongruenz von Bezugsausdruck und wiederaufnehmenden Pro-Form entstehen, inklusive **mit einem Bezugsausdruck inkongruente Relativpronomen**, mit ,Gr' versehen werden.

Werden syntaktische Bezugsfehler mit ,Gr' markiert, dann sollte ,**Bz'** für **semantische Bezugsfehler**, also bei Pro-Formen, die keinen oder mehrere mögliche Bezugsausdrücke haben, verwendet werden. Alternativ ist eine Kombination von Buchstabenzeichen

172 Um zu vermeiden, was in den meisten Korrekturzeichenlisten geschieht: Ein nicht sehr typisches oder frequentes Fehlerbeispiel herausstellen und als einziges zur Illustration des jeweiligen Fehlerzeichens nennen.

möglich: So könnte für **syntaktische Bezugsfehler** das Kürzel **,Bz (Gr)‘** und für **semantische ,Bz (sem)‘** oder ähnliches verwendet werden. Wichtig ist hier in jedem Fall die Differenzierung bei der Markierung.

,Sb‘ wird für **Satzbaufehler** über Phrasenebene hinaus verwendet, wie fehlende Satzglieder, unvollständige Prädikate sowie fehlende Konjunktionen – hier ist die Kombination mit einem Wurzelzeichen sicherlich sinnvoll. Ferner können fehlerhafte Satzkonstruktionen bzw. die Mischung mehrerer (gebundener) Strukturen, abhängige Sätze ohne Matrixsätze damit versehen werden. Auch eine falsche Wort- bzw. Phrasenstellung kann damit versehen werden, wenn dafür nicht das Kürzel **,St‘** für **Stellungsfehler** verwendet wird.

Wortfehler werden mit **,W‘** bezeichnet, wenn sie lexikalische Systemverstöße bezeichnen, wie semantisch falsch verwendete Wörter und auch Kollokationsbrüche. Zudem können falsche Konjunktionen, nicht existente Wörter und Kontaminationen damit markiert werden.

Mit **,A‘** wie **,Ausdrucksfehler‘** werden nur Normverstöße markiert, wie die Verwendung eines falschen Registers wie der Umgangssprache und konzeptionell mündliche Äußerungen in schriftlichen Texten – hier sollte jedoch stets die zu produzierende Textsorte beachtet werden¹⁷³. Außerdem ist die Markierung stilistischer Fehler wie nicht gelungenen, wenn auch nicht ungrammatischen Ausdrücken, bei denen es bessere Alternativen gibt, und falsch verwendeter idiomatischer Wendungen mit **,A‘** sinnvoll.

Zeichen, die die **Tilgung** oder das **Einfügen** eines oder mehrerer Wörter markieren sollen, wie [–] oder das **Wurzelzeichen** √ sollten stets mit einem Buchstabenzeichen kombiniert werden.

Die **Kombination von Buchstabenzeichen** ist eine gute Idee und bietet sich insbesondere bei der Bezeichnung von Normfehlern an, wenn nicht nur ein Normfehler vorliegt, sondern auch markiert werden soll, auf welcher Ebene dieser gemacht wurde. So kann die Kombination **,A: Sb‘** beispielsweise für wenig elegante Parataxen, mit koordinierenden Konjunktionen eingeleitete Hauptsätze oder in der geschriebenen Standardsprache wenig übliche Satzstellungen verwendet werden. Präpositional- anstelle von Genitivattributen oder das *am*-Progressiv könnten mit **,A: Gr‘** bezeichnet werden. Bei der Fehlerwertung sollte dann allerdings berücksichtigt werden, dass der Fehler entsprechend der Klassifikation als Normfehler gewertet wird.

Korrekturzeichen zu kombinieren, wenn die Fehleranalyse kein eindeutiges Ergebnis liefert, ist eine Möglichkeit, die Lehrern aus einem Dilemma hilft, für den Schüler jedoch als Rückmeldung wahrscheinlich wenig hilfreich ist. Hier vom besten Fall auszugehen und sich z. B. für die Fehlerkategorie zu entscheiden, die eine niedrige Fehlerwertung hat, ist empfehlenswert.

173 Sollen die Schüler einen Geschäftsbrief schreiben, so unterscheidet sich das angestrebte Register sicherlich von dem in einem Brief an einen Freund.

7.5.4.3 Vorschlag für ein kompetenzförderndes Berichtigungsformat

Häufig bildet die Rückgabe einer Klassenarbeit nach der Korrektur, Übertragung der festgestellten Qualitäten und Mängel in das Bewertungsraster und abschließenden Benotung den Schlusspunkt der Beschäftigung mit dem behandelten Themenkomplex bzw. der Unterrichtsreihe. Es wird eine (oft nur halbherzige) Berichtigung angefertigt und nach der Kontrolle der Abzeichnung durch die Erziehungsberechtigten verschwindet das Klassenarbeitsheft bis zur nächsten Klassenarbeit im Schrank.

Korrekturzeichen	Fehlerbeschreibung	Korrektur
R ¹	Falsche Groß-/Kleinschreibung	der große Unterschied
R ²	Falsche Laut-Buchstaben- Beziehung	Vogel
Gr ¹	falscher Kasus nach einer Präposition	in den Korb werfen
Gr ²	falsches Genus	das Schönheit
Sb ¹	Satzglied fehlt	Es macht nichts aus, wenn ...
Präp ¹	Falsche Präposition	Er steht zu ihr.
W ¹	Wort existiert nicht	zumindest oder mindestens
Z ¹	Komma fehlt (abhängiger Satz)	Sie zögerte, als ...

Tabelle 11: Beispiel für ein Berichtigungsformat

Es wäre wünschenswert, dass alle Elemente der sprachlichen Korrektur – die Fehlermarkierung, Gestaltung der Bewertungsraster und auch die Berichtigung – als Teil eines Prozesses gesehen werden, in dem die Schüler dazu angeleitet werden, auf Basis eines sachlich richtigen und verständlichen Feedbacks ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.¹⁷⁴ Damit die allein durch die Markierung und Annotation jedes einzelnen Fehlers sehr aufwändige Korrekturarbeit der Lehrer nicht nur der bewertend-prüfenden Funktion dient, sondern auch eine fördernde Funktion erhält (vgl. Kapitel 3.2.2), kann ein systematisches Berichtigungsformat hilfreich sein. In Bezug auf die sprachliche Darstellungsleistung kann dieses Berichtigungsformat so aussehen, dass in einer

174 Diese Prozessorientierung ist auch insbesondere für die inhaltliche Überarbeitung des Klassenarbeits-textes wünschenswert. Das detaillierte Feedback durch die Korrektur des Lehrers bietet auch auf dieser Ebene eine gute Gelegenheit und Grundlage, den Text erneut ausführlich zu überarbeiten, um Kompetenzen nachhaltig zu schulen.

Tabelle jeder einzelne Fehler sortiert nach dem Korrekturzeichen einer Nummerierung im Text entsprechend aufgeführt wird, eine Beschreibung des Fehlers erfolgt und die korrekte Form aufgeschrieben wird (vgl. Tabelle 11)¹⁷⁵. Dieses Format beruht systematisch auf der Korrektur bzw. den Annotationen, die durch den Lehrer vorgenommen wurden, und erlaubt eine übersichtliche Aufstellung der Fehler. Die Fehlerbeschreibung hier orientiert sich an den Fehlertypen, wie sie in Kapitel 7.5.5.2 aufgeführt werden. Je nach Klassenstufe und Schulform müssen diese Beschreibungen sicherlich angepasst und gegebenenfalls mehrere Fehlertypen zusammengefasst werden, am wichtigsten ist jedoch die Schulung der Schüler und die ausführlichere Besprechung der Berichtigungen, wenn sie die ersten Male angefertigt werden.¹⁷⁶ Zu Beginn der Einführung dieses Formats muss sicherlich etwas mehr Zeit für die Einübung aufgewendet werden, zu einem späteren Zeitpunkt genügt jedoch die übliche Kontrolle der Berichtigung im Klassenarbeitsheft.

Die Tabelle erlaubt dem Schüler, der Lehrkraft und anderen Beteiligten wie Erziehungsberechtigten und gegebenenfalls Lehrern im Förderunterricht und Nachhilfelehrern, die Fehlerschwerpunkte zu erkennen und die Kompetenzen des Schülers in diesen Bereichen gezielt zu fördern.¹⁷⁷ Im Unterricht können besonders häufig auftretende Fehlerbereiche gemeinsam thematisiert werden und die übersichtlichen Aufstellungen den Schülern und der Lehrkraft dabei behilflich sein, diese Bereiche zu identifizieren. Gelegentlich sind sicherlich auch Feedbackgespräche mit einzelnen Schülern möglich und sinnvoll.

Für die genaue Gestaltung der Fehleranalyse in dieser Tabellenform gibt es sicherlich verschiedene Möglichkeiten und Varianten.¹⁷⁸ Wichtig ist in erster Linie eine systematische Aufnahme der Markierungen des Lehrers im Text der Klassenarbeit, was natürlich deren fachliche Richtigkeit und eine gute Nachvollziehbarkeit der Markierungen voraussetzt.

175 Dieser Vorschlag nimmt eine Idee von Lehrer 4 im Korpus auf (siehe Klassenarbeit 4_b_7), allerdings in abgeänderter Form. So wird beispielsweise auf die Aufnahme einer Spalte, in der die fehlerhafte Form niedergeschrieben wird, verzichtet, da ein erneutes Notieren eines Fehlers diesen möglicherweise eher festigt.

176 In der Praxis der Autorin hat sich das System bereits im Deutsch- und Englischunterricht verschiedener Klassenstufen eines Gymnasiums bewährt. Da die Schüler gewohnt sind, sich im Kompetenzbereich der Reflexion über Sprache mit sprachsystematischen Gegebenheiten auseinanderzusetzen (beispielsweise mit Wortarten, Phrasen und Satzgliedern sowie Nebensatzkonstruktionen in Klasse 5 und 6), sind ihnen insbesondere die gängigsten Fehlertypen in der Regel sehr gut vermittelbar.

177 Häufig ist es üblich, dass die Klassenarbeitshefte in der Schule verbleiben und erst unmittelbar vor der nächsten Klassenarbeit an die Schüler ausgegeben werden. Sinnvoll wäre der Verbleib bei den Schülern, damit diese Zugriff auf ihre Berichtigungen haben.

178 Auf dem Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg findet sich beispielsweise (allerdings für das Fach Spanisch) eine Anleitung zu ‚Konstruktivem Korrigieren‘, was allerdings vermutlich weniger in Klassenarbeiten Anwendung finden kann (vgl. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/spanisch/bs/6bg/fb1/11_ka_umgang_mit_fehler/korrigieren/). Hier sollen den Schülern lediglich die Fehlerstellen durch Unterstreichen aufgezeigt werden, dann sollen sie selbst die Fehleranalyse durchführen und den Fehler einem Korrekturzeichen zuordnen.

8 Analyse verbesserter, unmarkierter und falsch markierter Fehler

Die Analyse der Korrekturzeichenverwendung hat sich bis hierhin in erster Linie auf Fundstellen konzentriert, bei denen ein Fehler mit einem Zeichen am Korrekturrand versehen wurde. Bei den folgenden Analyseergebnissen geht es um die Fundstellen, bei denen entweder ein Fehler ohne Markierung am Rand im Text verbessert wurde, weder eine Markierung am Rand noch im Text vorgenommen wurde oder ein Korrekturzeichen an einer Stelle verwendet wurde, an der kein Fehler vorhanden ist. Die betreffenden Codiereinheiten sehen demnach folgendermaßen aus (vgl. Kap. 6):

[Fehler + Verbesserung ohne weitere Markierung]

[Fehler + keine Markierung]

[kein Fehler + Korrekturzeichen/Markierung/Verbesserung]

Der Analyse der ersten beiden Arten von Fundstellen liegt die Annahme zugrunde, dass sich diese in irgendeiner Weise von denen unterscheiden, die mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Durch die nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Auswertung dieser Fundstellen sollen dahingehende Erkenntnisse gewonnen werden. Bei den vermeintlichen Fehlern, die zu Unrecht markiert wurden, oder Fehlern, die erst durch die Korrektur der Lehrer entstehen, soll ebenfalls durch die eingehende Analyse ergründet werden, wie es zu diesen besonderen Korrekturhandlungen gekommen sein könnte.

Bei der Zuordnung der Fundstellen ohne Markierung zu einem Fehlerkomplex bzw. zu einem Korrekturzeichen wurde sich nach den in Kapitel 7.5.2.2 beschriebenen Zuordnungen der Fehlertypen zu den Korrekturzeichen gerichtet. Wenn mehrere Fehlerhypothesen möglich waren, wurde sich für diejenigen entschieden, die mit dem geringsten Eingriff in den Schülertext zu einer korrekten Zielform führte. Bei echten Zweifelsfällen, beispielsweise im Bereich der Grammatik oder Syntax, wurde sich für eine Markierung mit ‚A‘ entschieden, es handelt sich jedoch nur um Einzelfälle. Weitere für die einzelnen Fehlerkomplexe wichtige Entscheidungen werden in den einzelnen Kapiteln erörtert.

Die Berechnung der Fehlerzahlen ist insgesamt unproblematisch, jedoch gibt es Besonderheiten, die sie in manchen Teilen zu einer Herausforderung machen. So ist die Frage, ob beim Zählen der Fehlertypen, die beispielsweise dem Kürzel ‚Gr‘ für ‚Grammatik‘ zugeordnet werden können, nur die Fundstellen gezählt werden, an denen wirklich ein Grammatikfehler existiert, oder auch solche, an denen ein semantischer Wortfehler mit ‚Gr‘ markiert wurde oder ein Grammatikfehler mit ‚W‘. Bei ‚Z‘- und ‚R‘-Fehlern wurde sich nunmehr dafür entschieden, lediglich die Anzahl der Fundstellen, die mit ‚R‘ und ‚Z‘ markiert wurden, zu ermitteln. Aufgrund der hohen Anzahl der Fundstellen im Korpus (über 16.700) und der eher geringen Variation bei der Fehlerzuordnung wurde diese Herangehensweise gewählt, obwohl so in einigen Fällen auch Markierungen in die Berechnung einfließen, bei denen es sich nicht im engeren Sinne um Orthographie- und Interpunktionsfehler handelt. Die dadurch ermittelten Ergebnisse werden, wenn überhaupt, in sehr geringem Maße beeinflusst. Dieses Risiko wird von der Autorin auch vor dem Hintergrund toleriert, dass die Alternative wäre, eine

noch aufwändigere Analyse durchzuführen, bei der der zeitliche Aufwand in keinem Verhältnis zum Ertrag stünde. Ferner wurde die Verwendung der Korrekturzeichen für untypische Fehlertypen in Kapitel 7.2.1.2 und 7.2.2 ausführlich dargestellt. Bei grammatischen und den ausgewählten syntaktischen Fehlern sowie bei semantischen Wortfehlern und ‚A‘-Fehlern wurde anders verfahren. Hier wurden auch Fundstellen berücksichtigt, die mit anderen als den in Kapitel 7.5.2.2 vorgeschlagenen Markierungen versehen wurden (z. B. ein falscher Präpositionsgebrauch mit ‚W‘), und auch solche, bei denen die Markierung mit einem Symbol vorgenommen wurde, da es hier eine stärkere Variation bei der Zuordnung gibt. Anderenfalls würden Markierungen von den Lehrern nicht ins Gewicht fallen, bei denen ein Fehler markiert wurde, jedoch nicht mit dem Korrekturzeichen, welches der in Kapitel 7.5.2.2 vorgeschlagenen Zuordnung entspricht.

8.1 Analyse der verbesserten Fehler ohne Randmarkierung

In der Analyse der Korrekturzeichenverwendung wurde vereinzelt bereits auf die von den Lehrern nur im Text korrigierten Fehler eingegangen, nun soll eine eingehende Analyse der nur verbesserten Fehler erfolgen.

Was wird zunächst in diesem Zusammenhang unter „nur verbessert“ verstanden? In Anlehnung an die Klassifikation von Ivo (1980) werden darunter Eingriffe in den Text verstanden, die ohne Markierung am Korrekturrand erfolgen. Ivo geht davon aus, dass bei Eingriffen in den Schülertext – im Gegensatz zum Anstreichen mit einem Korrekturzeichen – weniger die Beurteilung als vielmehr der Lernprozess der Schüler im Mittelpunkt steht, wie er aus den begleitenden Kommentaren der Versuchspersonen bei der Korrektur folgert (vgl. ebd., 55). Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass sich die nur verbesserten Fehler von den mit Korrekturzeichen am Rand versehenen unterscheiden könnten und dass der Verzicht auf ein Korrekturzeichen (und somit möglicherweise auf die Berücksichtigung bei der Beurteilung bzw. Punktevergabe) in der Qualität der nur verbesserten Fehler begründet liegt. Eine Analyse dieser Fundstellen soll zeigen, ob diese Annahme stimmt, und so gleichzeitig Einblicke in die Normvorstellung der Lehrer geben.

Bei Verbesserungen bzw. Einfügungen oder Tilgungen im Text ohne weitere Markierung handelt es sich häufig um inhaltliche Anmerkungen, bei dieser Analyse werden jedoch nur die Fundstellen berücksichtigt, bei denen es sich um sprachliche Fehler oder Auffälligkeiten handelt.¹⁷⁹ Von diesen finden sich gut 1600 im Korpus, der Anteil der nur im Text verbesserten Fehler liegt demnach bei 6,9%. Betrachtet man jedoch die einzelnen Fehlertypen für sich, ergeben sich jeweils unterschiedliche hohe Anteile.

8.1.1 Interpunktionsfehler

Von den über 8200 Zeichensetzungfehlern im Korpus werden fast 400 Fehler nur im Text verbessert. Der Anteil der nur verbesserten Zeichensetzungfehler im Korpus ist

¹⁷⁹ An dieser Stelle werden auch noch nicht die verbesserten Fehler betrachtet, die zu Unrecht verbessert wurden. Diese werden in Kapitel 8.3 thematisiert.

mit 4,8 % also nicht hoch – mit ‚Z‘ korrigiert werden knapp 77 %, unkorrigiert bleiben im Schnitt 18,4 % (vgl. Tab. 12). Während es sich bei den korrigierten Zeichensetzungsfehlern bei der Mehrzahl um fehlende Kommata zur Untergliederung komplexer Sätze handelt, findet man bei den lediglich verbesserten Fehlern vermehrt andere Fehlertypen. So verbessern 13 Lehrer (1–7/10/12/13/16/18/19) fehlende oder falsch gesetzte Anführungszeichen (einfache anstelle von zweifachen und vice versa) bei Zitaten, direkter Rede, Titeln oder Eigennamen. Bei neun von ihnen macht dieser Fehlertyp mindestens ein Drittel der nur verbesserten Zeichensetzungsfehler aus.

Interpunktion (‚Z‘)							
Lehrer	Gesamt	markiert	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	220	158	71,8	12	5,5	50	22,7
2	521	413	79,3	22	4,2	86	16,5
3	344	247	71,8	24	7,0	73	21,2
4	221	188	85,1	15	6,8	18	8,1
5	719	623	86,6	14	1,9	82	11,4
6	661	599	90,6	43	6,5	19	2,9
7	667	349	52,3	2	0,3	316	47,4
8	278	237	85,3	4	1,4	37	13,3
9	377	322	85,4	12	3,2	43	11,4
10	743	635	85,5	48	6,5	60	8,1
11	586	427	72,9	11	1,9	148	25,3
12	542	487	89,9	36	6,6	19	3,5
13	330	255	77,3	11	3,3	64	19,4
14	345	231	67,0	9	2,6	105	30,4
15	404	390	96,5	4	1,0	10	2,5
16	349	287	82,2	6	1,7	56	16,0
17	139	131	94,2	3	2,2	5	3,6
18	171	62	36,3	59	34,5	50	29,2
19	369	93	25,2	56	15,2	220	59,6
20	287	219	76,3	5	1,7	63	22,0
Gesamt	<u>8273</u>	<u>6353</u>	<u>76,8</u>	<u>396</u>	<u>4,8</u>	<u>1524</u>	<u>18,4</u>

Tabelle 12: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Interpunktionsfehler

Alle Lehrer außer Lehrer 19 kennzeichnen diese Fehlertypen gleichzeitig an anderen Stellen mit ‚Z‘. In manchen Fällen versehen sie sie innerhalb einer Klassenarbeit auch

erst als ‚Z‘ und verbessern sie an späterer Stelle, sodass man von einem Wiederholungsfehler sprechen könnte, der jedoch nicht wieder mit einer Randmarkierung gekennzeichnet wird (gleiches gilt in seltenen Fällen für Fehler beim Setzen von Anführungszeichen).

Dies trifft jedoch nur auf einen kleinen Teil der Fundstellen zu. Weiterhin verbessern acht Lehrer (1/6/9/12/13/14/19/20), wenn ein Satzschlusszeichen fehlt (bei vorhandener, darauffolgender Großschreibung durch den Schüler), dies wird jedoch von allen gleichzeitig mit ‚Z‘ gekennzeichnet. Zudem fügen acht Lehrer (1–5/10/11/12) Doppelpunkte ein, häufig bei der Einbettung der direkten Rede, doch auch zur besseren Untergliederung von Sätzen. Alle Lehrer (außer Lehrer 17) verbessern fehlende Kommata ohne weiteres Korrekturzeichen, bei 13 von ihnen machen diese Fehler mindestens die Hälfte der insgesamt nur verbesserten Fehler aus. Bei diesen Fehlern handelt es sich größtenteils – wie bei den mit Korrekturzeichen versehenen – um fehlende Kommata in komplexen Sätzen. Bei Lehrer 10 fällt auf, dass er besonders oft Kommata nur verbessert, wenn es um Satzgefüge mit Infinitivsätzen geht. Bei einem Drittel der 48 von ihm nur verbesserten Kommafehler handelt es sich um solche Fälle, bei denen bei neun das Komma obligatorisch wäre, da der Infinitivsatz von einem Korrelat oder Substantiv im Matrixsatz abhängig ist, und bei neun Fundstellen fakultativ. Zudem markiert er nur zweimal solche Sätze zurecht mit ‚Z‘. Dies könnte auf eine gewisse Unsicherheit bei der Anwendung der Kommaregeln hindeuten. Unsicherheiten in dieser Hinsicht scheint es auch bei anderen Lehrern zu geben, wie die Analyseergebnisse der nicht markierten und falsch markierten Fehler noch zeigen werden. Erwähnenswert ist weiterhin, dass vier Lehrer (3/4/6/9) ein mit Apostroph abgetrenntes Genitiv-*s* lediglich verbessern – wenn auch nur in Einzelfällen.

Zwei Lehrer fallen durch besonders hohe Zahlen nur verbesserter Fehler auf: Lehrer 19 verbessert gut 15 % und Lehrer 18 sogar fast 35 % der Interpunktionsfehler ohne ein Korrekturzeichen am Rand. Der Grund dafür scheint nicht in der Qualität der Fehler zu liegen, da sich diese nicht von den korrigierten Fehlern unterscheiden. Auch sind diese Lehrer im Vergleich mit den anderen Lehrern im Korpus nicht mit außergewöhnlich vielen Fehlern konfrontiert. In beiden Fällen handelt es sich um Klassenarbeiten von E-Kursen, in denen die Schüler nicht übermäßig viele Fehler produzieren – bei Lehrer 19 11,5 Fehler, bei Lehrer 18 9,9 Fehler pro Seite im Vergleich zu durchschnittlich 14,6 Fehlern im Gesamtkorpus.¹⁸⁰ Auffällig bei beiden Lehrern ist allerdings, dass sie auch überdurchschnittlich viele Zeichensetzungsfehler unmarkiert lassen: Lehrer 18 29,2 % und Lehrer 19 sogar 59,6 %. Beide Lehrer fallen auch durch eine hohe Anzahl nicht markierter Orthographie- und Grammatik-Fehler auf. Interessant ist weiterhin, dass die Korrektur von Lehrer 18 im Vergleich zu Lehrer 19, der weitestgehend auf

180 Für die Ermittlung der Fehlerdichte wurden die beschriebenen Schülerseiten nach Abzug von Aufgabenblättern, Bewertungsbögen etc. gezählt. Die Schriftgröße bzw. Wörter pro Seite wurden nicht berücksichtigt, da in allen Klassensätzen etwa gleich unterschiedliche Schülerschriften zu finden sind, jedoch wurde berücksichtigt, wenn z. B. nur jede zweite Zeile beschrieben wurde oder die Hälfte der Seite als Korrekturrand diente. Trotzdem handelt es sich lediglich um einen Richtwert, der einen groben Vergleich ermöglichen soll.

Kommentare verzichtet, sonst recht ausführlich und von sehr vielen Anmerkungen am Rand gekennzeichnet ist.

8.1.2 Orthographiefehler

Von den gut 8400 Orthographiefehlern im Korpus werden 400 lediglich im Text verbessert (vgl. Tab. 13). 18 Lehrer verbessern diese ohne Korrekturzeichen, dieser Anteil liegt jedoch bei lediglich 4,7 % der Fehler insgesamt. Bei allen betroffenen Lehrern findet man besonders viele verbesserte falsche Laut-Buchstaben-Beziehungen sowie Groß-/Kleinschreibungen, zahlreiche fehlerhafte Zusammen-/Getrennschreibungen werden bei 16 Lehrern verbessert. Zwar werden wieder in erster Linie Fehler verbessert, die sich in keiner Hinsicht von denen mit Korrekturzeichen versehenen unterscheiden, doch trifft man auch auf einige interessante Besonderheiten.

Zum einen verbessert über die Hälfte der Lehrer mehrfach Wiederholungsfehler, ohne ein ‚Wdh‘, ‚WL‘ oder ähnliches am Rand zu vermerken. Ferner ist bei Laut-Buchstabe-Fehlern auffällig, dass hier gehäuft orthographisch schwierige Wörter wie Anglizismen oder andere Fremdwörter zu finden sind. Darüber hinaus werden oft Umlautstriche ohne Korrekturzeichen oder dem Anschein nach lediglich vergessene Buchstaben ergänzt. Zudem finden sich bei vier Lehrern (1/2/18/20) verbesserte nicht ausgeschriebene Zahlen unter 13¹⁸¹ (die jedoch teilweise an anderer Stelle mit ‚R‘ versehen werden) und bei drei Lehrern (2/14/15) verbesserte β -Verwendungen, die nicht mehr zulässig sind. Bei den Fehlern bei der Zusammen-/Getrennschreibung findet sich besonders oft die verbesserte Schreibung von Partikelverben, bei der allerdings auch insgesamt viele Fehler gemacht werden. Zudem wird bei den Lehrern 5–11, von denen jeweils eine Klassenarbeit zu Morton Rhues ‚Die Welle‘ vorliegt, die fehlerhafte Schreibung von Komposita wie *Hitler-Zeit* oder *Nazi-Zeit* an vielen Stellen lediglich berichtigt. Bei den verbesserten Fehlern bei der Groß-/Kleinschreibung findet man vermehrt klein geschriebene Substantivierungen sowie – wieder bei den Lehrern 5–11 – häufig die Verbesserung von *die Welle* zu *Die Welle*.

Wieder stechen Lehrer 18 und 19 durch ihre vergleichsweise hohe Zahl – 15,8 % bzw. 20,3 % – an Verbesserungen heraus. Zwar finden sich unter diesen auch Wiederholungsfehler, doch unterscheiden sich die verbesserten Fehler zum allergrößten Teil nicht von den sonst mit Korrekturzeichen versehenen. Hinzu kommt Lehrer 2, der mit 11,4 % ebenfalls verhältnismäßig viele Orthographiefehler nur verbessert. Darunter finden sich viele der oben als auffällig beschriebenen Fehlertypen, jedoch auch viele, die sonst mit ‚R‘ markiert werden. Auch bei seinen Klassenarbeiten handelt es sich um E-Kurs-Arbeiten, demnach ist die Fehlerdichte nicht übermäßig hoch. Lehrer 2, 18 und 19 sind alle seit über 25 Jahren im Schuldienst, andere Parallelen lassen sich mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht finden.

181 Oder wie bei Lehrer 18 unter 12, da er (wie oben bereits erwähnt) mehrfach am Rand vermerkt „Zahlen von 1–11 ausschreiben“.

Orthographie („R“)							
Lehrer	Gesamt	markiert	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	246	177	72,0	10	4,1	59	24,0
2	316	219	69,3	36	11,4	61	19,3
3	475	346	72,8	34	7,2	95	20,0
4	430	346	80,5	21	4,9	63	14,7
5	725	577	79,6	13	1,8	135	18,6
6	579	495	85,5	26	4,5	58	10,0
7	513	379	73,9	0	0,0	134	26,1
8	326	295	90,5	1	0,3	30	9,2
9	327	294	89,9	10	3,1	23	7,0
10	671	525	78,2	24	3,6	122	18,2
11	510	393	77,1	11	2,2	106	20,8
12	464	391	84,3	33	7,1	40	8,6
13	501	385	76,8	10	2,0	106	21,2
14	311	199	64,0	11	3,5	101	32,5
15	504	484	96,0	5	1,0	15	3,0
16	319	270	84,6	6	1,9	43	13,5
17	127	108	85,0	0	0,0	19	15,0
18	273	178	65,2	43	15,8	52	19,0
19	448	165	36,8	91	20,3	192	42,9
20	377	247	65,5	15	4,0	115	30,5
Gesamt	8442	6473	76,7	400	4,7	1569	18,6

Tabelle 13: Anteile markierter, verbesserter und unmarkierter Orthographiefehler im Korpus

Eine weitere Beobachtung bietet ebenfalls einen Erklärungsansatz dafür, dass manche Fehler nicht mit einer Randmarkierung versehen werden: Lehrer 20 beispielsweise verbessert mit einem Anteil von 4% insgesamt nur wenige Fehler, doch treten die Verbesserungen meist dann auf, wenn der Korrekturrand aufgrund von inhaltlichen Kommentaren keinen Platz für Korrekturzeichen lässt (vgl. Bsp. 78).

(78) [...] Teamgeist und Kommunikation
 gefragt "ofters ^{wird} werden es aber Streiterrein / Auf den
 geben. / Linien
 (20_a_1_1) / bleiben!

8.1.3 Grammatikfehler

Die Anzahl der ohne Randmarkierung verbesserten Grammatikfehler liegt mit 7,3% über dem Anteil bei den Orthographie- und Zeichensetzungsfehlern – von insgesamt gut 2900 Grammatikfehlern im Korpus werden 212 nur verbessert. Diese Verbesserungen findet man bei 19 der 20 Lehrer im Korpus, bei einigen Lehrern sind jedoch nur vereinzelte Verbesserungen zu finden (vgl. Tab. 14).

Es ist bei diesen verbesserten Fehlern im Vergleich mit den Interpunktions- und Orthographiefehlern ungleich schwieriger, allein aufgrund der Fehleranalyse Gründe für die Verbesserung zu finden, da alle Fehlertypen vertreten sind: falsche und fehlende Präpositionen und Artikel, falsch gebildete Flexionen, fehlende Person/Numerus-Kongruenz bei Prädikat und Subjekt, falsche Kasus mit Verben und Präpositionen, falsche grammatische Bezüge, *dass/das*-Fehler¹⁸² – kein Fehlertypus sticht besonders hervor. Die Hälfte der Lehrer verbessern mindestens fünf verschiedene grammatische Fehlertypen ohne Korrekturzeichen, die sie zum größten Teil¹⁸³ an anderer Stelle mit ‚Gr‘ oder anderen Zeichen versehen. In einigen wenigen Fällen handelt es sich bei den verbesserten Fehlern um Wiederholungsfehler.

182 Fehler bei der Schreibung der Konjunktion ‚dass‘ sind allerdings nicht in die Berechnung mit eingeflossen. Da diese von manchen Lehrern mit ‚R‘ und manchen mit ‚Gr‘ versehen wurden, würde die Einberechnung der sehr vielen nur verbesserten und unmarkierten Fehler in diesem Bereich das Ergebnis verfälschen.

183 Lediglich Lehrer 3 und 19 verbessern fehlende Artikel nur im Text, Lehrer 19 außerdem falsche Flexionsformen.

Grammatikfehler									
Lehrer	Gesamt	markiert mit ,Gr'	markiert mit Symbol	markiert andere Buchstaben- zahl	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	157	71	8	19	62,4	5	3,2	54	34,4
2	136	64	6	8	57,4	20	14,7	38	27,9
3	117	64	1	15	68,4	14	12,0	23	19,7
4	111	80	1	13	84,7	2	1,8	15	13,5
5	169	73	0	23	56,8	15	8,9	58	34,3
6	133	64	7	30	75,9	9	6,8	23	17,3
7	128	50	3	22	58,6	3	2,3	50	39,1
8	82	52	0	20	87,8	2	2,4	8	9,8
9	96	89	0	0	92,7	0	0,0	7	7,3
10	131	41	7	19	51,1	13	9,9	51	38,9
11	129	43	3	31	59,7	3	2,3	49	38,0
12	218	139	0	25	75,2	27	12,4	27	12,4
13	167	72	0	21	55,7	9	5,4	65	38,9
14	150	57	0	24	54,0	7	4,7	62	41,3
15	267	180	0	73	94,8	4	1,5	10	3,7
16	177	110	8	15	75,1	8	4,5	36	20,3
17	57	39	1	14	94,7	1	1,8	2	3,5
18	150	46	7	12	43,3	40	26,7	45	30,0
19	181	19	0	50	38,1	24	13,3	88	48,6
20	151	93	9	5	70,9	6	4,0	38	25,2
Gesamt	<u>2907</u>	<u>1446</u>	<u>61</u>	<u>439</u>	<u>66,9</u>	<u>212</u>	<u>7,3</u>	<u>749</u>	<u>25,8</u>

Tabelle 14: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Grammatikfehler

Bei einigen Fundstellen liegt allerdings die Vermutung nahe, dass den Lehrern die Fehleranalyse bzw. die Zuordnung zu einem Fehlerkomplex nicht leichtgefallen ist. In manchen Fällen könnte das Erstellen einer Fehlerhypothese eine Herausforderung darstellen, wie die Beispiele 79 und 80 zeigen. Im ersten Fall handelt es sich um einen nicht ganz einfachen Präpositionsfehler, im zweiten Fall gibt es mehrere Fehlerhypothesen bzw. Möglichkeiten der ‚Reparatur‘: Lehrer 5 geht hier offensichtlich von einem falschen Kasus mit einer Präposition aus, eine weitere Möglichkeit wäre jedoch, *als* mit

der angeglichenen Kasusrektion einzufügen. Hier mag es demnach möglicherweise an mangelnder Zeit und/oder Muße auf Lehrerseite liegen, eine eingehende Fehleranalyse durchzuführen, die eine Zuordnung zu einem Fehlerkomplex ermöglicht, weshalb man sich auf die bloße Reparatur des Fehlers beschränkt.¹⁸⁴

(79) Am Anfang finden viele Schüler
die Welle sehr gut und sind
positiv ~~gegen die~~ ^{der} ^{gegenüber} Welle gestimmt.
(5_a_15_8)

(80) Jeder, ^{der} ^{die} gegen die Welle oder anderer ^z
Meinung der Wellenmitglieder war,
wurde ausgegrenzt, terrorisiert oder
gewaltsam bedroht.
(5_a_25_8)

Wieder fallen Lehrer 18 und 19 durch besonders viele Verbesserungen auf. Lehrer 18 verbessert 26,7%, Lehrer 19 13,3% der Grammatikfehler insgesamt nur im Text. Bei den Fehlern handelt es sich fast in allen Fällen um eindeutige Fehler, die kaum mehrere Fehlerhypothesen zulassen (Genusfehler, fehlende Artikel etc.), Wiederholungsfehler finden sich kaum. Allerdings gibt es bei den Grammatikfehlern noch einige andere Lehrer (2, 3, 5, 10 und 12), die vermehrt Fehler nur im Text verbessern. Auch die Analyse der einzelnen Fundstellen bei diesen Lehrern liefert keine weiteren Erklärungen dafür, warum diese Fehler nicht mit einem Korrekturzeichen oder einem anderen Symbol versehen wurden.

8.1.4 Tempusfehler

Die Anzahl der Tempusfehler im Korpus (n=466) ist sehr viel geringer als die der bisher dargestellten Interpunktions-, Orthographie- und Grammatikfehler, wie in Tabelle 15 direkt ersichtlich ist. Aus diesem Grund sind die dargestellten Analyseergebnisse und -werte sicherlich nur bedingt aussagekräftig¹⁸⁵. Da jedoch einige interessante Be-

184 Sähe man die Korrektur mit einem Symbol wie dem Wurzelzeichen am Rand ebenfalls als Verbesserung, würde sich deren Anteil und die Zahl der nur „reparierten“ Fehler weiter erhöhen.

185 Das gilt für die Analyse der Modusfehler (n=188) noch in größerem Maß, weshalb bei diesen auf eine ausführliche Darstellung verzichtet wird. Interessant ist aber, dass der Anteil der nur verbesserten Fehler hier mit 30,3% weit höher liegt als bei allen bisher beschriebenen Fehlerkomplexen. Bei fast allen nur verbesserten Fehlern handelte es sich um die Verwendung des Indikativs bei der indirekten Rede. Nur acht der 57 Fehler sind Wiederholungsfehler, dies ist demnach keine hinlängliche Erklärung für den Verzicht auf ein Korrekturzeichen. Eine Erklärung könnte sein, dass die Lehrer die

obachtungen bei der Verbesserung dieses Fehlertyps gemacht wurden, soll nicht auf die Darstellung verzichtet werden.

Tempusfehler (falsches Tempus)							
Lehrer	Gesamt	markiert	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	18	14	77,8	0	0,0	4	22
2	62	47	75,8	13	21,0	2	3
3	50	45	90,0	5	10,0	0	0
4	1	1	100,0	0	0,0	0	0
5	14	2	14,3	1	7,1	11	79
6	27	21	77,8	1	3,7	5	19
7	29	22	75,9	0	0,0	7	24
8	18	18	100,0	0	0,0	0	0
9	4	0	0,0	0	0,0	4	100
10	12	4	33,3	1	8,3	7	58
11	18	6	33,3	0	0,0	12	67
12	8	3	37,5	4	50,0	1	13
13	7	6	85,7	1	14,3	0	0
14	13	6	46,2	1	7,7	6	46
15	77	75	97,4	0	0,0	2	3
16	38	35	92,1	0	0,0	3	8
17	1	1	0,0	0	0,0	0	0
18	64	49	76,6	13	20,3	2	3
19	2	2	100,0	0	0,0	0	0
20	3	3	100,0	0	0,0	0	0
<u>Gesamt</u>	<u>466</u>	<u>360</u>	<u>77,3</u>	<u>40</u>	<u>8,6</u>	<u>66</u>	<u>14</u>

Tabelle 15: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Tempusfehler im Korpus

Fehler bei der indirekten Redewiedergabe nicht als gravierend ansehen oder nicht erwarten, dass die Schüler diese beherrschen. Dagegen spricht jedoch, dass es sich bei den betreffenden Schülergruppen größtenteils um Erweiterungskurse handelt und zudem die indirekte Redewiedergabe in Klasse 9 bzw. 10 laut dem Lehrplan in NRW bereits beherrscht werden sollte.

8,6% der Verwendungen falscher Tempora¹⁸⁶ im Korpus wird lediglich verbessert (vgl. Tab. 15). Interessant ist hier, dass die Hälfte dieser Fehler Wiederholungsfehler in dem Sinne sind, als dass ein fehlerhaftes Tempus einmal markiert wird und die darauffolgende Verwendung des falschen Tempus – egal bei welchem Prädikat – nur verbessert wird. Das ist deshalb so bemerkenswert, da bei Orthographie- und auch Grammatikfehlern in der Regel die gleiche Form beim gleichen Wort wieder auftreten muss, damit sie als Wiederholungsfehler gewertet wird. Hier liegt jedoch die gleiche fehlerhafte Konstruktion bei unterschiedlichen Wörtern vor.

Insgesamt werden falsche Tempora nur von neun Lehrern verbessert (2/3/5/6/10/11–14/18), von fünf Lehrern jedoch jeweils nur einmal (5/6/10/13/14). Fast alle Lehrer, die Tempusfehler verbessern, versehen sie gleichzeitig mit ‚T‘. Nur bei Lehrer 3 findet sich die Markierung mit ‚W‘. Das Besondere an der Verwendung von ‚T‘ durch Lehrer 18 ist, dass er nicht wie die anderen Lehrer erst einen Fehler mit ‚T‘ versieht und darauf die verbesserten Wiederholungsfehler folgen, sondern er wechselt zwischen Verbesserung und der Markierung mit ‚T‘ scheinbar willkürlich hin und her.

Insgesamt liegt der Anteil der verbesserten Tempus-Fehler also etwas höher als der der Interpunktions-, Orthographie- und Grammatikfehler. Diese höhere Zahl lässt sich jedoch oft durch die Identifikation als Wiederholungsfehler erklären. Warum diese Fehler, wie andere Wiederholungsfehler, nicht auch mit *s. o.*, *WH* oder ähnlichem angestrichen werden, lässt sich anhand der Fundstellenanalyse nicht erklären. Die restlichen nur verbesserten Fehler, die keine Wiederholungsfehler sind, unterscheiden sich nicht von anderen mit ‚T‘ versehenen Fehlern – zumindest lässt die Analyse der wenigen Fälle keine Rückschlüsse zu.

8.1.5 Satzbaufehler

Für die Analyse der Verhältnismäßigkeiten der mit Korrekturzeichen versehenen und verbesserten Satzbaufehler werden die drei am häufigsten auftretenden Fehlertypen analysiert, um die Korrekturen besser vergleichen zu können: der unvollständige Satzbau, Konstruktionsfehler und abhängige Sätze, die nicht in einen Matrixsatz eingebettet sind, welche insgesamt 907 Mal im Korpus auftreten. Während diese drei Fehlertypen 533 Mal mit einem Korrekturzeichen wie ‚Sb‘, ‚W‘, ‚Z‘ oder ‚Z/R‘ oder dem Wurzelzeichen oder anderen Symbolen versehen werden, findet man 133 Verbesserungen ohne Markierung am Korrekturrand – also bei 14,7% dieser Fehler insgesamt (vgl. Tab. 16). Es ist jedoch interessant, dass sich die Verhältnisse etwas verschieben, wenn man die einzelnen Fehlertypen separat betrachtet: Während unvollständige Sätze und abhängige Sätze ohne Matrixsatz jeweils mindestens sechs Mal so häufig mit einem Korrekturzeichen am Rand versehen werden wie Fehler nur verbessert werden, sind es bei den Konstruktionsfehlern nur doppelt so viele. Möglicherweise liegt dies – wie bei den Grammatikfehlern – daran, dass die Analyse von Konstruktionsfehlern oft nicht einfach und die Fehlerbeschreibung durchaus eine Herausforderung ist. Es gibt viel-

186 Nur dieser Fehlertyp wurde hier erfasst, auch wenn manche Lehrer im Korpus auch andere Fehler wie bspw. falsch gebildete Tempora mit ‚T‘ versehen. Die variierende Markierung dieser letzteren Fehlertypen würde die Analyse jedoch noch weniger aussagekräftig machen.

fältige Konstruktionsfehler, bei denen eine genaue Fehlerbeschreibung teilweise kaum möglich ist oder Fehlerhäufungen auftreten.¹⁸⁷ Andere Fehlertypen sind im Vergleich sicherlich einfacher zu erfassen, zu beschreiben und einem Fehlerkomplex zuzuordnen. Trotzdem ist bemerkenswert, dass diese oft schweren sprachlichen Systemverstöße so häufig lediglich verbessert werden – auch vor dem Hintergrund, dass beispielsweise das Unterteilen von zwei unabhängigen Sätzen mit einem Punkt¹⁸⁸, was als weniger schwerwiegender Fehler gewertet werden kann, da es sich nicht um eine syntaktisch falsche Konstruktion handelt, in lediglich rund 50 von über 350 Fällen nur verbessert und in über 220 Fällen mit ‚Sb‘, ‚Satz‘ oder ‚Gr‘ versehen wird. Insbesondere Lehrer 3, 5, 7, 9 und 18 verbessern weit mehr als der Hälfte der Konstruktionsfehler in ihren Klassenarbeiten ohne Randmarkierung, bei den Lehrern 2, 8 und 12 ist das Verhältnis ausgeglichen.

Lehrer 5 und 18 fallen dadurch auf, dass sie bezogen auf die o. g. Fehlertypen mehr Satzbaufehler verbessern als mit einem Randzeichen versehen (Lehrer 5: 5 mit Randzeichen, 22 verbessert; Lehrer 18: 13 mit Randzeichen, 15 verbessert). Lehrer 5 beispielsweise verbessert zwölf von 15 unvollständigen Sätzen ohne Korrekturzeichen. Während sich das ausschließliche Verbessern von Fehlern bei Lehrer 18 auf alle Fehlerbereiche erstreckt, verbessert Lehrer 5 in anderen Bereichen zum Teil deutlich weniger Fehler als der Durchschnitt (Orthographie 1,8 %, Interpunktion 1,9 %, Grammatik 15 %).

187 Der Vorschlag Kleppins, Fehlerhäufungen mit ‚Sb‘ zu versehen (vgl. Kleppin 1997, 141), deutet darauf hin, dass eine detaillierte Analyse in manchen Fällen schwierig bis unmöglich ist und ‚Sb‘ als Markierung für insgesamt ungrammatische Konstruktionen dienen kann.

188 Die Verbesserungen dieses Fehlertyps wurden allerdings in die Kategorie der verbesserten bzw. auch unmarkierten Zeichensetzungsfehler eingeordnet.

Satzbaufehler (Konstruktionsfehler, unvollständige Sätze, nur abhängiger Satz)							
Lehrer	Gesamt	markiert	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	44	27	61,4	3	6,8	14	31,8
2	35	21	60,0	9	25,7	5	14,3
3	38	16	42,1	20	52,6	2	5,3
4	29	21	72,4	3	10,3	5	17,2
5	58	5	8,6	22	37,9	31	53,4
6	45	29	64,4	6	13,3	10	22,2
7	46	16	34,8	9	19,6	21	45,7
8	39	23	59,0	5	12,8	11	28,2
9	28	20	71,4	3	10,7	5	17,9
10	56	27	48,2	7	12,5	22	39,3
11	46	23	50,0	3	6,5	20	43,5
12	66	39	59,1	14	21,2	13	19,7
13	35	23	65,7	6	17,1	6	17,1
14	62	43	69,4	1	1,6	18	29,0
15	70	69	98,6	0	0,0	1	1,4
16	28	21	75,0	1	3,6	6	21,4
17	14	12	85,7	0	0,0	2	14,3
18	42	13	31,0	15	35,7	14	33,3
19	68	44	64,7	4	5,9	20	29,4
20	58	41	70,7	2	3,4	15	25,9
Gesamt	907	533	58,8	133	14,7	241	26,6

Tabelle 16: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Satzbaufehler

8.1.6 Wortfehler

Die häufigsten Wortfehler sind Fehler, bei denen ein Wort semantisch falsch verwendet wird, sie werden von den Lehrern in erster Linie mit ‚W‘, aber auch mit ‚A‘ und in seltenen Fällen mit ‚Gr‘ markiert (vgl. Kapitel 7.2.6). Dieser Fehlertyp wurde analysiert, da andere Wortfehler (z. B. nicht existente Wörter) nur in geringer Quantität auftreten.

Alle Lehrer außer Lehrer 9 und 17 verbessern diesen Fehler ohne Korrekturzeichen am Rand, wenn auch einige in nur einzelnen Fällen (vgl. Tab. 17). Von den gut 750 semantischen Wortfehlern im Korpus werden 449 mit Korrekturzeichen versehen, 87 werden lediglich verbessert. Ein Unterschied zwischen den mit Korrekturzeichen versehenen und den 11,6% nur verbesserten Fehlern kann allein durch die Analyse der Fundstellen nicht nachgewiesen werden, auch ist der Anteil der Wiederholungsfehler niedrig.

Semantische Wortfehler							
Lehrer	Gesamt	markiert	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	23	12	52,2	1	4,3	10	43,5
2	23	8	34,8	8	34,8	7	30,4
3	42	32	76,2	4	9,5	6	14,3
4	20	14	70,0	1	5,0	5	25,0
5	52	8	15,4	14	26,9	30	57,7
6	71	54	76,1	3	4,2	14	19,7
7	49	21	42,9	3	6,1	25	51,0
8	10	3	30,0	1	10,0	6	60,0
9	24	20	83,3	0	0,0	4	16,7
10	25	10	40,0	3	12,0	12	48,0
11	38	13	34,2	2	5,3	23	60,5
12	75	46	61,3	19	25,3	10	13,3
13	43	24	55,8	8	18,6	11	25,6
14	71	46	64,8	4	5,6	21	29,6
15	65	62	95,4	2	3,1	1	1,5
16	26	19	73,1	2	7,7	5	19,2
17	14	13	92,9	0	0,0	1	7,1
18	30	16	53,3	7	23,3	7	23,3
19	24	11	45,8	2	8,3	11	45,8
20	27	17	63,0	3	11,1	7	25,9
Gesamt	752	449	59,7	87	11,6	216	28,7

Tabelle 17: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter semantischer Wortfehler

Auffällig korrigieren erneut Lehrer 2 und 5 sowie Lehrer 12, die jeweils mindestens ein Viertel der semantischen Wortfehler lediglich verbessern. Interessanterweise liegt auch hier wieder Lehrer 5, der bei den Orthographie-, Grammatik- und Interpunktionsfehlern unterdurchschnittlich viele Fehler verbessert, im obersten Bereich bei dem Anteil der Verbesserungen (vgl. Kapitel 8.1.5).

8.1.7 „Ausdrucksfehler“ – Normverstöße

Mehrheitlich werden stilistische Fehler sowie die Verwendung der Umgangssprache oder anderer nichtstandardsprachlicher Varianten mit ‚A‘ markiert, man findet jedoch auch Markierungen mit ‚Stil‘, ‚Ugs.‘ und ‚W‘ sowie Tilgungen und Einfügungen mit Symbolen am Korrekturrand (vgl. Kapitel 7.2.6). Diese Normverstöße werden in hoher Zahl von allen Lehrern außer den Lehrern 15 und 19 auch im Text verbessert. Während von den insgesamt gut 2000 stilistischen Fehlern und Registerfehlern im Korpus gut 880 mit Korrekturzeichen markiert werden, werden über 330 Fehler nur im Text verbessert (16,5 %) (vgl. Tabelle 18).

Unter den verbesserten Ausdrucksfehlern findet man bei 14 Lehrern umgangssprachliche bzw. in der gesprochenen Sprache übliche Formen wie *runter*, *was* (statt *etwas*), *drin*, *mal*, *dadrauf* etc., die von Lehrer 3, 4, 6, 10, 11 und 13 an anderen Stellen und insgesamt häufiger mit ‚A‘ versehen werden und von Lehrer 1, 4 und 12 – ebenfalls in einzelnen Fällen – mit ‚W‘. Lehrer 5 und 9 hingegen verbessern diese Formen sehr oft. Lehrer 9 verbessert sie etwas häufiger (n=10), als dass er sie mit ‚Gr‘ anstreicht (n=7),¹⁸⁹ Lehrer 5 hingegen verwendet für diesen Fehlertypus kein Korrekturzeichen, sondern verbessert ihn stets (n=9). Weniger häufig (bei sieben Lehrern vereinzelt) wird die Verwendung umgangssprachlicher oder stilistisch schlecht gewählter Lexik wie *gucken* (4_b_8_1/5_a_23_2) nur verbessert. Die Verwendung eines Artikels mit Eigennamen, wie *der Conrad* (18_a_18_1), was von Lehrer 16 mit ‚[-]‘, Lehrer 15 und 18 mit ‚W‘ und von Lehrer 3 und 6 mit ‚A‘ korrigiert wird, wird von Lehrer 2, 12, 3 und 18 nur verbessert. Auch die Verwendung des temporalen ‚wo‘, ‚wo‘ als nicht-lokales Relativum, von Präpositionalattributen statt Genitivattributen und des *am*-Progressivs werden von zehn Lehrern lediglich verbessert, von den meisten jedoch auch an anderer Stelle mit einem Korrekturzeichen versehen.¹⁹⁰ Insgesamt unterscheiden sich die verbesserten Fehlertypen also nicht von den mit ‚A‘, ‚W‘, ‚Stil‘, etc. versehenen, doch werden manche Fehler häufiger nur verbessert. Das trifft auf Ausdrucks- bzw. Stilfehler auf syntaktischer Ebene zu, die zwar von sechs Lehrern (vgl. Kapitel 7.2.6) mit ‚A‘, von 16 mit ‚Sb‘ (vgl. Kapitel 7.2.5) und auch von sieben mit Korrekturzeichenkombinationen wie ‚A/Sb‘ (vgl. Kapitel 7.2.7) versehen werden, jedoch auch von zwölf Lehrern jeweils mehrfach (insgesamt über 40 Mal) nur verbessert werden. Bei diesen verbesserten Konstruktionen handelt es sich um ungewöhnliche Satzstellungen wie Ergänzungen im Nachfeld bei *Ich hatte alles gelernt durch die Welle.*, was z. B. Lehrer 8 zu *Ich hatte alles durch die Welle gelernt.* (8_a_2_6) verbessert, um mit koordinierenden Junktionen

189 Zur Erinnerung: Die Kürzel ‚A‘, ‚W‘ oder ähnliches verwendet Lehrer 9 nicht.

190 Der Umgang mit diesen Formen und auch anderen Normfehlern wird in Kapitel 9 eingehend dargestellt.

eingeleitete Sätze (*Aber nach und nach wurde es ihnen bewusst [...], 7_a_19_6*) und die Verbesserung elliptischer Sätze, wie bei [...] *ob man als Jugendlicher sein Erscheinungsbild zum Ausdruck bringen kann oder nicht kann* [Ergänzung Lehrer] (14_a_5_1). Hier kommt vermutlich zum Tragen was eingangs vermutet wurde: Diese Formen sind in der Normvorstellung der Lehrer nicht so falsch, dass sie sie mit einem Korrekturzeichen versehen würden, jedoch signalisieren sie durch die Verbesserung, dass sie die jeweils andere Variante bevorzugen.

Normverstöße							
Lehrer	Gesamt	markiert	markiert %	verbessert	verbessert %	nicht markiert	nicht markiert %
1	39	18	46,2	4	10,3	17	43,6
2	174	33	19,0	36	20,7	105	60,3
3	150	70	46,7	52	34,7	28	18,7
4	115	55	47,8	17	14,8	43	37,4
5	145	27	18,6	49	33,8	69	47,6
6	109	71	65,1	13	11,9	25	22,9
7	134	39	29,1	14	10,4	81	60,4
8	44	16	36,4	5	11,4	23	52,3
9	57	12	21,1	10	17,5	35	61,4
10	119	20	16,8	10	8,4	89	74,8
11	95	39	41,1	4	4,2	52	54,7
12	134	50	37,3	51	38,1	33	24,6
13	118	77	65,3	23	19,5	18	15,3
14	118	34	28,8	12	10,2	72	61,0
15	138	117	84,8	0	0,0	21	15,2
16	68	50	73,5	5	7,4	13	19,1
17	49	36	73,5	6	12,2	7	14,3
18	83	49	59,0	21	25,3	13	15,7
19	49	20	40,8	0	0,0	29	59,2
20	96	50	52,1	3	3,1	43	44,8
Gesamt	2034	883	43,4	335	16,5	816	40,1

Tabelle 18: Anteile markierter, verbesserter und nicht markierter Normverstöße

Betrachtet man das individuelle Korrekturverhalten der Lehrer insgesamt, fallen einige Lehrer durch besonders viele Verbesserungen auf: Lehrer 10, 13, 14 und 18 markieren

etwa doppelt so viele Fehler mit Randzeichen als sie verbessern und bewegen sich damit etwas über dem Durchschnitt, bei Lehrer 2 und 9 ist das Verhältnis etwa 1:1 und Lehrer 5 fällt erneut dadurch auf, dass er deutlich mehr Fehler verbessert als mit einem Korrekturzeichen versieht.

8.1.8 Fazit verbesserte Fehler ohne Randmarkierung

Betrachtet man die Verbesserungen aller oben beschriebenen Fehlertypen insgesamt, werden im Vergleich mit den mit Randmarkierungen versehenen Fehlern am wenigsten Zeichensetzungs- und Orthographiefehler verbessert, da jeweils mehr als 16 Mal so viele Fehler mit einem Korrekturzeichen gekennzeichnet als lediglich verbessert werden. Ebenfalls verhältnismäßig wenige Verbesserungen findet man bei Grammatik- und Tempusfehlern, bei denen durchschnittlich etwa ein Fehler von zehn markierten Fehlern verbessert wird. Bei den oben beschriebenen Satzbaufehlern ist es etwa jeder fünfte, bei semantischen Wortfehlern jeder sechste Fehler, der nur im Text markiert wird. Am häufigsten findet man Verbesserungen bei Ausdrucks- bzw. Normfehlern, die im Schnitt nur 2,6 Mal so oft mit Korrekturzeichen versehen werden wie sie verbessert werden.¹⁹¹ Insgesamt wird von den oben beschriebenen, von den Lehrern markierten Fehlern jeder elfte Fehler nur verbessert.¹⁹²

Betrachtet man das individuelle Korrekturverhalten der Lehrer, lassen sich einige interessante Beobachtungen machen. Nimmt man die Verbesserungen aller analysierten Fehlertypen zusammen, so fallen Lehrer 2, 3, 12 und insbesondere Lehrer 18 und 19 dadurch auf, dass sie besonders viele Fehler nur verbessern: Lehrer 2, 3 und 12 etwa jeden siebten Fehler, Lehrer 18 und 19 jeden dritten bis vierten. Nahezu im Durchschnitt liegen Lehrer 4, 5, 6, 10 und 13 und besonders selten verbessern Lehrer 1, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 17 und 20 Fehler ohne Randmarkierung. Bemerkenswert ist, dass sich auch hier die Beobachtung bestätigt, dass sich je nach Untersuchungsschwerpunkt unterschiedliche Lehrer finden, deren Korrekturzeichenverwendung besonders auffällig ist, da sie sich jenseits des Konsens bewegt, von Präferenzen für einzelne Korrekturzeichen geprägt ist oder andere Besonderheiten aufweist (wie etwa Lehrer 9, 13 und 15, vgl. Kapitel 7.5). Es gibt demnach kaum ein durchgehend auffälliges Korrekturverhalten einzelner Lehrer, sondern man findet jeweils Auffälligkeiten in bestimmten Bereichen.

Es ist auch interessant, sich die Verbesserungen der einzelnen Fehlertypen bei einzelnen Lehrern anzuschauen, da es hier Besonderheiten gibt. Lehrer 5 beispielsweise verbessert je nach Fehlertypen sehr unterschiedlich viele Fehler: Während er – gemessen an den anderen Lehrern im Korpus – überdurchschnittlich viele Orthographiefehler und Zeichensetzungsfehler mit einem Korrekturzeichen versieht, verbessert er überdurchschnittlich viele Grammatik-, Satzbau-, semantische Wort- und Ausdrucksfehler ohne Randmarkierung. Auf der anderen Seite verbessert Lehrer 19 im Vergleich sehr

191 Und bei Modusfehlern, bei denen das Verhältnis von Verbesserung zu Randmarkierung bei 1:1,3 liegt, vgl. Anmerkung 183.

192 Dieses Verhältnis sagt jedoch nichts über das Verhältnis zu den auftretenden Fehlern insgesamt aus, da der Anteil der nicht korrigierten Fehler bei dieser Rechnung nicht berücksichtigt wird. Diese Fehler werden im nächsten Kapitel thematisiert und in den Zusammenhang mit verbesserten und mit Randzeichen korrigierten gebracht.

viele Orthographie-, Zeichensetzung- und Grammatikfehler, alle anderen Fehlertypen verbessert er sehr wenig. Lehrer 9 verbessert sehr viele umgangssprachliche Ausdrücke, aber kaum Fehler anderer Bereiche¹⁹³, und bei Lehrer 14 lässt sich ebenfalls keine einheitliche Linie ausmachen. Die allgemeinen Durchschnittswerte der einzelnen Lehrer sind also teilweise nur bedingt aussagekräftig.

Die Analyse einzelner Fehlertypen hat gezeigt, dass die Gründe für die Verbesserung eines Fehlers teilweise in seiner Qualität, aber auch in seinem Kontext liegen können. In manchen Fällen werden Fehler nur verbessert, wenn sie in der jeweiligen Klassenarbeit bereits mit einem Korrekturzeichen versehen wurden und es sich somit um einen Wiederholungsfehler handelt. Dies ist insbesondere bei Rechtschreibfehlern und der Wahl eines falschen Tempus zu beobachten. Insgesamt trifft dies jedoch nur auf einen Teil der verbesserten Fehler zu, was mitunter daran liegt, dass bei manchen Fehlertypen Wiederholungsfehler eher unwahrscheinlich oder nicht üblich sind (z. B. ‚Sb‘ und ‚Z‘). Ein potentieller Grund, der ebenfalls weniger im Fehler an sich als vielmehr mit seinem Kontext begründet liegt, ist der, dass in manchen Fällen der Korrekturrand bereits mit Anmerkungen und Korrekturzeichen gefüllt ist und weitere Zeichen schlichtweg keinen Platz haben. Dies könnte auch erklären, dass auch Lehrer, die sonst eine recht aufwändige Korrektur durchführen, indem sie viele Anmerkungen und detaillierte Berichtigungen einfügen, teilweise hohe Verbesserungsquoten aufweisen.

Ein Grund für die Verbesserung, der in den Fehlern selbst begründet liegt, ist seine Komplexität, die dazu führen kann, dass dieser nicht ad hoc im Korrekturprozess einem Fehlerkomplex zugeordnet werden kann, wie oben anhand von Satzbau- und Grammatikfehlern veranschaulicht wurde. So wird die Zuordnung zu einem Fehlerkomplex durch die bloße Kennzeichnung des Fehlers und dem Notieren der korrekten Form umgangen. Insbesondere Fehler, die nicht sehr häufig auftreten und/oder routiniert korrigiert werden, können dem Lehrer eine schwierige Fehleranalyse abverlangen, die Fachwissen und ein wenig Engagement erfordert. Weiterhin können die Unsicherheit hinsichtlich der Fehleridentifikation und mangelnde Regelkenntnisse eine Rolle spielen, wie beispielsweise die Markierung von (vermeintlichen) Kommafehlern beim Infinitivsatz bei Lehrer 10 vermuten lässt. Um nicht im Zweifelsfall zu Unrecht einen Fehler zu werten, wird sich möglicherweise für die unverbindlichere und weniger folgenschwere Verbesserung entschieden.

Ein weiterer Grund für die bloße Verbesserung von Fehlern kann der sein, dass die Lehrer bei manchen Bereichen der sprachlichen Gestaltung nicht erwarten, dass ihre Schüler die Regeln beherrschen und Verstöße deswegen nicht sanktionieren. Einige Verbesserungen im Korpus legen nahe, dass dies bei der Zusammen-/Getrennschreibung von Partikelverben, bei der Einbettung von Zitaten und direkter Rede, bei der Schreibung orthographisch schwieriger Wörter oder Fremdwörter, bei der Kommasetzung bei Infinitivsätzen sowie bei der Wahl des richtigen Modus bei der indirekten Rede der Fall sein könnte. Hier spielt möglicherweise auch der Bezug zur Individualnorm der Schüler eine Rolle und könnte eine Erklärung dafür bieten, warum bei man-

193 Der Grund dafür mag darin liegen, dass er nur die Korrekturzeichen ‚R‘, ‚Z‘ und ‚Gr‘ verwendet, deren Verwendung bei diesem Fehlertypen nicht naheliegend sind.

chen Schülern häufiger, bei manchen seltener auf ein Korrekturzeichen verzichtet wird bzw. warum Fehler in einer Klassenarbeit verbessert und in der nächsten mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Dies ist ein wichtiger Aspekt, da dies eine Erklärung dafür bieten könnte, dass die meisten Fehler ohne erkennbaren Grund (basierend auf der Analyse der vorliegenden Korrekturen) an einer Stelle verbessert und an einer anderen mit einem Korrekturzeichen versehen werden.

Ein weiterer, wichtiger Grund für die bloße Verbesserung, der vermutlich die hohe Zahl der verbesserten Normfehler erklärt, ist die Abstufung der Schwere eines sprachlichen Verstoßes durch die Art der Korrektur. Die Lehrer im Korpus verbessern demzufolge solche Fehler, die sie nicht für derart gravierend halten, als dass sie sie durch das Versehen mit einem Korrekturzeichen in die Bewertung der Darstellungsleistung einbeziehen. Auch wenn irritiert, dass auch hier Fehler sehr häufig einmal mit, ein anderes Mal ohne Korrekturzeichen angestrichen werden, sind die Verbesserungen – genau wie die Klassifikation als Grammatikfehler oder ähnliches – Ausdruck der individuellen Normvorstellung der Lehrer.

Auch der komplette Verzicht auf eine Korrektur kann Ausdruck dieser Normvorstellung sein. Die Ergebnisse der Analyse der nichtmarkierten Fehler sind deshalb Gegenstand des nächsten Kapitels.

8.2 Analyse der nicht markierten Fehler

Neben den Fundstellen im Korpus, die aus einem Fehler und einer Markierung in Form eines Korrekturzeichens oder einer Verbesserung im Text bestehen, gibt es auch solche, bei denen ein Fehler auftritt, der nicht vom Lehrer markiert oder verbessert wurde. Bei der Codierung der korrigierten Klassenarbeiten wurden über 5200 solcher Fundstellen erfasst und ausgewertet.¹⁹⁴ Dokumentiert wurden nicht nur unmarkierte Systemfehler, sondern auch Normfehler. Bei der Bewertung, ob es sich um Normverstöße handelt – eine ungleich schwierigere Aufgabe als die Identifikation von Systemfehlern – wurde wie folgt vorgegangen: Zum einen spielte die Normtoleranz der Verfasserin eine Rolle, es wurden jedoch auch einschlägige Nachschlagwerke und Fachliteratur zurate gezogen und einzelne Formen daraufhin überprüft, ob sie bspw. als umgangssprachlich bewertet werden. Zum anderen wurden auch solche Verstöße aufgenommen, die von vielen Lehrern im Korpus wiederholt als Fehler markiert wurden. So war nicht nur die Normtoleranz der Codiererin ausschlaggebend, sondern auch das Normverhalten der Lehrer für die Erfassung von Fundstellen maßgeblich.

Bei der Zuordnung der Fundstellen zu den jeweiligen Fehlerkomplexen wurde sich nach der in Kapitel 7.5 zusammengestellten Liste gerichtet. Darüber hinaus wurde bei mehreren möglichen Fehlerhypothesen die gewählt, bei der der kleinste Eingriff in den Schülertext zu einer korrekten Form führte. Weiterhin wurde bei uneindeutigen Fällen, wie zum Beispiel bei Schwierigkeiten bei der Zuordnung der auf dem Rand notierten Korrekturzeichen zu den einzelnen Fehlern im Schülertext oder bei schwer leserlichen

194 Vollständige Liste siehe Materialband, 101 ff.

Stellen, auf eine Wertung als unmarkierter Fehler verzichtet. Die dargestellten Analyseergebnisse bilden demnach vermutlich den günstigsten Fall ab.¹⁹⁵

8.2.1 Orthographiefehler

Der Anteil der unmarkierten Orthographiefehler insgesamt liegt mit 18,6% der Fehler insgesamt sehr viel höher als der Anteil der nur im Text verbesserten Fehler (vgl. Tabelle 13). Bei diesen 1569 der insgesamt über 8400 Fundstellen handelt es sich um Fehler bei der Phonem-Graphem-Beziehung (inklusive fehlende Umlautstriche und fehlende Buchstaben), Groß- und Kleinschreibung und Zusammen-/Getrennschreibung. Zwar dokumentiert, jedoch nicht berücksichtigt wurden Fundstellen, bei denen Zahlen unter 13 nicht ausgeschrieben wurden, da es sich nicht um keine in den Regeln von 2006 vorgeschriebene Schreibung handelt. Die Identifikation der unmarkierten Fehler fällt hier leicht, da mit dem amtlichen Regelwerk zur Orthographie eine verbindliche Norm besteht.

Den größten Teil der unmarkierten Fehler machen mit knapp über 600 Fundstellen solche bei der Laut-Buchstaben-Beziehung aus. Fehler bei der Groß-/Kleinschreibung sowie bei der Zusammen-/Getrennschreibung werden jeweils rund 400 Mal nicht angestrichen.¹⁹⁶ Hier lassen sich einige Beobachtungen machen, die erklären könnten, warum diese Fehler unmarkiert bleiben: So finden sich unter den unmarkierten Orthographiefehlern beispielsweise – wie bei den nur verbesserten Fehlern – einige Wiederholungsfehler, allerdings nicht in sehr großer Zahl. Bei manchen Lehrern findet man vereinzelt Fälle, in denen alte Schreibungen unmarkiert bleiben, wie beispielsweise bei Lehrer 4, der das Verb *aufrauen* in der Aufgabenstellung (entsprechend den Regeln von vor 1996) *aufrauben* schreibt und bei den Schülern auch nicht markiert. Auch bei Lehrer 3 findet man vereinzelt Fälle, in denen alte Schreibungen unkorrigiert bleiben, diese sind aber insgesamt eher die Ausnahme. Bei den Fehlern bei der Zusammen-/Getrennschreibung fällt auf, dass gut ein Viertel der unmarkierten Fehler solche bei der Schreibung von Partikelverben sind, die bei einigen Lehrern (5/7/8/9/11/17) besonders häufig unmarkiert bleiben. Auch die Getrennschreibung von Formen wie *dieselben*, *dasselbe* etc. bleibt häufig unmarkiert. Dies mag daran liegen, dass diese Fehler besonders oft von den Schülern gemacht werden. Es ist jedoch insofern bemerkenswert, als dass man vermuten könnte, dass Lehrer bei diesen fehleranfälligen Formen besonders sensibel sein müssten und diese ihnen deshalb besonders ins Auge fallen – vorausgesetzt sie kennen die Regeln und gehen nicht davon aus, dass es sich um Kann-Regeln handelt. Gleiches gilt für die Kleinschreibung von Substantivierungen, wie z. B. *etwas Gutes*, die beispielsweise bei Lehrer 7 besonders häufig gänzlich unmarkiert bleibt. Dass diese Formen an vielen Stellen unmarkiert bleiben, heißt jedoch nicht, dass sie von den betreffenden Lehrern nie korrigiert werden. In fast allen Fällen werden die gleichen Fehler an anderer Stelle von den gleichen Lehrern mit ‚R‘ markiert – wie z. B. bei Lehrer

195 Auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Zweitcodierung (vgl. Kapitel 6.5.1).

196 Wie hoch damit der Anteil an den vorhandenen Fehlern dieser Typen im Korpus insgesamt ist, kann nicht ermittelt werden, da bei der Codierung nicht dokumentiert wurde, wie häufig diese mit dem Korrekturzeichen ‚R‘ versehen wurden.

7, der **weiter empfehlen* erst beim siebten Auftreten mit einem ‚R‘ versieht, oder Lehrer 10, der **weiter gehen* stets mit ‚R‘ markiert, **weiter empfehlen* jedoch nur einmal und sieben Mal nicht.

Betrachtet man das individuelle Korrekturverhalten der Lehrer genauer, so fallen Lehrer 1, 3, 7, 11, 13, 19 und 20 dadurch auf, dass sie ein Fünftel der Rechtschreibfehler oder mehr in ihren Teilkorpora unmarkiert lassen. Von diesen verbessert lediglich Lehrer 3 mehr Fehler im Text als der Durchschnitt, alle anderen liegen unter dem durchschnittlichen Wert – ein Zusammenhang scheint in dieser Hinsicht nicht zu bestehen. Auch zeigt von ihnen nur Lehrer 13 ein insgesamt auffälliges Korrekturverhalten. Die Anzahl der Fehler insgesamt könnte eine Rolle spielen, da in den Klassenarbeiten von Lehrer 1, 3 und 11 mit durchschnittlich 17,1 bzw. 20,8 und 23,5 Fehlern pro Seite mehr Fehler auftreten als im allgemeinen Durchschnitt (14,6 pro Seite). Die Fülle der Fehler könnte dazu führen, dass Fehler eher übersehen werden. Die Klassenarbeiten der Lehrer 7, 13 und 19 sind allerdings nur durchschnittlich oder knapp unterdurchschnittlich fehlerhaft und bei Lehrer 8 und 9 ist der Anteil der unmarkierten Orthographiefehler unterdurchschnittlich (9,2% bzw. 7%), obwohl sie mit einer vergleichsweise hohen Fehlerzahl konfrontiert sind (durchschnittlich 20,7 bzw. 16,7 Fehler pro Seite). Auch handelt es sich sowohl um E- als auch um G-Kursarbeiten. Bei Lehrer 1 findet sich auch bei näherer Betrachtung der Fundstellen kein Grund dafür, warum viele Fehler unkorrigiert bleiben. Bei Lehrer 3 fällt auf, dass viele unkorrigierte Fehler in Textteilen auftreten, die ausgeklammert wurden, da es sich um inhaltlich Falsches oder für irrelevant Befundenes handelt, und auch Fehler in der Vorarbeit für den eigentlichen Text werden nicht markiert. Dies ist nicht nur bei Lehrer 3 der Fall: Bei der Hälfte der Lehrer (1/2/3/8–13/19/20) bleiben regelmäßig Textteile unkorrigiert, die aufgrund inhaltlicher Mängel unterkringelt, mit Klammern versehen oder mit ‚f‘ gekennzeichnet wurden. So kommt es auch zu den Häufungen bzw. zur ungleichen Verteilung unmarkierter Fehler innerhalb der einzelnen Klassenarbeiten. Weiterhin findet man bei Lehrer 7 einige (n=11) unmarkierte klein geschriebene Substantivierungen wie **nichts schlimmes* (7_a_22_2) oder **etwas neues* (7_a_22_6) sowie viele unkorrigierte getrennt geschriebene Partikelverben, was möglicherweise auf eine Unsicherheit bei der Anwendung von Orthographieregeln hindeutet. Gleiches gilt in Bezug auf die Schreibung von Partikelverben für Lehrer 11. Bei Lehrer 13 und auch bei Lehrer 19, der mit Abstand die meisten Fehler unmarkiert lässt, lassen sich keine Erklärungen in der Qualität der Fehler finden. Lehrer 19 markiert generell nur 36,8% der Orthographiefehler mit einem Korrekturzeichen, 42,9% lässt er ohne jede Markierung. Die Gründe dafür liegen sicherlich – mehr noch als bei den Lehrern sowieso – weniger in der Qualität der Fehler als vielmehr bei kontextuellen Faktoren der Korrektur insgesamt.¹⁹⁷

197 Interessant ist auch die Schreibung von Zahlen unter 13, die zwar bei der Berechnung nicht einbezogen wurden, deren Umgang jedoch sehr aufschlussreich in Hinsicht auf die Normtoleranz der Lehrer ist. So versieht Lehrer 6 nicht ausgeschriebene Zahlen häufiger mit Randkommentaren wie „1–11 [sic] ausschreiben“ und Lehrer 18 Zahlen unter 13 mit „ausschreiben R“. Dies liegt vermutlich in einer alten Buchdruckregel begründet, die jedoch laut Zweifelsfall-Duden als überholt gilt (vgl. Hennig 2016, 1041). Weitere acht Lehrer (1/2/3/8/11/15/16/20) markieren diese Formen ein- bis dreimal, und lassen ihn dann – abgesehen von Lehrer 8 und 20, die ihn jeweils nur einmal nicht

8.2.2 Interpunktionsfehler

Die Anzahl der nicht markierten Zeichensetzungsfehler liegt mit 18,4% (1524 von insgesamt 8273 Interpunktionsfehlern im Korpus) bei einem ähnlichen Wert wie der der Orthographiefehler (vgl. Tab. 12). Bei der Berechnung des Anteils unberücksichtigt bleibt die Verwendung von oben gesetzten Anführungszeichen („Wort“ statt „Wort“), da sich keine explizite verbindliche Regel findet, die diese Art des Gebrauchs als fehlerhaft identifizieren würde¹⁹⁸. Zudem wird dies nur von sieben Lehrern (3/4/6/12/14/15/20) mit einem Korrekturzeichen als Fehler markiert, weitere zwei (1/9) verbessern die Anführungszeichen an manchen Stellen nur im Text.

Zum größten Teil – in rund 1200 der über 1500 Fälle – handelt es sich bei den unmarkierten Zeichensetzungsfehlern um fehlende oder überflüssige Kommata bei Aufzählungen und um fehlende oder zu viel gesetzte Kommata bei komplexen Sätzen – um die Fehlertypen also, die auch insgesamt am häufigsten auftreten. In 110 Fällen werden Anführungszeichen falsch, gar nicht oder zu viel gebraucht, in knapp 50 Fällen fehlen Satzschlusszeichen oder Punkte bei Abkürzungen. Zudem treten vereinzelt unmarkierte Fehler bei der Verwendung von Klammern oder anderen Satzzeichen auf.

Es ist schwierig, bei den unmarkierten Interpunktionsfehlern selbst eine plausible Erklärung dafür zu finden, warum sie nicht markiert werden. In annähernd allen Fällen handelt es sich bei diesen Fehlern um solche, die die Lehrer an anderer Stelle mit einem Korrekturzeichen versehen. Lediglich bei der bereits erwähnten Kommasetzung bei Infinitivsätzen lässt sich bei einigen Lehrern vermuten, dass sie bei den betreffenden Regeln nicht ganz sattelfest sind: Bei Lehrer 3, 5 und 11 beispielsweise bleiben verhältnismäßig viele fehlende obligatorische Kommata unmarkiert¹⁹⁹. Einige Lehrer haben offensichtlich ebenfalls Probleme bei mit der Konjunktion *wie* eingeleiteten freien Relativsätzen in der Funktion von Objektsätzen, da viele solcher komplexen Sätze mit fehlerhafter Kommasetzung unkorrigiert bleiben. Neben diesen Fällen wird aber auch die falsche Kommasetzung bei einfachen Konstruktionen mit Relativsätzen, Konjunktionalsätzen etc. nicht markiert. Wiederholungsfehler spielen bei Zeichensetzungsfehlern kaum eine Rolle, lediglich bei der Korrektur von fehlenden Anführungszeichen sind diese vereinzelt zu beobachten.

Neben Lehrer 1, 3, 7, 11, 19 und 20, die bereits durch überdurchschnittlich viele unmarkierte Orthographiefehler auffallen, streicht auch Lehrer 18 sehr viele Interpunktionsfehler nicht an. Besonders bemerkenswert ist, dass Lehrer 7 und 18 einen sehr hohen Teil der Interpunktionsfehler (47,4% bzw. 29,2%) nicht markieren, obwohl sich der Anteil der nicht markierten Orthographiefehler lediglich bei 26,1% bzw. 19%

markieren – häufig unmarkiert. Die andere Hälfte der Lehrer lässt die Ziffern generell unkorrigiert. Interessant an diesem Korrekturverhalten ist, dass die Verwendung von Ziffern von der Hälfte der Lehrer zwar offensichtlich für fehlerhaft gehalten wird, jedoch für nicht so schwerwiegend, als dass der Fehler regelmäßig markiert würde.

198 In den Regeln von ursprünglich 2006 (vgl. Rat für Deutsche Rechtschreibung 2011) findet man auch solche, die sich auf den Gebrauch von Anführungszeichen beziehen, jedoch keinen expliziten Hinweis darauf, dass es regelwidrig ist, sie nur oben zu setzen. In 153 Fällen werden oben gesetzte Anführungszeichen im Korpus nicht markiert.

199 Bei Lehrer 3 werden 16 Fehler nicht markiert, bei Lehrer 5 22 und Lehrer 11 29.

bewegen. Keiner der beiden hat insgesamt übermäßig viele Fehler zu korrigieren, bei Lehrer 18 sind es sogar nur durchschnittlich 9,9 Fehler pro Seite, davon sind im Mittel nur zwei Zeichensetzungsfehler. Lehrer 19 lässt sogar 59,6% der Interpunktionsfehler unmarkiert, zum größten Teil Kommafehler. Interessant dabei ist, dass er 25,2% der Interpunktionsfehler insgesamt mit einem Korrekturzeichen versieht und 15,2% verbessert, ihm jedoch sehr viele Fehlern entgehen, obwohl er mit durchschnittlich weniger Fehlern (11,5 pro Seite) konfrontiert ist als der Durchschnitt (14,6/Seite).

8.2.3 Grammatikfehler

Bei der Analyse der unmarkierten Grammatikfehler werden alle in Kapitel 7.5 beschriebenen berücksichtigt. Nicht eingerechnet werden Normfehler, wie beispielsweise *wegen* mit Dativ, auch wenn sie von einigen Lehrern als Grammatikfehler gewertet werden²⁰⁰, und auch *das/s*-Fehler werden nicht miteinbezogen.²⁰¹

Obwohl die Gesamtsumme der Grammatikfehler mit gut 2900 Fehlern im Korpus erheblich geringer ist als die der Interpunktions- und Orthographiefehler, liegt der Anteil der unmarkierten Grammatikfehler bei 25,8% (vgl. Tab. 14). Jeder vierte Grammatikfehler bleibt demnach ohne jede Markierung – und das, obwohl durchschnittlich lediglich 1,8 Grammatikfehler pro Seite auftreten (im Gegensatz zu 5,1 Zeichensetzungs- bzw. 5,2 Orthographiefehlern).

Unter den unmarkierten Fehlern findet man alle Fehlertypen, die an anderer Stelle mit ‚Gr‘ versehen werden. Fast 200 Mal und damit am häufigsten sind darunter unmarkierte falsche Kasus mit Präpositionen und Verben oder bei Attributen oder Appositionen zu finden. Ebenfalls sehr oft (jeweils rund 100 Mal) werden inkongruente Phrasen sowie falsche Präpositionen²⁰² nicht angestrichen. Falsche grammatische Bezüge, falsch flektierte Wörter wie falsch gebildete Verb- oder Pluralformen und falsche Genera bleiben ebenfalls jeweils etwas über 50 Mal unkorrigiert. Fehlende Artikel (n=38), die Inkongruenz zwischen Subjekt und Prädikat (n=49) und fehlende Präpositionen (n=25) finden sich auch unter den unmarkierten Fehlern.

Interessant sind diese Werte allerdings erst, wenn man sie mit der Anzahl der markierten Fehler vergleicht, um zu überprüfen, ob bestimmte grammatische Fehlertypen gehäuft nicht markiert werden. So bleiben falsche Präpositionen besonders häufig, genauer gesagt in knapp einem Drittel der Fälle, unmarkiert und auch inkongruente Phrasen werden in einem Drittel der Fälle nicht mit einer Markierung versehen. Jeweils gut ein Viertel der grammatischen Bezugsfehler und fehlenden Artikel werden im Durchschnitt von den Lehrern nicht angestrichen. Der Anteil bei manchen Fehlertypen liegt somit teils deutlich über dem Durchschnitt, der bei den unmarkierten

200 Auch bei der Ermittlung der Gesamtsumme der korrigierten Fehler wurden diese dementsprechend nicht bei den Grammatikfehlern eingerechnet.

201 Da *das/s*-Fehler von den meisten Lehrern als Rechtschreibfehler, von manchen aber auch als Grammatikfehler klassifiziert werden, würden diese das Ergebnis der Rechnung verzerren, da es sich um einen sehr frequenten Fehler handelt.

202 Nicht eingerechnet wurde der Gebrauch von Präpositionen, die ungewöhnlich oder stilistisch nicht die beste Wahl, jedoch nicht ungrammatisch sind. Diese werden im Korpus häufiger als Grammatikfehler markiert.

Grammatikfehlern insgesamt bei 25,8%. Mit knapp einem Viertel leicht unter dem Durchschnitt ist der Anteil bei Kasusfehlern mit Präpositionen, Verben oder Genitiv-Attributen und fehlenden Präpositionen. Unterdurchschnittlich häufig werden mit jeweils etwa einem Fünftel der auftretenden Fälle falsche Genera, falsche Flexionsformen und Inkongruenzen in Person und Numerus nicht mit einem Korrekturzeichen oder einer Verbesserung versehen. Warum ein fehlerhafter Präpositionsgebrauch so häufig unmarkiert bleibt, gibt Rätsel auf, da es sich nur in wenigen Fällen um unübliche Präpositionen oder schwierige Fälle (vgl. Bsp. 81), sondern meist um sehr eindeutig falsche (vgl. Bsp. 82) handelt. Bei den inkongruenten Phrasen entsteht der Fehler oft nur durch einen fehlenden oder überflüssigen Buchstaben, weshalb diese möglicherweise übersehen werden. Fehler bei der Wiederaufnahme durch Pronomen entgehen dem Korrektor unter Umständen schnell, weil der Bezugsausdruck und die Pro-Form weit auseinanderliegen. Insgesamt gibt es bei vielen Fehlertypen einen Anteil von Fundstellen, bei denen die Fehleranalyse etwas schwieriger ist, da es sich um unübersichtliche Strukturen oder um typische Zweifelsfälle handelt (vgl. Bsp. 83 + 84), doch insgesamt machen die Fehler, die durch Komplexität oder Unübersichtlichkeit auffallen, bei weitem nicht den Großteil der unmarkierten Grammatikfehler aus.

(81) Dann werden die Aspekte ~~vom~~ des Themas „Computernutzung“
zwischen Jungen und Mädchen verglichen.

(14_b_9_1)

(82) [...] ^{verlangt} verlangte er, dass er seinem Sohn
einen Apfel vor dem Kopf schießt.

ⓧ

(3_b_5_4)

Wieder liegen Lehrer 1 (34,4%), 7 (39,1%), 11 (38,0%) und 19 (48,6%) deutlich über dem Durchschnitt, doch fallen auch andere Lehrer durch ihre hohe Zahl nicht markierter Grammatikfehler auf: Lehrer 5 und 10, die durchschnittlich viele Orthografiefehler und unterdurchschnittlich viele Interpunktionsfehler nicht markieren, lassen 34,3% bzw. 38,9% der Grammatikfehler ohne jede Markierung. Auch Lehrer 13 und 14 liegen mit 38,9% und 41,3% deutlich über dem Durchschnitt. Viele dieser Lehrer markieren einzelne Fehlertypen besonders selten, doch werden annähernd alle Fehlertypen, die an einer Stelle nicht angestrichen werden, an anderer Stelle mit einem Korrekturzeichen versehen oder im Text korrigiert. In der Qualität der unmarkierten Fehler ist also erneut insgesamt kein Grund für die fehlenden Markierungen zu finden.

Bemerkenswert ist, dass von den Lehrern, in deren Klassenarbeiten deutlich überdurchschnittlich viele Grammatikfehler vorkommen (1/15/20), nur Lehrer 1 durch eine besonders hohe Quote unmarkierter Fehler insgesamt hervorsticht.

- (83) [...] von Matthias Horx aus einem populär-
wissenschaftlichem Magazin vom 6. Juni 2007
(Sb: s.o.) geht es um die Frage, wie [...]
(12_b_7_1)
- (84) Der Bildungsgrad oder die Herkunft spielt
in diesem Fall keine wichtige Rolle.
(1_b_6_2)

8.2.4 Tempusfehler

Mit 14 % bleibt lediglich ein verhältnismäßig geringer Teil der falsch verwendeten Zeitformen unkorrigiert (vgl. Tab. 15). Dieser Durchschnittswert kann jedoch irreführend sein: Bei genauerer Betrachtung der Werte der einzelnen Lehrer wird deutlich, dass bei der Hälfte der Lehrer lediglich 3 % der Fehler oder weniger nicht markiert werden und bei einigen Lehrern sehr viele.²⁰³ Es lassen sich jedoch einige interessante Beobachtungen machen, wie beispielsweise, dass für Ausschläge in die andere Richtung wieder Lehrer 1, 5, 7, 10, 11 und 14 verantwortlich sind, die bereits durch hohe Werte bei den unmarkierten Grammatikfehlern aufgefallen sind. Eine Ausnahme bildet hier Lehrer 9, der keinen der vier Tempusfehler in seinen Klassenarbeiten markiert, jedoch nur wenige Grammatikfehler ohne Markierung lässt.

8.2.5 Satzbaufehler

Beim Anteil der unmarkierten Satzbaufehler wird wieder der Umgang mit Konstruktionsfehlern, unvollständigem Satzbau²⁰⁴ und abhängigen Sätzen ohne Matrixsatz analysiert. Der Anteil der nicht markierten Fehler beträgt bei den genannten Fehlertypen

203 Insgesamt darf – wie oben bereits erwähnt – in Frage gestellt werden, wie aussagekräftig die Werte der Anteile sind, da es sich in vielen Fällen um eine nur geringe Anzahl von Fundstellen handelt. Gleiches gilt wie bei der Auswertung der nur verbesserten Fehler wieder auch für die Analyse der Markierung der Modusfehler. Der Anteil der unmarkierten Modusfehler ist mit 29,8 % insgesamt sehr hoch, annähernd so hoch wie der Anteil der nur im Text verbesserten Fehler (30,3 %). Dass die Fehlerzahlen bei den einzelnen Lehrern sehr niedrig sind, bietet möglicherweise bereits eine Erklärung für den geringen Anteil von mit Korrekturzeichen versehenen Modusfehlern von 40 %: Der Fehlertyp kommt so selten vor, dass er möglicherweise nicht wie andere Fehlertypen routiniert korrigiert wird. Ferner kommt erneut der Erklärungsansatz in Frage, dass die Lehrer nicht von ihren Schülern erwarten, dass sie Modi richtig verwenden. Für den hohen Anteil der unmarkierten Modusfehler sind wieder Lehrer 5, 7 und 11 verantwortlich, aber auch einige andere Lehrer, die sonst nicht durch hohe Anteile bei den unmarkierten Fehlern auffallen (2/6/9/16).

204 Als unvollständiger Satzbau werden oft Fundstellen als unmarkiert gewertet, bei denen der Anschluss an den vorherigen Satz, zum Beispiel durch ein Komma, zu einem unauffälligen Satzgefüge geführt hätte (z. B. beim Satz *Im Prinzip das Experiment verteidigen [sic] und beschützen*, 11_a_1_2).

insgesamt 26,6% – 241 der insgesamt 907 Fehler bleiben also ohne jede Markierung (vgl. Tab. 16). Unvollständige Sätze werden in rund einem Viertel, Konstruktionsfehler und abhängige Sätze ohne Matrixsatz in fast einem Drittel der Fälle nicht markiert. Es sticht also nicht wie bei den verbesserten Fehlern ein Fehlertypus besonders heraus. Die nicht markierten Fehlerstellen unterscheiden sich auch nicht von den mit Korrekturzeichen versehenen oder verbesserten Syntaxfehlern, weshalb die Gründe für das Korrekturverhalten der Lehrer vermutlich nicht durch die Qualität der Fehler bedingt, sondern bei den kontextuellen Faktoren der Korrektur bzw. bei den Lehrern selbst zu finden ist.

Erneut weisen Lehrer 5, 10, 11 und 19 teils sehr hohe Anteile von unmarkierten Fehlern auf und auch Lehrer 1, 7 und 18 liegen mit Anteilen von 31,8%, 45,7% und 33,3% über dem Durchschnitt (vgl. Tab. 16).

8.2.6 Wortfehler

Der Anteil der unmarkierten semantischen Wortfehler liegt bei 28,7% (vgl. Tab. 17). Die Beispiele 85 und 86 verdeutlichen, dass es sich bei diesen nicht markierten Fundstellen keineswegs um Normverstöße handelt, sondern um Systemfehler, die eindeutig als solche identifiziert werden könnten. Der Anteil der im Text verbesserten Fehler liegt hier bei 11,6%, sodass demnach nur 59,7% der Fehler mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Besonders auffällig hohe Anteile unkorrigierter Fehler sind wieder bei Lehrer 1, 5, 7, 10 und 19 zu beobachten. Allerdings stechen besonders Lehrer 8 und 11 hervor, die mit jeweils knapp zwei Dritteln die höchsten Anteile nicht markierter Wortfehler aufweisen. Bei Lehrer 8 liegen allerdings verhältnismäßig wenige Fundstellen vor, von zehn bleiben sechs unmarkiert.

(85) [...] dass Heike Wiese Kiezsprache als
als Bereicherung findet, [...]
(19_a_8_2)

(86) [...] unter seiner Stimmung denkt er, die Absender ~~t~~
des Briefes könnten sein Telefon schon verhackt
haben.
(2_b_4_3)

Hinsichtlich der Ursache für diesen hohen Anteil an Fundstellen ohne Markierung kann nur gemutmaßt werden. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass dies mit dem Grad der Verbindlichkeit semantischer Normen zu tun hat. Während sich bei orthographischen und die Interpunktion betreffenden Fehlern eindeutig festlegen lässt, was als fehlerhaft zu bezeichnen ist, ist dies im Bereich der Lexik möglicherweise eine größere Herausforderung.

8.2.7 ‚Ausdrucksfehler‘ – Normfehler

Bei der Analyse der unmarkierten Normfehler im Korpus wird zum einen die unmarkierte Verwendung umgangssprachlicher Formen wie konzeptionell mündliche Verkürzungen wie *mal*, *was* (statt *etwas*), *raus*, *drin* etc., umgangssprachliche Lexik wie *mitkriegen*, *gucken* oder ähnliches, grammatische Konstruktionen wie das *am*-Progressiv, ungewöhnlicher Präpositionsgebrauch oder die Verwendung von Präpositionalattributen statt Genitivattributen berücksichtigt. Zum anderen werden stilistisch nicht gelungene Ausdrücke und Sätze als unmarkierte Stilfehler gewertet und es wird sich dabei unter anderem daran orientiert, was die Lehrer im Korpus für verbesserungswürdig halten und an anderer Stelle von ihnen mit einem Korrekturzeichen versehen wird (vgl. Kapitel 8.2). Es wird sich bei den dokumentierten Fundstellen auf recht eindeutig als nicht in der Schriftsprache gängige und stilistisch nicht gelungene Formulierungen beschränkt und somit – mit dem Entstehungskontext der Schülertexte sowie dem Alter der Verfasser im Hinterkopf – werden keine hohen stilistischen Ansprüche gestellt. Trotz dieser recht (norm)toleranten Herangehensweise kommt man bei diesem Fehlertypus auf den höchsten Anteil von unmarkierten Fehlern von 40,1 %. Es werden demnach nur wenig mehr Normfehler mit einem Korrekturzeichen versehen (43,4 %) als ohne Markierung bleiben (vgl. Tab. 18).

Es fällt auf, dass zwar die Lehrer, die in mehreren anderen Bereichen bereits durch hohe Anteile unmarkierter Fehler aufgefallen sind (1/5/7/8/10/11/14/19), auch viele Normfehler unkorrigiert lassen, doch findet sich in dieser Reihe auch Lehrer 2, der 60,3 % ohne Markierung lässt. Das ist insofern bemerkenswert, als Lehrer 2 zwar auch etwas mehr semantische Wortfehler und Grammatikfehler als die anderen Lehrer nicht markiert, aber sonst durchschnittliche bzw. unterdurchschnittliche Werte aufweist. Dies könnte auf eine verhältnismäßig hohe Normtoleranz hinweisen. Betrachtet man die unmarkierten Norm- bzw. Stil- und Registerfehler insgesamt, fällt auf, dass es sich meist um Fehler handelt, die an anderer Stelle mit einem Korrekturzeichen versehen oder verbessert werden. Bestimmte Fehlertypen stechen demnach nicht heraus.

In Kapitel 9 wird die Normtoleranz der Lehrer eingehend thematisiert und dort ist auch der Umgang mit den oben genannten Stil- und Registerfehlern Gegenstand der Analyse, weshalb an dieser Stelle auf eine weitere Analyse der markierten und unmarkierten Fehlertypen verzichtet wird.

8.2.8 Fazit unmarkierte Fehler

Nimmt man die oben beschriebenen Orthographie-, Interpunktions-, Grammatik-, Satzbau-, Wort- und Normfehler²⁰⁵ zusammen und errechnet den Anteil der unmarkierten Fehler insgesamt, dann liegt dieser mit über 5100 Fehlern bei 21,9 % der Gesamtfehlerzahl (vgl. Tab. 19). Lehrer 1, 7, 11, 14, 19 und 20 liegen deutlich über diesem Schnitt, Spitzenreiter ist hier Lehrer 19, der 49,2 % der Fehler nicht markiert, gefolgt von Lehrer 7 mit 40,8 %. Allerdings erkennt man an diesem Gesamtwert nicht, dass die Lehrer teilweise sehr unterschiedliche Anteile unmarkierter Fehler bei den einzel-

205 Aufgrund der geringen Zahl an Fundstellen werden Modus- und Tempusfehler nicht berücksichtigt.

nen Fehlerkomplexen aufweisen. Um einen besseren Eindruck von dieser Verteilung zu vermitteln, sind die Felder in Tabelle 19, die die prozentualen Anteile der unmarkierten Fehler nach Lehrer und Fehlerkomplex aufgeschlüsselt zeigt, in verschiedenen Farben eingefärbt (vgl. Legende Tab. 19). So wird deutlich, dass nur Lehrer 7 durchgehend bei allen und Lehrer 1, 11 und 19 bei fast allen Fehlerkomplexen sehr hohe Anteile nicht markierter Fehler aufweisen, während andere Lehrer in manchen Bereichen überdurchschnittliche Werte und in anderen Bereichen im Durchschnitt oder darunterliegen. Hier fallen besonders Lehrer 2, 5, 18 und 20 auf, die jeweils bei einzelnen Fehlerkomplexen hohe und bei anderen geringe Anteile nicht markierter Fehler aufweisen. Nur bei etwa der Hälfte der Lehrer lässt sich ein verhältnismäßig wenig variierendes Korrekturverhalten in Bezug auf Fehler ohne Markierung feststellen.

In der Gesamtschau kann festgehalten werden, dass im Bereich lexikalischer und semantischer Normen häufiger Fehler nicht markiert werden als in den verbindlich geregelten Bereichen der Orthographie und Interpunktion. Unmarkierte Fehler, die Verstöße gegen syntaktische bzw. grammatische Normen – die zwar auch stark kodifiziert sind, für die jedoch keine präskriptive Norm besteht – darstellen, liegen quantitativ etwas unter dem Wert der Lexikfehler.

Die Bezugsnorm im semantischen und lexikalischen Bereich ist weicher und für die Lehrer gegebenenfalls schwieriger zu fassen. Um nicht zu Unrecht Fehler zu werten, lassen die Lehrer diese deshalb möglicherweise lieber unmarkiert. Es besteht für die Lehrer im Moment der Korrektur mutmaßlich sogar ein Zweifelsfall, der aber in fast allen Fällen nicht überindividuell ist. Eine extrakommunikative Reflexion findet eventuell kaum statt und selbst an einer kommunikationspragmatischen Reflexion darf gezweifelt werden, da in den meisten Fällen die Konsultation eines Nachschlagewerks schnell eine Hilfestellung bei der Identifikation und Klassifikation der Fehler geliefert hätte.

Wie bei den einzelnen Fehlerkomplexen dargestellt, mag es teilweise an der Qualität der einzelnen Fehler und Fehlertypen liegen, dass diese nicht markiert werden. Bei einem Großteil der Fehler muss aber davon ausgegangen werden, dass die Gründe weniger in der Qualität der Fehler liegen als vielmehr bei den kontextuellen Faktoren der Korrektur und sie schlichtweg übersehen werden. Dafür spricht, dass fast alle unmarkierten Fehler eindeutige Systemverstöße und keinesfalls Zweifelsfälle sind und zudem größtenteils an anderer Stelle mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Eine Rolle spielt dabei sicherlich, dass die Lehrer nicht viel Zeit für die Korrektur aufbringen können oder wollen.

Eigentlich wäre naheliegend, dass Lehrer mit einer gewissen Berufs- und Korrekturerfahrung möglicherweise niedrigere Anteile unmarkierter Fehler aufweisen, dass sich eine Art Trainingseffekt einstellt. In der berufsaltesten und mit zehn Lehrern größten Gruppe im Korpus, die seit mehr als 25 Jahren im Schuldienst ist, sind jedoch keine durchgängig niedrigen Werte zu finden. Vielmehr ist hier vom niedrigsten bis zum höchsten Wert alles vertreten. Auch in allen anderen Berufsaltersgruppen lässt sich keine Tendenz zu besonders hohen oder niedrigen Anteilen unmarkierter Fehler ausmachen.

	Orthographie	Interpunktion	Grammatik	Syntax	sem. Wortfehler	Normfehler	Insgesamt
Lehrer	unmarkiert %	unmarkiert %	unmarkiert %	unmarkiert %	unmarkiert %	unmarkiert %	unmarkiert %
1	24,0	22,7	34,4	31,8	43,5	43,6	28,0
2	19,3	16,5	27,9	14,3	30,4	60,3	25,1
3	20,0	21,2	19,7	5,3	14,3	18,7	19,5
4	14,7	8,1	13,5	17,2	25,0	37,4	16,1
5	18,6	11,4	34,3	53,4	57,7	47,6	21,7
6	10,0	2,9	17,3	22,2	19,7	22,9	9,3
7	26,1	47,4	39,1	45,7	51,0	60,4	40,8
8	9,2	13,3	9,8	28,2	60,0	52,3	14,8
9	7,0	11,4	7,3	17,9	16,7	61,4	12,9
10	18,2	8,1	38,9	39,3	48,0	74,8	20,4
11	20,8	25,3	38,0	43,5	60,5	54,7	28,3
12	8,6	3,5	12,4	19,7	13,3	24,6	9,5
13	21,2	19,4	38,9	17,1	25,6	15,3	22,6
14	32,5	30,4	41,3	29,0	29,6	61,0	35,9
15	3,0	2,5	3,7	1,4	1,5	15,2	4,0
16	13,5	16,0	20,3	21,4	19,2	19,1	16,4
17	15,0	3,6	3,5	14,3	7,1	14,3	9,0
18	19,0	29,2	30,0	33,3	23,3	15,7	24,2
19	42,9	59,6	48,6	29,4	45,8	59,2	49,2
20	30,5	22,0	25,2	25,9	25,9	44,8	28,2
Gesamt	18,6	18,4	25,8	26,6	28,7	40,1	21,9

->2%	+/-2%	+2-5%	+>5%
------	-------	-------	------

**im Vergleich zum
Durchschnitt gesamt**

Tabelle 19: Anteile unmarkierter Fehler im Verhältnis zum Durchschnitt aller Lehrer im Korpus (21,9% unmarkierte Fehler)

Über ein Fünftel der Fehler im Korpus wird durchschnittlich nicht markiert. Das eingangs beschriebene Bild von Lehrern als strenge Korrektoren auf ‚Fehlerjagd‘ lässt sich mit diesen Analyseergebnissen demnach nicht stützen. Wenn die Lehrer im Korpus eine eher strenge Vorstellung von Sprachrichtigkeit haben, dann äußert sich diese zumindest nicht in Form einer konsequenten Markierung von Fehlern aller Art.

Insgesamt fällt die Korrektur bei den meisten Lehrern sehr zugunsten der Schüler aus, da der Anteil der falsch oder zu Unrecht korrigierten Fehler sehr gering ist, wie die Analyseergebnisse des folgenden Kapitels zeigen.

8.3 Analyse der falsch und zu Unrecht markierten Fehler

An dieser Stelle geht es zum einen um mit Korrekturzeichen oder Verbesserungen versehene Fundstellen, bei denen kein Fehler zu entdecken ist, zum anderen um Markierungen und Verbesserungen von Fehlern, die zu einer fehlerhaften Zielform führen (vgl. Bsp. 87). In einigen Fällen findet man auch beides in Kombination: eine korrekte Schüleräußerung, die durch die Korrektur und die ‚Verbesserung‘ des Lehrers fehlerhaft wird. Da nicht alle Lehrer Verbesserungen vornehmen, sondern sich teils auf Unterstreichungen im Text beschränken, sind die fehlerhaften Zielformen nicht bei allen Lehrern zu finden.

(87) Wieder im Esszimmer angekommen bittet Mama
 Tochter, ~~zu~~ sich zu ~~zu~~ setzen. Tihre Tsie
 (2_c_6_1)

Wie bereits vorweggenommen, ist die Anzahl derartiger Fundstellen im Vergleich zur Fehlerzahl insgesamt recht übersichtlich²⁰⁶, doch lassen sich einige interessante Beobachtungen machen. Im Bereich der Orthographie werden beispielsweise auffällig häufig (bei Lehrer 1/2/15/16/17/18) die vermeintlich falschen Formen *zuhause* oder *nachhause* angestrichen und zu *zu Hause* und *nach Hause* verbessert. Gleiches geschieht mit *recht haben*, welches von fünf Lehrern angestrichen und zu *Recht haben* verbessert wird. Noch häufiger werden zu Unrecht Kommafehler angestrichen: Von 14 Lehrern werden bei Infinitivsätzen, die kein Bezugswort im Matrixsatz haben, Kommata eingefügt, obwohl es sich nicht um obligatorische Kommata handelt. Bei Lehrer 2, 6 und 10 finden sich so viele Fundstellen, dass ein Zufall unwahrscheinlicher ist als die Erklärung, dass hier die entsprechenden Regelkenntnisse fehlen. Weiterhin korrigieren Lehrer 1, 3, 9 und 17 die vermeintlich fehlenden Kommata zwischen aufeinanderfolgenden Konjunktionen wie z. B. bei *denn wenn* – allerdings bei sehr wenigen Fundstellen. Lehrer 14 setzt 14 Mal ein Komma vor *und* in parataktischen Hauptsätzen, das gesetzt werden kann, jedoch nicht muss, und versieht die ‚Fehlerstelle‘ mit ‚Z‘. Sowohl bei den zu Unrecht markierten Orthographie- wie auch bei den Interpunktionsfehlern kann man davon ausgehen, dass die entsprechende Regelkenntnis bei den Lehrern fehlt – zumindest, wenn es sich nicht nur um vereinzelte Markierungen handelt. Bei vermeintlichen Grammatikfehlern ist es schwierig, eine plausible Erklärung zu finden, nur in einzelnen Fällen kann man auch hier fehlende Normkenntnis vermuten, wie beispielsweise bei Lehrer 3, der durchgehend *das Geschwulst* mit ‚Gr‘ anstreicht und zu *die Geschwulst* verbessert, obwohl das Neutrum sogar in der Aufgabenstellung der betreffenden Klassenarbeit verwendet wird. Interessant sind zudem Einzelfälle, wie sie bei Lehrer 3 zu finden sind: Er

206 Vollständige Liste im Materialband, 309 ff.

verbessert *meines erachtens ist er [...]* zu *Meines Erachtens nach ist er [...]* (3_b_11_4) und produziert damit eine verbreitete fehlerhafte Form.

Wie bereits erwähnt, ist die Anzahl der Fundstellen eher übersichtlich. Selbst bei den Lehrern, die über 40 oder 50 vermeintliche Fehler zu Unrecht markieren, bleiben es im Verhältnis zu den zu Recht markierten Fehlern (im Durchschnitt weit über 1000 pro Lehrer) sehr wenige. Hervorzuheben ist allerdings Lehrer 13, der nicht nur durch einzelne, falsch produzierte Formen auffällt (wie z. B. Lehrer 18 mit *Logig* oder Lehrer 1 mit *dassellbe*), sondern durch regelmäßige Fehler in seiner Korrektur, seinen Verbesserungen und Randmarkierungen. Zum einen ist er oft mit nicht fehlerhaften syntaktischen Konstruktionen oder der Wortwahl unzufrieden, wie die Beispiele 88, 89 und 90 zeigen. Zudem produziert er, teilweise wiederholt, einige fehlerhafte Formen – hervorzuheben ist hier die wiederholte Schreibung *Fernsehn* (vgl. Bsp. 91–94). Neben syntaktisch fehlerhaften Konstruktionen und grammatischen Fehlern produziert Lehrer 13 durch seine Verbesserung von oft korrekten Schüleräußerungen zudem häufig Formen, die andere Lehrer für verbesserungswürdig halten, z. B. die Verbesserung von *meist* zu *öfters* (13_b_6_1) oder die Verschiebung von adverbialen Bestimmungen ins Nachfeld (*weil sie Kunden wegen der beschmierten Plätze verlieren* ‚verbessert‘ zu *weil sie Kunden verlieren wegen der beschmierten Parkplätze*; 13_a_13_1). Zudem vermerkt er wiederholt am Rand *nach was?* oder *von was?* (u. a. 13_a_14_1/b_6_3/b_17_1) anstelle von *wonach* oder *wovon* und verbessert *die Jungs* zu *die Jungens* (13_b_7_1). Gleichzeitig versteht Lehrer 13 einige Schüleräußerungen mit ‚A‘, die kaum als fehlerhaft zu bezeichnen sind, wie beispielsweise im Satz *Im Text wird erklärt [sic] wieso Kinder weniger vor dem TV oder dem PC sitzen sollten.*, in dem er *wieso* durch *warum* ersetzt (13_b_6_1).

- | | |
|---|--|
| <p>(88) [...] ich finde Nachts sollten
viel mehr Polizisten durch die Straßen
fahren ^{lassen, um} und ^{zu} Wache halten.
(13_a_18_1)</p> | <p><i>Sie könnten</i>
<i>Ausdruck/Satzbau, R</i>
<i>Satzbau (Sb)</i></p> |
| <p>(89) Gegen die härteren Maßnahmen spricht
zwar, das ^s durch die Graffiti's auf Probleme
^{aufmerksam gemacht} hingewiesen werden kann, jedoch [...]
(13_b_6_3)</p> | <p><i>Z, R</i>
<i>unpassendes Verb</i></p> |
| <p>(90) <u>Fernsehen bildet.</u>?
(13_b_4_2)</p> | <p><i>unvollständiger Satz</i></p> |

- (91) [...] weniger Fernsehn zu erlauben. 2
(13_b_4_2)
- (92) [...] als Schüler die weniger
~~geschaut haben:~~ vor dem Fernseh sitzen.
(13_b_16_3)
- (93) Zuerst zu viel Fernsehn, dann schlechte Noten
(13_b_5_1)
- (94) viele Kinder sitzen zu lange ~~vor dem~~
Computer und dem Fernseh,
den Medien und so [...] 2
(13_b_2_2)

Insgesamt wird bei der Analyse der zu Unrecht und auch der falsch korrigierten Fehler deutlich, dass die Markierungen teilweise auf dem Unkenntnis von Normen basieren. Teilweise beruhen sie möglicherweise auch darauf, dass die Lehrer bei ihrer eigenen Korrektur den Überblick verlieren oder die Schülertexte zu flüchtig lesen. Lehrer 13 stellt mit seinem außergewöhnlichen Normverständnis eine Ausnahme dar, sein Korrekturverhalten in dieser Hinsicht passt allerdings zu seinem auch insgesamt auffälligen Korrekturverhalten bei der Verwendung der Korrekturzeichen (vgl. Kapitel 7).

Von einem wirklich nennenswerten Nachteil für die Schüler durch die zu Unrecht angestrichenen Stellen zu sprechen, wäre wohl überzogen, da es sich um nur wenige Fälle handelt, die insbesondere im Vergleich zu den Anteilen der korrigierten und unmarkierten Fehler kaum ins Gewicht fallen. Trotzdem ist schwer zu vermitteln, wenn solche Fälle bei einzelnen Lehrkräften gehäuft vorzufinden sind.

8.4 Fazit verbesserte, unmarkierte und zu Unrecht markierte Fehler

Die Motivation für die Auswertung der Fundstellen, bei denen entweder ein Fehler ohne Randmarkierung im Text verbessert oder weder eine Markierung am Rand noch im Text vorgenommen wurde, lag darin, den Gründen für diese Art von Umgang mit Fehlern nachzugehen. Die Annahme war hier, dass sich diese Fehler in irgendeiner Hinsicht von denen unterscheiden, die mit einer Markierung versehen werden. Auch bei den zu Unrecht markierten Stellen und Fehlern, die erst durch die Korrektur der Lehrer entstanden sind, sollte den Gründen für diese ungewöhnlichen Korrekturhandlungen nachgegangen werden.

In Teilen für die verbesserten und in größerem Maß für die unmarkierten Fehler kann zunächst festgehalten werden, dass sie sich zum größten Teil nicht von denen

unterscheiden, die an anderen Stellen mit Korrekturzeichen am Rand versehen werden. Bei beiden gibt es allerdings vergleichsweise höhere Anteile von stilistischen und Registerfehlern, was dafür spricht, dass möglicherweise die Schwere dieser Normverstöße – ggf. aufgrund der weniger stark kodifizierten Normen in diesen Bereichen – als geringer eingeschätzt wird als bei anderen Fehlertypen und dem auf diese Weise Ausdruck verliehen werden soll. Insbesondere die Verbesserung ohne Kennzeichnung am Rand soll möglicherweise eher auf die Fundstelle hinweisen als eine in die Beurteilung einfließende Markierung darstellen. Dies könnte insbesondere auch der Fall sein, wenn von den Schülern nicht erwartet wird, dass sie die produzierten Formen bereits korrekt verwenden können (z. B. bei Modusfehlern in der indirekten Rede). Allerdings muss auch in Betracht gezogen werden, dass es sich bei diesen Markierungen um die Alternative zu einer eingehenden, gegebenenfalls aufwendigen Fehleranalyse handelt. Die fehlende Zuordnung zu einem Fehlerkomplex bzw. Korrekturzeichen kann hier mehrere Gründe haben: Zum einen könnte die Komplexität der Fehler diese sehr schwierig machen (was die Analyseergebnisse, wie oben dargestellt, größtenteils nicht stützen), zum anderen könnte mangelndes Regelwissen dazu führen, dass nicht markiert oder verbessert wird. Letzteres kommt sicherlich bei einzelnen Lehrern, die auch bei den zu Unrecht oder falsch markierten Fehlern auffallen, zum Tragen.

Neben diesen bei der Qualität der Fehler ansetzenden Erklärungen gibt es auch solche, die gegebenenfalls im Kontext der Korrektur zu finden sind. So müssen oder wollen Lehrer in der Regel den zeitlichen Aufwand für Korrekturen so gering wie möglich halten, sodass Schülertexte möglicherweise nur flüchtig gelesen werden und es so zu fehlenden oder falschen Markierungen kommt.

Nimmt man die Sicht der Adressaten der Korrektur, der Schüler, ein, so stellt es sich bei den ausgewerteten Klassenarbeiten so dar, dass diesen durch die fehlende oder in wenigen Fällen falsche Markierung von Fehlern kein Schaden in Bezug auf eine Abwertung bei der sprachlichen Darstellungsleistung entsteht. Eine genauere Korrektur ihrer Texte würde vermutlich zu einer schlechteren Note insgesamt führen. Sie ‚profitieren‘ also davon, dass lediglich vier Fünftel ihrer sprachlichen Verstöße markiert und so für die Beurteilung sichtbar gemacht werden. Trotzdem ist es selbstverständlich erstrebenswert, dass eine fachlich solide und vollständige Korrektur der Texte erfolgt, die die Grundlage für eine auf diesem Feedback beruhende Kompetenzschulung darstellen kann. Hierfür müssten möglicherweise einerseits die fachlichen Voraussetzungen bei den Lehrern optimiert, jedoch auch die Bedingungen, unter denen die Korrekturen entstehen, verbessert werden. Der Korrekturprozess selbst sollte jedoch auch in der Lehreraus- und Weiterbildung stärker in den Fokus gerückt werden und ein Bewusstsein für seine Komplexität geschaffen werden: von einer Reflexion von Normen über die Fehlermarkierung, Fehleranalyse und mittels Korrekturzeichen Zuordnung zu einem Fehlerkomplex bis hin zur Erstellung von Kategorien zur Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung in Bewertungsrastern, die diese Fehleranalyse aufnehmen. Auf diese Weise könnten sicherlich bessere Ergebnisse in Bezug auf eine gute, professionelle und nutzbare Korrektur erzielt werden.

9 Analyse der Normtoleranz

Insbesondere bei der Analyse der Korrekturzeichenverwendung, aber auch bei der Untersuchung der unmarkierten oder nur verbesserten Fehler ist bereits deutlich geworden, dass sich das Normverständnis der einzelnen Lehrer im Korpus unterscheidet. Formen, die von einem Lehrer mit einem Korrekturzeichen versehen werden, werden von einem anderen mit einem anderen Korrekturzeichen versehen, nur verbessert oder bleiben unmarkiert. Wie in Kapitel 6.4.2 beschrieben, soll das Ergebnis dieser Analyse eine Verortung der Lehrpersonen in Bezug auf ihr Normverständnis in vier Kategorien von *sehr tolerant* über *tolerant* und *weniger tolerant* bis zu *nicht tolerant* sein. Der Maßstab bzw. die Variablen, die dafür herangezogen werden, ist der Umgang mit Formen, die dem Register der Umgangssprache zuzuordnen sind, als neuere Wandelererscheinungen identifiziert werden können und/oder konzeptionell eher dem mündlichen Sprachgebrauch entsprechen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass ein normtoleranter Lehrer diese Formen mit anderen Korrekturzeichen versieht als ein Lehrer mit einem konservativen Normverständnis, ggf. lässt er sie unmarkiert oder verbessert sie lediglich ohne eine Markierung auf dem Korrekturrand. Was die Analyse des Korrekturverhaltens unter diesem Aspekt allerdings erschwert, ist die Tatsache, dass in vielen dieser Fälle – wie auch bei der Fehlerklassifikation generell – kein einheitlicher Umgang mit den untersuchten Varianten zu beobachten ist. Klare Aussagen nach dem Schema „Lehrer x korrigiert Form y mit dem Korrekturzeichen z“ sind in nur wenigen Fällen möglich, was die Darstellung der Analyseergebnisse erschwert. Um der Gefahr der Unübersichtlichkeit entgegenzuwirken, wird zunächst auf den Umgang mit einzelnen Formen eingegangen und danach das Augenmerk auf deren Klassifikation durch die Lehrer gerichtet. Dabei wird bei unterschiedlichen Klassifikationen der gleichen Varianten zum einen die Quantität der einzelnen Zuordnungen sowie zum anderen der unmittelbare Kontext und die Textsorte, in der die Form auftritt, berücksichtigt und untersucht.

9.1 Analyse des Umgangs mit in der Schriftsprache unüblichen Varianten

Die Untersuchung des Umgangs mit in der Schriftsprache unüblichen Varianten erfolgt anhand der Analyse der Markierung von erstens den grammatischen/syntaktischen Formen *weil* mit Verbzweitstellung, dem *am*-Progressiv, vorangestelltem *wegen* mit Dativ und Präpositionalattributen mit *von* anstelle eines Genitivattributs, von zweitens mit *wo* eingeleiteten Attributsätzen, drittens eher in der gesprochenen Sprache üblichen Verkürzungen (*was* statt *etwas*, *drin* statt *darin* etc., *mal* statt *einmal*, *rein* statt *herein* etc.) und viertens von umgangssprachlicher Lexik (u. a. Intensitätspartikel wie *voll*, *echt*, *total* und *halt*).²⁰⁷ Die Auswahl fiel aus verschiedenen Gründen auf diese Formen: Zum einen handelt es sich bei den analysierten Daten um solche aus einer anfallenden Stichprobe, weshalb Formen ausgewählt werden mussten, die in einer gewissen Quantität im Korpus aufzufinden sind. Zum anderen wurden Formen aus-

207 vgl. Gesamtliste der Klassifikationen im Anhang S. XII/XIII.

gewählt, die zumindest von einem Teil der Lehrer im Korpus für verbesserungswürdig gehalten wurden und bei denen verschiedene Markierungen – sei es die Markierung mit unterschiedlichen Korrekturzeichen, Verbesserungen oder keine Markierung – zu beobachten waren. Außerdem handelt es sich um Formen, denen im Sprachnormdiskurs teilweise eine gewisse Aufmerksamkeit zuteilgeworden ist und die somit für viele Lehrer prominente Varianten darstellen dürften.

9.1.1 *weil* mit Verbzweitstellung

Als subordinierende Konjunktion fordert ‚weil‘ standardsprachlich eine Verbletzstellung. Es finden sich jedoch auch „solche Abweichungen, die in den Grammatiken als Fehler oder Anakoluth [...] und allenfalls im laxen mündlichen Sprachgebrauch erträglich charakterisiert werden, nämlich die Zweitstellung des Verbs in Nebensätzen, die mit *weil*, *obwohl* oder *während* eingeleitet sind“ (Glück/Sauer 1997, 39). Auch Schwitala identifiziert dies als „eins der gesprochen sprachlichen Phänomene, die in der neueren Sprachkritik Aufsehen erregt haben“ (ebd. 2012, 142).

In den Klassenarbeiten von 18 Lehrern finden sich insgesamt 72 Fundstellen von *weil* mit Verbzweitstellung. In elf Fällen wurde die Verbzweitstellung lediglich verbessert, gut ein Drittel (n=22) wurden nicht markiert – was recht genau dem Anteil von unmarkierten Satzbaufehlern insgesamt entspricht. Gute 50 % der Fundstellen (n=38) wurden mit ‚Gr‘, ‚Sb‘, ‚St‘ oder ‚Gr/Sb‘ versehen. Eine Markierung mit ‚A‘ oder ‚Stil‘ findet sich im Korpus nicht.

Ein großer Anteil der Lehrer (n=13) markieren die Verbzweitstellung in mindestens einem Fall mit ‚Sb‘, ‚St‘, ‚Gr‘ oder ‚Sb/Gr‘, bei zehn von ihnen kommen Verbesserungen oder unmarkierte Fälle nur vereinzelt vor (Lehrer 4/5/6/9/11/12/15/16/17/18). Lehrer 8 verbessert eine Fundstelle, Lehrer 20 trennt den betreffenden Satzteil mit einem Punkt und darauffolgender Großschreibung ab, klammert das *weil* ein und versieht dies mit ‚R‘ und ‚Z‘ am Rand.

Lehrer 2, 7 und 13 lassen die in ihren Teilkorpora produzierten Verbzweitstellungen unmarkiert. Bei Lehrer 2 und 13 gibt es allerdings jeweils nur eine Fundstelle, Lehrer 7 korrigiert keine der zehn auftretenden Verbzweitstellungen in seinen Klassenarbeiten.

Die Mehrheit der Lehrer scheint diese Form als Systemfehler zu werten, worauf die annähernd durchgehende Markierung bei zehn der Lehrer mit ‚Sb‘, ‚Gr‘, ‚St‘ etc. hindeutet. Nur Lehrer 3 fällt durch einen vergleichsweise hohen Anteil von Verbesserungen auf (vier von sechs Fundstellen), was jedoch seinen Werten bei anderen Fehlertypen entspricht. Nur bei Lehrer 7, der keine der Verbzweitstellungen markiert, kann davon ausgegangen werden, dass er diese bei ‚weil‘ nicht als fehlerhaft betrachtet.

Bei den Lehrern, bei denen variierende Klassifikationen nachgewiesen werden können (1/3/10), können keine Unterschiede bezüglich des Kontextes der Fehler bzw. der Zieltextsorten festgestellt werden.

9.1.2 *am*-Progressiv

Auch das ‚am‘-Progressiv bzw. die Verlaufsform ist „in der gesprochenen Sprache weiter verbreitet als in der Standardschriftsprache“ (Dudenredaktion 2016, 435), gehört

„noch vorwiegend der gesprochenen Sprache an“ (Hennig 2016, 56) und wird von den Grammatiken bislang nicht als Form akzeptiert (vgl. Schwitalla 2012, 137).

Bei neun Lehrern finden sich insgesamt 19 Stellen, an denen Schüler diese Form verwendet haben. Von diesen bleiben insgesamt sieben unmarkiert, nur eine wird verbessert, sieben werden mit ‚A‘ versehen, zwei mit ‚A/Gr‘ und eine mit ‚Gr‘.

Lehrer 5, 8 (jeweils eine Fundstelle) und 16 (drei Fundstellen) markieren die Verlaufsform mit ‚A‘ bzw. ‚A!‘, Lehrer 15 markiert *am s/Streiten* einmal mit ‚A‘ und einmal mit ‚A/Gr‘, Lehrer 11 versieht die Form mit ‚Gr‘ und Lehrer 6 mit einem Fragezeichen. Einen besonderen Fall stellt Lehrer 2 dar, der *am Schlafen* fünfmal unmarkiert lässt, jedoch einmal *am Arbeiten* mit ‚A‘ kennzeichnet – kontextuell lassen sich hier keine Unterschiede ausmachen. Lehrer 20 unterstreicht erst den Fehler, lässt ihn dann unmarkiert und versieht eine weitere Fundstelle mit ‚A‘ und ‚Gr‘ – alle diese Fundstellen treten in dieser Reihenfolge in der gleichen Klassenarbeit auf. Bei Lehrer 9 bleibt die einzige auftretende Verwendung ohne jede Markierung.

Im Gegensatz zu *weil* mit Verbzweitstellung lässt sich trotz der geringeren Anzahl von Fundstellen aus diesen Beobachtungen und der Verwendung des Korrekturzeichens ‚A‘ schließen, dass das *am*-Progressiv nur von einzelnen Lehrern als ungrammatische Form gesehen wird, von der Mehrzahl jedoch als stilistischer bzw. Normfehler. Die Markierung mit ‚A/Gr‘ könnte auf eine Unsicherheit bezüglich der Einordnung des Fehlers hindeuten oder auch als ‚Ausdrucksfehler auf grammatischer Ebene‘ gelesen werden.

9.1.3 *wegen* + Dativ

Laut Zweifelsfall-Duden von 2016 ist der Gebrauch des Dativs mit der Präposition ‚wegen‘ im Schriftlichen als umgangssprachlich bzw. regional einzuschätzen (vgl. Kapitel 6.4.2). Im Korpus findet sich diese Form in den Schülerarbeiten von elf Lehrern, allerdings insgesamt nur 16 Mal. Von diesen 16 Fundstellen wird sie in acht Fällen nicht markiert, in fünf Fällen mit ‚Gr‘ versehen, in zwei lediglich verbessert und nur einmal findet sich die Markierung mit ‚A‘.

Fünf Lehrer (5/6/9/12/18) versehen die Form mit ‚Gr‘ (alle ein bzw. zwei Fundstellen), bei vier Lehrern (2/8/16/20) bleibt sie immer unmarkiert (jeweils nur eine Fundstelle) und Lehrer 14 lässt sie zweimal unmarkiert und verbessert sie zweimal. Nur bei Lehrer 13 finden sich eine Markierung mit ‚A‘ und eine unmarkierte Fundstelle.

Es ist bemerkenswert, dass Lehrer 13 und 14, die sich für eine Verbesserung bzw. eine Markierung mit ‚A‘ entscheiden, den Gebrauch der Form offensichtlich für nicht angemessen halten, jedoch auch keinen grammatischen Verstoß in dieser inzwischen sehr verbreiteten, aber auch stark in den Blickpunkt gerückten und möglicherweise stigmatisierten Form sehen. Fünf Lehrer hingegen signalisieren durch ihre Markierung mit ‚Gr‘, dass sie sie in der Schriftsprache nicht für akzeptabel halten. Bei den nicht markierten Fundstellen lässt sich aufgrund deren geringer Anzahl nicht ausschließen, dass sie schlichtweg übersehen wurden.

In Bezug auf die Textsorten, die von den Schülern produziert werden sollten, handelt es sich größtenteils um solche, die klassischerweise eher ein formales Register verlangen

(Inhaltsangaben, Sachtextanalysen, Stellungnahmen, Antworttexte und Kommentare). In diesen finden sich alle Fundstellen, die mit einem Korrekturzeichen versehen oder verbessert wurden. Bei den drei Fundstellen jedoch, die in Textsorten zu finden sind, die sich eher durch kommunikative Nähe auszeichnen (innerer Monolog, Brief an einen Freund), finden sich ausschließlich unmarkierte Verwendungen des Dativs. Unter anderem bei Lehrer 8, der den Dativ im inneren Monolog unmarkiert lässt²⁰⁸, sowie Lehrer 9, der ihn im inneren Monolog nicht markiert, in einer Stellungnahme jedoch mit ‚Gr‘ versieht. Wünschenswert ist, dass es sich nicht um einen Zufall, sondern um eine gezielte Differenzierung durch die Lehrer handelt.

9.1.4 Präpositionalattribute mit *von*

Das Genitivattribut gilt „gemeinhin als stilistisch höherwertig als das alternative Präpositionalattribut mit *von*“ (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache/grammis), jedoch nicht als ungrammatisch. Es wird von Schülern in den Klassenarbeiten von 15 Lehrern insgesamt 36 Mal verwendet. Die Markierung der Form weist ein recht weites Spektrum auf: 13 Präpositionalattribute werden mit ‚Gr‘, ‚Sb‘ oder ‚Gr/Sb‘ versehen, weitere zwei mit ‚W/Gr‘. Bei acht Fundstellen findet man die Markierung mit ‚A‘, in sechs Fällen wird lediglich verbessert, in nur sieben Fällen bleibt die Form unmarkiert. Die Gesamtzahlen lassen darauf schließen, dass es sich um keine von den Lehrern im Korpus akzeptierte Form handelt, da nur ein Fünftel der Fälle unmarkiert bleibt.²⁰⁹

Sechs der 15 Lehrer (11/13/15/16/17/18) versehen Präpositionalattribute jeweils mindestens einmal mit ‚Gr‘, ‚Sb‘ oder ‚W/Gr‘, vier Lehrer (3/6/7/19) mindestens einmal mit ‚A‘. Lehrer 2, 12 und 14 verbessern diese Formen maximal (jeweils ein bis zwei Fundstellen) und Lehrer 5 und 20 lassen sie unmarkiert (zwei bzw. eine Fundstelle/n).

(95) Der Textteil steht rechts ~~(dieser)~~ A: von der
 frau, dort steht „PSP-Playstation
 Portable goes Plnk“.
 (20_b_6_2)

Insbesondere die Markierungen mit ‚Gr‘ und ‚Sb‘ sind interessant, da es sich um einen Norm-, nicht aber um einen Systemverstoß handelt. Die Wertung erscheint demnach recht streng und lässt auf ein eher konservatives Normverständnis schließen. Insgesamt sieben Lehrer entscheiden sich jedoch auch für eine Verbesserung oder eine Markierung mit ‚A‘, was in der Regel für eine Wertung als weniger schwerwiegender stilistischer Fehler spricht. Lehrer 20, in dessen Teilkorpus keine Präpositionalphrase zu finden ist, fällt durch die Korrektur in Beispiel 95 auf. Hier wird die Verwendung der Genitivphrase offensichtlich als stilistisch markiert empfunden. Der Umgang mit dieser Form

208 So wie auch viele andere eher umgangssprachliche Ausdrücke wie *Trottel* oder *rumgammeln* oder elliptische Satzstrukturen (vgl. 8_a_1_4).

209 Zur Erinnerung: Insgesamt bleiben im Schnitt 21,9% der Fehler im Korpus unmarkiert.

bzw. die Normtoleranz und die Norm an sich ist demnach sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Bei Lehrer 3, 7, 15 und 16 findet man variierende Klassifikationen, doch lässt sich kein Zusammenhang mit der von den Schülern produzierten Textsorte herstellen, da alle Präpositionalattribute in Texten auftreten, an die ähnliche Erwartungen bezüglich des sprachlichen Registers gestellt werden (Gedichtanalyse, Inhaltsangabe etc.). Auch bei den Fundstellen bei den einzelnen Lehrern lassen sich keine Unterschiede ausmachen.

9.1.5 Attributsätze mit *wo*

In Abhängigkeit vom Bezugsausdruck gelten mit ‚wo‘ eingeleitete Attributsätze in verschiedenem Maße als systemkonform. Insgesamt finden sich diese Anschlüsse bei 19 Lehrern im Korpus 116 Mal. Die verschiedenen Fälle sollen zunächst nach der Art ihres Bezugsausdrucks bzw. nach der Funktion, die ‚wo‘ im abhängigen Satz einnimmt, differenziert betrachtet werden.

Zum einen tritt die Konjunktion ‚wo‘ zur Einleitung von Temporalen Sätzen auf ([...] *viele können sich gut erinnern, wo sie Angst oder Wut hatten*; 1_b_1_2/*Wisst ihr noch, wo man das Gefühl hatte, dass [...]*; 5_a_5_4/*Doch wo das alles anfängt [...]*; 6_a_22_6). Hier konkurriert der Anschluss mit ‚wo‘ mit ‚als‘ und hat keinen Bezugsausdruck im übergeordneten Satz. Diese Variante ohne Bezugsausdruck ist eher in der gesprochenen oder der Umgangssprache zu verorten und in der geschriebenen Standardsprache unüblich (vgl. Pittner 2004, 358). Sie wird in den Klassenarbeiten von acht Lehrern 22 Mal von den Schülern produziert. Keiner dieser Fälle bleibt unmarkiert. Am häufigsten (n=11) wird sie mit ‚W‘ markiert, sechsmal mit ‚A‘ bzw. ‚A/Stil‘, viermal verbessert und in einem Fall mit ‚Gr‘ versehen. Außer Lehrer 16, der sich sowohl für eine Verbesserung sowie für die Markierung mit ‚A/Stil‘ und ‚Gr‘ entscheidet, variiert die Markierung der einzelnen Lehrer kaum – vier (1/7/10/15) verwenden ‚W‘ für diese Form, drei ‚A‘ (5/6/8).

Von diesem Fall ist die Verwendung von ‚wo‘ als Relativadverb mit Satzgliedstatus, wie das relativische ‚wo‘ mit temporalem oder lokalem Bezug (*in der Nacht, wo...; z. B. 2_c_5_2/Stelle, wo...; z. B. 5_a_1_6*), zu unterscheiden. In diesem Fall konkurriert ‚wo‘ mit ‚als‘ und/oder mit einer Präposition und einem Relativpronomen (‚an dem‘ oder ‚in dem‘) und bezieht sich auf einen Bezugsausdruck. Der Gebrauch von ‚wo‘ mit einem temporalen Bezugsausdruck wird wie folgt beschrieben.

Bevorzugt werden *an dem/in dem* und *als* zur Einleitung temporaler Attributsätze verwendet. Tendenziell scheinen *als* und *wo* näher an der Alltagssprache zu liegen. Darüber hinaus sind Besonderheiten zu beachten:

- Ist der Bezugsausdruck des übergeordneten Satzes adverbial (z. B. *jetzt, abends, um fünf Uhr*), wird die Präpositionalphrase *an dem/in dem* als Relativsatzeinleitung nicht verwendet.
- Bei Adverbien wie *jetzt* und *heute* ist *wo* das häufigste der drei Einleitungselemente, bei *damals* wird *als* am häufigsten verwendet.
- Ist der Bezugsausdruck ein Nomen, sind alle drei Anschlüsse möglich, allerdings gilt die Verwendung von *wo* in temporalen Attributsätzen nicht immer als stilistisch gut. (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache/grammis)

Im Zweifelsfälle-Duden von 2011 findet man ferner den Hinweis, dass „die Verwendung von *wo* als relativischer Anschluss im Zusammenhang mit räumlichem oder zeitlichem Bezug korrekt ist, wie bei *einen kleinen Raum, wo [...]* oder *in dem Augenblick, wo*“ (Dudenredaktion 2011, 1024).

Bei 15 Lehrern findet man ‚wo‘ mit temporalem Bezug insgesamt 30 Mal. In acht Fällen bleibt dies unkorrigiert, dreimal findet man eine Verbesserung oder Unterstreichung und sechsmal die Markierung mit ‚A‘. In elf Fällen wird die Form mit ‚W‘ oder ‚L‘ versehen, in zwei Fällen mit ‚Gr‘. Aufgrund der oben dargestellten Ausführungen liegt die Vermutung nahe, dass die Entscheidung für eine Markierung mit dem jeweiligen Bezugsausdruck zu begründen ist, jedoch lässt sich hier kein Zusammenhang feststellen. Von fünf Fundstellen beispielsweise, in denen *an dem Tag, in der Nacht* und *in der Woche* die Bezugsausdrücke sind, wird einmal verbessert, einmal mit ‚A‘ und dreimal mit ‚W‘ versehen, jedoch wird auch bei den Bezugsausdrücken *früher, abends* und *später* mit ‚W‘ angestrichen. Dies spiegelt sich auch im individuellen Korrekturverhalten der Lehrer wider. So markieren z. B. Lehrer 7 und 15 alle Fälle unabhängig vom Bezugsausdruck mit ‚W‘ und Lehrer 5 versieht zwar *am Anfang, wo* zweimal mit ‚A‘ (5_a_5_4/5_a_21_4), lässt aber *Momente, wo* (5_a_4_8) und *damals, wo* (5_a_15_10) unmarkiert. Insgesamt wird von diesen Formen der etwas größere Teil (17 von 30 Fundstellen) mit einem Korrekturzeichen versehen, was darauf schließen lässt, dass der Anschluss mit ‚wo‘ in diesen Fällen als nicht systemgerecht angesehen wird.²¹⁰ Dies lässt sich durchaus mit den Analyseergebnissen von Davies vereinbaren, in deren Studie 78,1% der befragten Lehrer den temporalen Anschluss mit ‚wo‘ als nicht standard-sprachlich bezeichneten (Davies 2005, 331).²¹¹

In weiteren 22 Fällen im Korpus (bei 14 Lehrern) bezieht sich ‚wo‘ auf einen lokalen, nominalen Bezugsausdruck, wie beispielsweise *Stelle(n)* (z. B. 5_a_1_6/13_a_2_1), *Seite* (5_a_23_2/11_a_12_8/20_b_10_2), *eine große Stadt* (16_b_17_1), *im 7. Vers* (16_b_4_2) oder *Umgebung* (19_b_1_1). Hier stellt nur eine Präposition in Verbindung mit einem Relativpronomen die Alternative zu ‚wo‘ dar. Zehnmal wird ‚wo‘ in diesen Fällen nicht angestrichen, fünfmal mit ‚W‘ oder ‚L‘ markiert, zweimal mit ‚A‘ und viermal verbessert bzw. lediglich unterstrichen. Sechs der 14 Lehrer entscheiden sich mindestens einmal für die Markierung mit einem Korrekturzeichen, drei weitere für eine Verbesserung, obwohl dieser lokale Bezug (neben dem temporalen) als standard-sprachlich bzw. grammatisch beschrieben wird (vgl. Dudenredaktion 2016, 1051; auch Zifonun et al. 2011, Eisenberg 2020).

Neben den temporalen und lokalen Bezügen von ‚wo‘ als Relativadverb tritt dies laut Eisenberg (2020) auch bei anderen Inhaltsbeziehungen auf, bei denen es als grammatisch beschrieben wird. Als Beispiele werden hier ‚ein Vorschlag, wo man nicht weiß,

210 Bei der Markierung mit ‚A‘ soll in Erinnerung gerufen werden, dass einige Lehrer diese oft für Systemfehler auf lexikalischer Ebene bzw. für einzelne Wörter verwenden und die Interpretation als eine Kennzeichnung eines Stilfehlers möglicherweise weniger zielführend ist als bei grammatischen oder syntaktischen Fehlern.

211 In Studien, in denen die unmittelbare Beobachtungssituation bei der Erhebung ggf. zu einer erhöhten Aufmerksamkeit bei den Auskunftspersonen geführt hat, was den hohen Wert – bzw. den niedrigeren in der hier durchgeführten Studie – erklären kann.

was aus ihm folgt‘ und ‚eine Ehe, wo immer Krach ist‘ (ebd., 300) genannt. Auch bei Zifonun et al. (2011, 42) heißt es:

Als Relativum hat *wo* standardsprachlich lokaldeiktischen Charakter (6, 7, 9), wird aber auch über die Besetzung einer im engeren Sinne ‚lokalen‘ Stelle hinaus verwendet (8):

- (6) dort, **wo** sie ihr Haus hat
- (7) das Haus, **in dem/wo** ich wohne
- (8) so eine Sache, **bei der/wo** unklar ist, wer sie vertritt
- (9) Deutschland ***in dem/wo** ich wohne (ebd.)

Im Korpus wird auch diese Variante, bei der ein lokaler bzw. temporaler Bezug nicht im engeren Sinne vorliegt, von den Schülern produziert, wie beispielsweise mit den Bezugsausdrücken *Familie* (u. a. 2_c_15_4), *Fälle* (u. a. 14_a_2_4), *Gemeinschaft* (10_G1_a_3_2) oder *Albtraum* (16_b_6_2). Von den 26 auftretenden Verwendungen von ‚wo‘ in dieser Form werden zwölf nicht markiert, fünf werden verbessert, vier mit ‚W‘ oder ‚L‘, ebenfalls vier mit ‚A‘ und eine mit ‚Gr‘ versehen. Es werden also insgesamt knapp weniger als die Hälfte dieser Fälle von insgesamt sechs der 13 Lehrer, bei denen diese Variante vorkommt, mit einem Korrekturzeichen versehen – beispielsweise *da ich einen Brief erhalten habe, wo beschrieben wird [...]* (6_a_3_4) mit ‚A‘, *Wollt ihr in einer Gemeinschaft leben, wo ihr unterdrückt werdet?* mit ‚W‘ (10_G1_a_3_2) oder *mit kleinen Übungen anfangen, wo wir Aufstehen und kurze Antworten geben sollten* mit ‚Gr‘ (11_a_4_4). Unmarkiert bleiben hingegen z. B. *Chats [...]*, *wo eine Altersidentifizierung nötig ist* (4_c_5_3), *In den Situationen, wo sie nicht Mitglieder bedroht* (11_a_7_8) oder *kleine unterschiedliche Punkte, wo man was aus dem Buch mitnehmen kann* (6_a_7_6).

Abgesehen von den bisher dargestellten Verwendungen von ‚wo‘, die jeweils mindestens von einigen Autoren als in der Standardsprache üblich beschrieben werden, treten zwei weitere auf, die übereinstimmend als nur in Dialekten oder der gesprochenen Sprache akzeptabel beschrieben werden.

Zum einen handelt es sich hier um relativisches *wo* im Zusammenhang mit Substantiven ‚die Personen, Sachen, Begriffe usw. bezeichnen: *Das Geld, das (nicht: wo) auf der Bank liegt ... Der Mann, der (nicht: wo) vorhin vorbeiging*“ (Dudenredaktion 2011, 1024) oder „*die Aufsätze, wo Hans korrigiert hat“ (Eisenberg 2020, 300). Von diesen findet sich im Korpus lediglich eine Fundstelle²¹², die verbessert wird (*Tell gestand, das [sic] er es war, wo den Hut verachtet hat*; 3_b_5_1).

Zum anderen findet man an 14 Stellen im Korpus die Konstruktion aus Relativsubjunktion und wiederaufnehmendem Pronomen, wie beispielsweise „Oma hat nämlich nichts, wo sie drauf schlafen kann‘ sagt der Sohn“ (Dudenredaktion 2016, 1051), welche als „in gesprochener Sprache als allgemein akzeptiert angesehen werden muss“ (ebd.), im geschriebenen Standard jedoch nicht üblich ist. Von den 15 Fundstellen bei neun Lehrern wird die Hälfte nicht verbessert oder mit einem Korrekturzeichen versehen, zweimal wird ‚wo‘ in dieser Verwendung verbessert und jeweils zweimal mit ‚A‘, ‚W‘ und ‚Gr‘ versehen. Vier der Lehrer entscheiden sich mindestens einmal für ein Kor-

212 Was sicherlich maßgeblich damit zusammenhängt, dass diese Variante in der Erhebungsregion nicht verbreitet ist.

rektorzeichen. Das Korrekturverhalten der Lehrer unterscheidet sich also bei dieser nur in der gesprochenen Sprache üblichen Form in der Gesamtheit kaum von den anderen. Drei Lehrer (1/2/18) lassen diese (nur jeweils einmal vorkommenden) Formen unmarkiert, Lehrer 13 verbessert sie lediglich, Lehrer 3 verwendet ‚A‘, Lehrer 10 ‚W‘ und ‚A‘ und Lehrer 9 und 11 markieren sie mit ‚Gr‘.

Insgesamt scheint die Verwendung von ‚wo‘ als Relativum oder als Konjunktion in der Gesamtschau auf eine geringe Akzeptanz zu stoßen – unabhängig davon, ob es sich um schriftsprachlich als normgerecht geltende Verwendungen handelt oder solche, die eher als in der gesprochenen Sprache üblich verortet werden. Insbesondere die Markierung von ‚wo‘ mit einem lokalen Bezugsausdruck mit einem Korrekturzeichen ist interessant.

Betrachtet man die Markierung der 116 Fundstellen bei 19 Lehrern insgesamt, so werden rund 32 % (n=37) gar nicht markiert und 16,5 % (n=19) werden lediglich verbessert oder unterstrichen. Die häufigste Klassifikation mit einem Korrekturzeichen erfolgt mit ‚W‘ bzw. ‚L‘, auf diese Weise werden 28,5 % (29 Mal ‚W‘, viermal ‚L‘) angestrichen. Mit ‚A‘ oder ‚A/Stil‘ werden 20 (17 %) und mit ‚Gr‘ 7 (6 %) markiert. Somit werden insgesamt 51,5 % (n=60) Anschlüsse mit ‚wo‘ mit einem Korrekturzeichen versehen. Bezogen auf alle *wo*-Anschlüsse im Korpus werden diese von zwei Lehrern (17/18) nie markiert, von dreien nur verbessert oder unterstrichen (3/14/19), von fünf mindestens einmal mit ‚A‘ (4/5/6/8/13), von drei Lehrern mit ‚W‘ (1/7/15), von zweien mit ‚Gr‘ (9/11) und von vier Lehrern mit unterschiedlichen Korrekturzeichen (2/10/16/20) versehen. Mit 14 Lehrern entscheidet sich also eine recht große Mehrheit an mindestens einer Stelle für die Markierung mit einem Korrekturzeichen, neun davon für eines, mit dem in der Regel sprachsystematische Fehler gekennzeichnet werden.

Es scheint dabei so, als würden die Lehrer nicht unterscheiden, welche Art des Anschlusses mit ‚wo‘ im Einzelfall vorliegt, sondern unabhängig vom Bezugsausdruck die gleiche Markierung verwenden. Nur vier Lehrer verwenden verschiedenen Korrekturzeichen, was im Vergleich zu der sonst starken Variabilität der Korrekturzeichenverwendung bei den einzelnen Lehrern nur wenige sind.²¹³ Betrachtet man die unterschiedlichen markierten Fälle genauer, lässt sich allerdings kein System erkennen. Vielmehr werden gleichartige Fehler, teils mit den gleichen Bezugsausdrücken, mit unterschiedlichen Buchstabenzeichen und anderen Markierungen versehen.

9.1.6 Verkürzungen

Verkürzte Formen, wie *was* anstelle von *etwas*, *mal* anstelle von *einmal*, *dran*, *drauf*, *drin* etc. statt von *daran*, *darauf*, *darin* etc. und *rein*, *raus*, *rauf* etc. statt *herein*, *heraus*, *herauf* etc., die allesamt als umgangssprachlich gelten (vgl. Kapitel 5), werden von den Schülern im Korpus 408 Mal produziert, sodass eine Auswertung der Korrekturen hier sehr aufschlussreich ist. Insgesamt bleiben 69 % dieser Formen unmarkiert, 14,3 % werden mit ‚A‘ oder ‚Stil‘ versehen, 8,8 % werden verbessert, 4,8 % mit ‚R‘ angestrichen, 2,5 % mit ‚W‘ und 0,8 % mit ‚Gr‘. Es ist bemerkenswert, dass jedoch nur zwei Lehrer

213 Bei sechs weiteren Lehrern liegen nur drei Fundstellen oder weniger vor, sodass eine Analyse des Korrekturverhaltens nicht ertragreich ist.

(8/19) alle, wenn auch nicht zahlreichen auftretenden Fälle²¹⁴, in ihren Klassenarbeiten unmarkiert lassen und fünf weitere (2/5/7/16/18) nie ein Korrekturzeichen verwenden. Sieben (3/6/10/11/13/14/20) markieren diese Formen maximal mit ‚A‘ oder ‚R‘, fünf (1/4/12/15/17) markieren mindestens einen Fall mit ‚W‘ und Lehrer 9 versieht drei Verwendungen von *was* anstelle von *etwas* mit ‚Gr‘.²¹⁵ Der Umgang mit den verschiedenen Verkürzungen ist jedoch unterschiedlich, weshalb die Formen differenziert betrachtet werden.

Die Verwendung von *was* (anstelle von *etwas*, oft *sowas*), die bei 19 Lehrern zu finden ist, wird in 86 von 126 Fällen nicht markiert (68,3%). In 23 Fällen (18,3%) entscheiden sich die Lehrer für eine Markierung mit ‚A‘ oder ‚Stil‘. Nur an neun Stellen wird diese Form verbessert (7,1%) und an fünf mit ‚R‘ versehen (4%).

Betrachtet man das Korrekturverhalten der einzelnen Lehrer, wird *was* von sechs Lehrern (1/5/7/8/10/19) nicht ein einziges Mal markiert. Bei den Lehrern 5, 7 und 10 kann aufgrund der hohen Anzahl von Fundstellen (jeweils mindestens 14) davon ausgegangen werden, dass diese Formen bei der Korrektur nicht einfach übersehen, sondern nicht als fehlerhaft angesehen wurden. Bei sieben Lehrern (3/4/6/11/14/15/29) findet man die Markierung mit ‚A‘, wobei Lehrer 3 und 11 gleichzeitig sehr viele Verwendungen von *was* unmarkiert lassen. Einen Unterschied bezüglich der von den Schülern produzierten Textsorte lässt sich nicht feststellen, da es sich in allen Fällen um Stellungnahmen, Antworttexte, Textanalysen und ähnliche Textsorten handelt. Bei Lehrer 2, 9, 13 und 18 treten vereinzelte Markierungen mit ‚R‘ auf, jedoch verbessern sie einen größeren Anteil der auftretenden Fehler oder lassen sie unmarkiert. Verbesserungen findet man zudem bei Lehrer 12 und 16. Besonders auffällig ist das variierende Korrekturverhalten von Lehrer 9, der *was* zweimal nicht korrigiert, zweimal mit ‚R‘ und dreimal mit ‚Gr‘ versieht und zweimal verbessert.²¹⁶ Interessant ist demnach, dass insgesamt nur neun Lehrer eine Korrektur mit einem Korrekturzeichen für angemessen halten, obwohl es sich um eine „umgangssprachliche Verkürzung“ (Hennig 2016, 1010f.) handelt.

Formen wie *drin*, *drauf*, *dran* etc. (statt: *darin*, *darauf*, *daran* etc.) findet man insgesamt 91 Mal im Korpus. Von diesen werden mit 49 Fundstellen mehr als die Hälfte (54%) nicht markiert – weniger also als Verkürzungen allgemein, *was* anstelle von *etwas* sowie *mal* statt *einmal*. 16 Fundstellen (17,5%) werden mit ‚A‘ versehen, eine mit ‚W‘ und 15 (16,5%) werden verbessert. Die Markierung mit ‚R‘ findet sich an zehn Stellen (11%). Insgesamt werden diese Formen demnach offensichtlich weniger akzeptiert als andere Verkürzungen: Nur drei (1/18/19) von 18 Lehrern verzichten auf eine Markierung. Lehrer 5, 7, 9, 12 und 16 verbessern diese Formen maximal, Lehrer 2 und 15 verwenden ‚R‘ und Lehrer 6 benutzt nur ‚A‘. Alle anderen Lehrer (3/4/10/11/13/20) verwenden jeweils verschiedene Korrekturzeichen, wobei ‚A‘ und ‚R‘ die häufigsten

214 Bei Lehrer 8 insgesamt elf, bei Lehrer 19 lediglich fünf.

215 Da Lehrer 9 weder ‚A‘, ‚Stil‘, ‚W‘ oder ähnliches in seinem Korrekturzeicheninventar hat, sind seine Möglichkeiten beschränkt. In zwei Fällen entscheidet er sich für ‚R‘.

216 Die beiden unmarkierten Verwendungen treten als einzige in inneren Monologen auf, aufgrund der geringen Fallzahl kann ein Zufall hier jedoch nicht ausgeschlossen werden.

sind, nur Lehrer 4 verwendet einmal ‚W‘. Ein Zusammenhang mit verschiedenen Verkürzungen ist hier nicht festzustellen, es scheint nicht relevant zu sein, ob es sich um *drin*, *drauf*, *drüber* oder andere Varianten handelt.

Interessant sind zudem Fälle, in denen eine große Zahl der Fundstellen ohne jede Markierung bleibt, gleichzeitig jedoch auch viele verbessert werden und/oder mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Bei Lehrer 2 beispielsweise werden zwölf Verwendungen von *drin* etc. nicht markiert und nur ein einziges Mal ‚R‘ verwendet – ein Unterschied in der Fehlerqualität oder dem -kontext lässt sich hier nicht ausmachen. Auch Lehrer 7 korrigiert die Formen achtmal nicht und streicht *drauf* nur einmal aus, hier handelt es sich allerdings um eine Korrektur der oben beschriebenen Konstruktion *wo ... drauf* (7_a_19_4), weshalb die nicht markierten Fälle wohl eher maßgeblich für Rückschlüsse auf das Normverständnis von Lehrer 7 sind.

Verkürzungen wie *rein*, *raus*, *rauf* (anstelle von *herein*, *heraus*, *herauf*) etc. sind 87 Mal bei 19 Lehrern in den Schülerarbeiten zu finden, auch als Teile von Partikelverbren wie beispielsweise *rausgehen* (statt *herausgehen*). Insgesamt wird mit 59 Fundstellen (68 %) ein großer Teil dieser Formen nicht markiert, lediglich 7 (8 %) werden verbessert. Am häufigsten werden die Buchstabenzeichen ‚A‘ oder ‚Stil‘ verwendet, wenn auch nur in insgesamt 12 Fällen (14 %). Jeweils fünf (5,5 %) bzw. vier Mal (4,5 %) findet man die Zeichen ‚W‘ und ‚R‘.

Bei neun Lehrern bleiben diese Varianten stets unmarkiert, bei fünf von ihnen (2/3/7/10/20) mehr als fünfmal. Nur Lehrer 5 und 18 verbessern jeweils einen Fall (und lassen alle anderen unmarkiert), alle anderen (acht Lehrer) entscheiden sich mindestens einmal für eine Markierung mit einem Korrekturzeichen wie ‚A‘, ‚W‘, ‚Stil‘ oder ‚R‘. Lehrer 12, 13 und 15 verwenden mindestens zwei dieser Kürzel. Demnach markiert mehr als die Hälfte der Lehrer *raus* etc. nicht mit einem Korrekturzeichen.

Eine weitere Kurzform ist *mal* anstelle von *einmal*, die 104 Mal im Korpus von den Schülern produziert wird. Sie trifft auf die größte Akzeptanz bei den Lehrern im Korpus: 84 der Fundstellen (81 %) werden nicht angestrichen, 7 verbessert (6,5 %), nur 8 werden mit ‚A‘ (7,5 %), 4 mit ‚W‘ (4 %) sowie ein Fall mit ‚R‘ markiert. Zwölf der 19 Lehrer versehen *mal* an keiner Stelle mit einem Korrekturzeichen oder verbessern dies. Lehrer 3 verbessert die Form einmal und lässt sie fünfmal unmarkiert, Lehrer 9 verbessert sie in fünf von sieben Fällen. Nur fünf Lehrer markieren *mal* mit einem Korrekturzeichen: Lehrer 6, 12 und 15 mit ‚A‘ bzw. ‚Stil‘, Lehrer 13 einmal mit ‚R‘ und Lehrer 18 mehrfach mit ‚W‘. Unterschiede bezüglich der Zieltextsorten lassen sich auch hier nicht ausmachen.

9.1.7 Umgangssprachliche Lexik

Zwar ist der Umgang der Lehrer mit umgangssprachlicher Lexik sehr wenig stringent, doch lassen sich einige interessante Beobachtungen machen, die aufschlussreich in Bezug auf die Normtoleranz der Lehrer sind. Zum einen soll hier der Umgang mit umgangssprachlichen Ausdrücken beschrieben werden, die von einigen Lehrern im Korpus verbessert oder mit Korrekturzeichen versehen werden, wie beispielsweise *kaputt*, *Klamotten*, *gucken*, *kriegen* etc., und/oder generell eindeutig als umgangssprachlich

identifiziert werden können (z. B. *sich etw. sparen* oder *klarkommen*).²¹⁷ Zum anderen werden die für die Umgangssprache typischen Intensitätspartikel *voll*, *total*, *echt* und *halt* in Verwendungen wie z. B. *Das ist voll/total/echt/halt schön* betrachtet.

Betrachtet man die Verwendung der Intensitätspartikel, lässt sich feststellen, dass mit 36 von 41 Fundstellen der größte Teil (88 %) unmarkiert bleibt. Nur drei der 17 Lehrer (4/6/17), bei denen diese Verwendung auftritt, verwenden überhaupt Buchstabenzeichen (dreimal ‚A‘, einmal ‚W‘), zwei (3/12) verbessern jeweils den einzigen auftretenden Fall.

Bei der Verwendung weiterer umgangssprachlicher Lexik durch die Schüler sind die Lehrer etwas weniger tolerant. 58,5 % der 225 Fundstellen wie *öfters*, *Jungs*, *vollkritzeln*, *zocken* und ähnliche Fälle werden nicht markiert, nur rund 5 % werden verbessert. In 32 % der Fälle (n=72) findet man Markierungen mit ‚A‘, ‚A ugs‘ oder ‚Stil‘ und achtmal die mit ‚W‘ (3,5 %). Betrachtet man jedoch das Korrekturverhalten der einzelnen Lehrer, sind Unterschiede festzustellen.

Sechs Lehrer streichen auffallend wenige, nämlich ein Drittel solcher Fehlerstellen oder weniger, an (2/7/10/14/19/20)²¹⁸. Unter den nicht markierten Fundstellen finden sich viele Ausdrücke wie beispielsweise *irgendwelche Asis* (2_b_7_2), fünfmal *die Klebe* bei Lehrer 4 (anstelle von *der Kleber*, u. a. 4_a_3_3/4_a_8_3) oder *hässliche Fresse* (14_b_17_1). Überprüft man in diesen und anderen Fällen, ob die Zieltextsorten hier eine Erklärung für die große Toleranz bieten können, findet man nur bei Lehrer 8 und 10 die Aufgabenstellung, einen inneren Monolog zu verfassen. In den Datensätzen der anderen Lehrer und auch bei den oben genannten Beispielen findet man Textsorten wie Gedichtanalysen oder Stellungnahmen oder wie bei Lehrer 7 einen Artikel für eine Schülerzeitung. In der oben genannten Gruppe von Lehrern fallen Lehrer 7 und 19 mit einem sehr hohen Anteil an unmarkierten Fehlern insgesamt auf (40,8 % und 49,2 %), die anderen vier Lehrer lediglich durch hohe Werte bei Normfehlern und teilweise bei lexikalischen Systemfehlern (vgl. Tab. 17 und 18, Kap. 8.2.9). Auf der anderen Seite gibt es fünf Lehrer (1/6/15/16/17), die sehr viele (mehr als zwei Drittel) dieser Formen mit einem Korrekturzeichen versehen.²¹⁹ Abgesehen von Lehrer 1 markieren diese jedoch auch insgesamt einen überdurchschnittlichen Anteil der auftretenden Fehler.

Bemerkenswert sind solche Fälle, in denen die Markierung der Lehrer bei den gleichen Ausdrücken variiert: Lehrer 1 beispielsweise markiert *klauen* einmal mit ‚A (ugs.)‘ und einmal mit ‚W‘ und lässt *beklaut* einmal unmarkiert, Lehrer 4 verbessert *gucken* einmal und markiert es viermal nicht. Lehrer 12 lässt *Klamotten* siebenmal unmarkiert und korrigiert es zweimal mit ‚Stil‘ am Rand zu *Kleidung* – in allen neun Fällen in einer Stellungnahme – und Lehrer 16 markiert *öfters* einmal mit ‚A‘ und einmal mit ‚Gr‘.

217 Nicht eingerechnet wurden hier Formen wie *hab*, *gibi's* oder andere Verkürzungsformen, bei denen es sich zwar um Registerfehler bzw. um verschriftlichte mündliche Formen handelt, die aber – wie bei der Korrekturzeichenanalyse dargestellt – mehrere Fehlerhypothesen zulassen und sehr unterschiedlich klassifiziert werden.

218 Lehrer 2 (7 von 27), Lehrer 7 (1 von 10), Lehrer 10 (2 von 8), Lehrer 14 (6 von 18), Lehrer 19 (1 von 9) und Lehrer 20 (0 von 15).

219 Lehrer 1 (7 von 10), Lehrer 6 (9 von 12), Lehrer 15 (12 von 12), Lehrer 16 (4 von 5) und Lehrer 17 (4 von 5).

9.2 Typisierung der Lehrer

Nach der Analyse des Korrekturverhaltens in den oben dargestellten vier Bereichen (Grammatik/Syntax, Verkürzungen, *wo*-Anschluss, Lexik) wird nun in einem weiteren Schritt eine Typenbildung vorgenommen, wobei auf Basis der oben dargestellten Analyseergebnisse sehr tolerante, eher tolerante, weniger tolerante und nicht tolerante Lehrer identifiziert werden. Dies dient der Überprüfung der eingangs formulierten Hypothese, dass Lehrer eine konservative Norm vertreten und streng sind, teilweise sogar strenger als der Kodex (vgl. Kap. 2.1.6). In die Fallzusammenfassungen werden neben dem Korrekturverhalten bezüglich der oben genannten Formen und dem Anteil unmarkierter Normfehler auch andere Korrektureigenschaften der Lehrer, die bei der Analyse anderer Aspekte des Korrekturverhaltens identifiziert werden konnten, einbezogen, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten und die Beobachtungen so gut wie möglich zu kontextualisieren.

Der Einordnung der Lehrer liegt keine rein quantitative Auszählung zugrunde, sondern eine Kombination aus der Berücksichtigung der Anteile unmarkierter, mit den jeweiligen Korrekturzeichen versehenen und verbesserten Fundstellen sowie der Gewichtung der einzelnen Markierungsweisen. Bei dieser Analyse werden fehlende Markierungen – wenn sie besonders häufig auftreten und deshalb die produzierten Formen wahrscheinlich nicht nur übersehen wurden – dahingehend interpretiert, dass der Lehrer die betreffende Form für akzeptabel hält. Eine Verbesserung im Text ohne Randzeichen wird als Verbesserungsvorschlag, jedoch nicht als gewerteter Fehler gesehen²²⁰. Eine Markierung mit ‚A‘ oder ‚Stil‘ wird als schwächer gewerteter Fehler interpretiert als eine Markierung mit ‚Gr‘, ‚Sb‘ und ‚W‘, da diese meist für Systemfehler verwendet werden (vgl. Kapitel 6). Zudem wird auch berücksichtigt, um welche Form es sich handelt. So wird – aufgrund der beschriebenen Einordnung dieser Formen in der Fachliteratur – beispielsweise die Markierung von *wegen* mit Dativ oder der Verwendung eines Präpositionalattributs mit *von* mit ‚Sb‘ oder ‚Gr‘ als ein bedeutenderer Indikator für einen strengen Korrektor gedeutet als die Markierung von *weil* mit Verbzweitstellung mit ‚Sb‘ oder ‚Gr‘. Ferner wird das Korrekturverhalten der Gesamtheit der Lehrer als Referenzgröße herangezogen: Ein Lehrer, der *mal* mit ‚A‘ oder ‚W‘ markiert, kann im Vergleich mit den anderen Lehrern im Korpus als weniger tolerant bezeichnet werden, da diese Form bei den meisten Lehrern unmarkiert bleibt. So wird ein Gesamtbild gezeichnet, das weniger auf einer rein quantitativen als vielmehr einer qualitativen Analyse basiert.²²¹

Erschwert wird die Analyse allerdings dadurch, dass es, wie bereits mehrfach erwähnt, eher die Regel als die Ausnahme ist, dass ein Lehrer an einer Stelle Fehler eines Typs verbessert, an anderer Stelle mit einem oder unterschiedlichen Korrekturzeichen

220 Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass in Kapitel 8 für einen Teil der Fundstellen keine eindeutigen Motive für die Verbesserung aus den Korrekturen abgeleitet werden konnten. Da jedoch besonders häufig auf Verbesserungen zurückgegriffen wird, wenn es sich um Fehler auf stilistischer Ebene bzw. um Registerfehler handelt, bei denen die Normen weniger stark kodifiziert sind, wird diese Vorgehensweise gewählt.

221 Siehe Gesamtliste der Klassifikationen im Anhang S. XII/XIII.

versieht und manchmal ohne jede Markierung lässt. Eine verhältnismäßig kleine Anzahl unmarkierter Fehler wird in diesem Zusammenhang nicht stark gewichtet und prinzipiell die am häufigsten gewählte Variante am stärksten berücksichtigt. Leider bietet auch der kommunikative Kontext bzw. die Textsorte in der Regel keine Erklärung für diese Variabilität innerhalb der Korrekturen, weshalb darauf jedoch auch keine Rücksicht genommen werden muss.

9.2.1 Tolerante Lehrer

Die Gruppe der toleranten Lehrer ist mit drei Lehrern überschaubar. Zu diesen gehört Lehrer 7, der beispielsweise *weil* mit Verbzweitstellung in allen zehn in diesem Teilkorpus auftretenden Fällen unmarkiert lässt, von 36 Verkürzungen nur eine verbessert und im Bereich der Lexik nur eine von zwölf umgangssprachlichen Varianten mit ‚A‘ markiert. Ferner liegt er mit 60,4%²²² unmarkierten Normfehlern weit über dem Durchschnitt (40,8%). Lediglich der Anschluss mit *wo* wird von ihm in 13 von 14 Fällen mit ‚W‘ versehen.

Lehrer 8 kann, trotz einer vergleichsweise geringen Anzahl von Fundstellen in manchen Bereichen, ebenfalls als tolerant bezeichnet werden, da er selbst die oben beschriebenen grammatischen Varianten höchstens mit ‚A‘ versieht und Verkürzungen jeder Art unmarkiert lässt. Auch Intensitätspartikel lässt er mehrfach ohne Markierung. Allerdings versieht er ein temporales *wo* und ein *am*-Progressiv mit ‚A‘. Betrachtet man sein Korrekturverhalten insgesamt, fällt auf, dass er Orthographie-, Interpunktions- und Grammatikfehler überdurchschnittlich konsequent anstreicht, semantische Wortfehler und stilistische bzw. Registerfehler jedoch unterdurchschnittlich häufig (vgl. Tab. 18, Kap. 8.2.9). Seine Toleranz scheint demnach bei Systemfehlern gering zu sein, bei Normfehlern und Systemfehlern die Wortwahl betreffend eher hoch.

Lehrer 14 zeichnet sich ebenfalls durch eine hohe Toleranz gegenüber dem Großteil der Verwendung umgangssprachlicher Varianten aus: Grammatische Varianten sowie *wo*-Anschlüsse verbessert er lediglich oder lässt sie unmarkiert und *was* anstelle von *etwas* versieht er einmal mit ‚A‘ und markiert sonst keine der oben beschriebenen Verkürzungen. Lediglich ein Viertel der verwendeten umgangssprachlichen Lexik markiert er mit einem Korrekturzeichen und lässt Wörter wie beispielsweise *angucken*, *öfters* oder *Jungs* mehrfach unmarkiert. Mit 61% unmarkierten Normfehlern insgesamt liegt er deutlich über dem Durchschnitt, was sehr bemerkenswert ist, da er in Bezug auf alle Fehlertypen gemeinsam lediglich einen Anteil von 35,9% unmarkierten Fehlern aufweist.

9.2.2 Eher tolerante Lehrer

Zwei Lehrer (2/19) können als eher tolerant in Bezug auf Normfehler eingeordnet werden.

Lehrer 2 geht mit den grammatischen Varianten eher tolerant um, zwar verbessert er Präpositionalattribute mit *von*, lässt aber die Verwendung des *am*-Progressivs in fünf

222 Er liegt mit 40,8% unmarkierten Fehlern bei allen Fehlertypen gemeinsam jedoch auch insgesamt bei hohen Werten.

von sechs Fällen unmarkiert. Auch bei den Verkürzungen bleiben von 45 Fundstellen 41 ohne Markierung, bei umgangssprachlicher Lexik markiert er nur etwa ein Fünftel der Fälle mit einem Korrekturzeichen. Bemerkenswert bei seinem in diesen Hinsichten so toleranten Korrekturverhalten ist jedoch, dass er den Anschluss mit *wo* nur bei drei von neun Fundstellen unmarkiert lässt und sie sogar in drei Fällen mit ‚L‘ und ‚Gr‘ anstreicht. Diese scheinen für ihn besonders markierte Formen zu sein, die er für nicht akzeptabel hält. Mit insgesamt 60,3 % unmarkierten stilistischen und Registerfehlern liegt Lehrer 2 ebenfalls deutlich über dem Durchschnitt, bei allen anderen Fehlerarten liegt sein Anteil hier mehr im Mittel.

Lehrer 19 kann ebenfalls der eher toleranten Gruppe zugeordnet werden, da er nur zweimal eine der hier als Parameter verwendeten Varianten mit einem Korrekturzeichen versieht (den einzigen Fall von einem Präpositionalattribut mit *von* statt Genitiv und einen Fall von umgangssprachlicher Lexik), jedoch ist die Anzahl der Fundstellen insgesamt sehr übersichtlich (n=20). Beim Anteil der nicht markierten stilistischen und Registerfehler insgesamt weist Lehrer 19 jedoch einen hohen Wert von 59,2 % auf.

9.2.3 Weniger tolerante Lehrer

Mit sechs Lehrern (4/5/9/11/12/13) ist die Gruppe der weniger toleranten Lehrer am größten. Diese Lehrer gehen alle verhältnismäßig streng mit den auftretenden grammatischen Varianten um. So streichen fast alle *weil* mit Verbzweitstellung beinahe immer mit ‚Sb‘, ‚St‘ oder ‚Gr‘ an²²³ und fünf von ihnen markieren mindestens einmal *wegen* mit Dativ oder ein Präpositionalattribut mit *von* mit ‚Gr‘ oder ‚Gr/Sb‘.²²⁴ Auch bei Verkürzungen sind sie, abgesehen von Lehrer 5, an vielen Stellen wenig tolerant und markieren diese mit Korrekturzeichen. Beim Umgang mit dem Anschluss mit *wo* erweisen sich Lehrer 9 und 11 als besonders streng, sie markieren diese sogar mit ‚Gr‘, bei den Lehrern 5 und 13 finden sich Markierungen mit ‚A‘. Umgangssprachliche Lexik wird von allen Lehrern außer Lehrer 9 häufig, wenn auch oft nicht durchgehend, mit ‚A‘, ‚W‘ oder ‚Stil‘ angestrichen.

Eine interessante Beobachtung ist, dass nicht alle Lehrer dieser Gruppe gleichermaßen tolerant bzw. wenig tolerant in Bezug auf Normfehler insgesamt sind. So lassen die Lehrer 5 (47,6), 9 (61,4 %) und 11 (54,7 %) überdurchschnittlich viele der stilistischen bzw. Registerfehler insgesamt unmarkiert (Durchschnitt bei allen Lehrern: 40,1 %). Hier sticht insbesondere Lehrer 9 heraus, da er sonst in allen anderen Bereichen überdurchschnittlich viele Fehler markiert. Die anderen insgesamt weniger toleranten Lehrer lassen durchschnittlich viele (Lehrer 4 mit 37,4 %) oder unterdurchschnittlich wenige Normfehler unmarkiert (Lehrer 12 mit 24,6 % und Lehrer 13 mit nur 15,3 %).

9.2.4 Nicht tolerante Lehrer

Vier Lehrer können als nicht tolerant gegenüber in der Schriftsprache üblichen Varianten eingeordnet werden (6/15/16/17). Durchgehend weisen diese niedrige Werte bei

223 Bei Lehrer 13 ist nur eine unmarkierte Fundstelle vorhanden.

224 Bei Lehrer 4 werden diese Formen nicht von den Schülern produziert.

den unmarkierten Normfehlern insgesamt auf (zwischen 14,3 % und 22,9 %), streichen jedoch auch in allen anderen Bereichen überdurchschnittlich viele Fehler an.

Die grammatischen Varianten markieren sie durchgehend mit Korrekturzeichen. Außer bei Lehrer 17, bei dem es nur eine Fundstelle gibt, werden Anschlüsse mit *wo* mit ‚A‘, ‚W‘, ‚L‘, ‚Gr‘ oder ‚A/Stil‘ versehen und es ist die Ausnahme, wenn eine Form unmarkiert bleibt oder verbessert wird. Lehrer 15 und 16 sind hier als besonders streng hervorzuheben. Auch Verkürzungen werden konsequent mit Korrekturzeichen versehen, lediglich Lehrer 16 verbessert hier häufiger. Umgangssprachliche Lexik wird ebenso von allen in annähernd allen auftretenden Fällen mit einem Korrekturzeichen (‚A‘, ‚W‘ oder ‚W (ugs.)‘) angestrichen.

Diese Beobachtungen könnten auch dahingehend gedeutet werden, dass es sich schlichtweg um sehr sorgfältige Korrektoren handelt. Dies mag auch der Fall sein, jedoch spricht gleichzeitig die durchgehende Markierung der oben genannten Varianten für eine geringe Normtoleranz – geringstenfalls im Vergleich zu den anderen Lehrern im Korpus.

9.2.5 Nicht klassifizierbare Lehrer

Bei einigen Lehrern ist es aufgrund ihres wenig stringenten Korrekturverhaltens nicht möglich, sie einer der vier Gruppen zuzuordnen. Mit fünf Lehrern ist ihr Anteil sogar verhältnismäßig groß (1/3/10/18/20).

Die Einordnung ist schwierig, da diese Lehrer in manchen Bereichen eine sehr hohe Normtoleranz zeigen, in manchen Bereichen jedoch sehr streng sind. So ist Lehrer 1 beispielsweise meist tolerant bei Verkürzungen und Anschlüssen mit *wo*, markiert jedoch auch jeweils einen Fall mit ‚W‘. *weil* mit Verbzweitstellen verbessert er in drei von fünf Fällen lediglich, ist aber bei der Verwendung umgangssprachlicher Lexik wenig tolerant und markiert einen Großteil der Fundstellen mit ‚W‘ oder ‚A (ugs.)‘. Auch Lehrer 3 ist bezüglich umgangssprachlicher Lexik und Verkürzungen weniger tolerant, jedoch eher tolerant, wenn es um die grammatischen Varianten geht. Dies steht wiederum seinem sehr niedrigen Wert bei den unmarkierten Normfehlern (18,7 %) entgegen. Lehrer 10 ist in Bezug auf die grammatischen Varianten und *wo*-Anschlüsse nicht tolerant, Verkürzungen sieht er aber offensichtlich unproblematisch, da er lediglich drei von 43 Fällen anstreicht, ferner weist er mit 74,8 % den höchsten Wert bei den unmarkierten Normfehlern insgesamt auf. Auch für Lehrer 18 sind die grammatischen Varianten nicht akzeptabel und er lässt nur wenige stilistische und Registerfehler unmarkiert (15,7 %), in den anderen Bereichen ist er jedoch verhältnismäßig tolerant. Bei Lehrer 20 fällt auf, dass bei einem insgesamt eher toleranten Korrekturverhalten einzelne Formen (relatives *wo* sowie die Verkürzung von *etwas* zu *was*) stets mit einem Korrekturzeichen versehen werden und der Anteil der unmarkierten stilistischen und Registerfehler nur geringfügig über dem Durchschnitt liegt.

9.3 Fazit Normtoleranz

Betrachtet man die Akzeptanz der oben beschriebenen Formen, entweder die dem Register der Umgangssprache zuzuordnen sind, als neuere Wandelerscheinungen identi-

fiziert werden können und/oder konzeptionell eher dem mündlichen Sprachgebrauch entsprechen, lassen sich einige interessante Beobachtungen festhalten.

Bei den grammatischen bzw. syntaktischen Varianten lässt sich feststellen, dass *weil* mit Verbzweitstellung offensichtlich die in der Schriftsprache am wenigsten akzeptierte Variante ist. Das *am*-Progressiv wird eher als stilistischer bzw. Registerfehler gewertet. Bei der Verwendung von *wegen* mit Dativ und Präpositionalattributen mit *von* anstelle von Genitivattributen scheinen die Lehrer geteilter Meinung zu sein: Hier markieren einige mit ‚harten‘ Korrekturzeichen wie ‚Gr‘ und ‚Sb‘, andere sehen eher Normverstöße. Bemerkenswert ist, dass beide Varianten in anderen Registern nicht ungrammatisch sind und eine Bewertung als Normfehler (‚A‘ oder ‚Stil‘) durchaus angemessen scheint. Die Stigmatisierung dieser Varianten bzw. ihre Präsenz im öffentlichen Sprachnormdiskurs („Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod!“) könnte bei der strengen Bewertung eine Rolle spielen. Beim Umgang mit *wo*-Anschlüssen lässt sich beobachten, dass Lehrer diese offensichtlich unabhängig von den einzelnen Arten der Verwendung – die in der Schriftsprache in unterschiedlichem Maße als akzeptabel gelten – tolerieren oder nicht. Insgesamt betrachten die Lehrer mehrheitlich diese Anschlüsse als nicht akzeptabel oder sogar falsch. Die Analyse des Umgangs mit umgangssprachlichen Verkürzungen ergibt, dass diese zum einen in der Gesamtheit im Korpus überwiegend unmarkiert bleiben (69 %) und offenbar nicht als falsch identifiziert werden, in Abhängigkeit vom Typus werden sie jedoch unterschiedlich markiert. So sind *mal* und *was* stärker akzeptiert als *drin* und *raus* etc. Die Markierung von umgangssprachlicher Lexik erfolgt ebenfalls sehr unterschiedlich, einige Lehrer im Korpus markieren hier sehr durchgehend, andere sehr wenig. Überraschend ist hier jedoch, dass Intensitätspartikel wie *voll*, *total*, *echt* etc. nur an wenigen Stellen angestrichen werden.

In Bezug auf die Typisierung der Lehrer kann festgehalten werden, dass – gemessen an den hier zugrunde gelegten Parametern und am Korrekturverhalten der Lehrer im Korpus insgesamt – mit fünf Lehrern nur ein verhältnismäßig kleiner Anteil als tolerant oder eher tolerant eingestuft werden kann. Genau die Hälfte der 20 Lehrer im Korpus wird als weniger oder nicht tolerant eingeordnet. Ein Viertel der Lehrer zeigt ein Korrekturverhalten, das nicht erlaubt, sie eindeutig einer dieser Gruppen zuzuordnen, da die Lehrkräfte kein stringentes Korrekturverhalten an den Tag legen und die Klassifikation gleicher Fehler durch die einzelnen Lehrer stark variiert. Dies erschwert eine Zuordnung zu einem Typen bzw. macht sie unmöglich.

Die nicht toleranten Lehrer weisen bei allen Fehlertypen niedrige Werte beim Anteil der unmarkierten Fehler auf. Es gibt allerdings auch einige Lehrer, die ebenfalls unterdurchschnittlich viele Fehler in den Bereichen Orthographie, Interpunktion, Grammatik und Satzbau unmarkiert lassen, gleichzeitig jedoch hohe bzw. höhere Werte bei der Nicht-Markierung von Normfehlern und auch oft Lexikfehlern aufweisen (Lehrer 2/8/9) und somit der toleranten bzw. eher toleranten Gruppe zugeordnet wurden. Auch gibt es Lehrer, die besonders viele Normfehler markieren, in anderen Bereichen jedoch viele Fehler nicht anstreichen (Lehrer 13/18). Dies widerspricht der möglichen Erklärung, dass andere Lehrer generell großzügigere oder weniger sorgfältige Korrektoren sind.

Bei den Lehrern, die keiner Gruppe eindeutig zugeordnet werden können, aber auch bei vielen anderen Korrektoren, ist auffällig, dass sie bei einzelnen Varianten plötzlich hohe Anteile von mit Korrekturzeichen versehenen Fundstellen zeigen (z. B. Lehrer 1 und 20: relativisches temporales *wo*, Lehrer 4: *drauf* etc., Lehrer 7: *wo*-Anschlüsse, Lehrer 9: *was* anstelle von *etwas*, Lehrer 14: umgangssprachliche Lexik). Möglicherweise haben diese Formen für die Lehrer eine gewisse Prominenz und sind stilistisch so markiert, dass sie ihnen bei der Korrektur besonders ins Auge fallen und stets mit einem Korrekturzeichen versehen werden. Interessant ist hier, dass es sich nicht nur um die im Sprachnormdiskurs besonders häufig thematisierten Varianten handelt.²²⁵

Die Hälfte der Lehrer im Korpus kann als weniger oder nicht normtolerant eingeordnet werden, was den in Kapitel 2.1.6 dargestellten Studienergebnissen nicht entspricht. Das sich aus den angeführten, teils schon älteren Studien ergebende Bild von Korrektoren, die strenger sind als der Duden, kann mit den nur vier von 20 Lehrern, die ihren Korrekturhandlungen nach eine recht konservative Normvorstellung haben, nicht gestützt werden. Ferner scheint bei einem Viertel der Lehrer – denen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können – die Normvorstellung keiner klaren Linie zu folgen, sondern eher eine möglicherweise wenig reflektierte Mischung persönlicher Präferenzen in Bezug auf einzelne Formen oder Fehlertypen zu sein.

Für den Umgang mit Registerfehlern, stilistischen Verstößen und Wandelerscheinungen wird eine Empfehlung bezüglich einer sinnvollen Korrektur im Rahmen des in Kapitel 7 dargestellten Vorschlags gegeben. Da jedoch keine fixen Normen in Hinsicht auf Formen wie den oben beschriebenen existieren, liegt es bei den Lehrpersonen selbst, sich in Bezug auf aktuelle Entwicklungen und den aktuellen Sprachnormdiskurs informiert zu halten. Letztendlich wird hier die Bezugsnorm von jedem Lehrer individuell festgelegt – ein konsequentes Korrekturverhalten innerhalb eines selbst gewählten Rahmens, das auch die jeweilige Zieltextsorte berücksichtigt, wäre hier wünschens- und erstrebenswert.

225 Zur Erinnerung: Von den elf Lehrern, bei denen *wegen* mit Dativ produziert wurde, verwenden fünf kein Korrekturzeichen dafür.

10 Bewertungsraster und Kommentare

Bei der Korrektur und Bewertung einer Klassenarbeit wird das, was der Korrektor im Text markiert hat, an einem bestimmten Punkt in eine (Teil-)Note umgemünzt: Auf die Fehleranalyse und -typisierung und die darauf basierende Wahl eines Korrekturzeichens oder einer anderen Markierung folgt die zusammenfassende Beurteilung der Qualität und Quantität der Verstöße und die Bewertung der sprachlichen Gestaltung insgesamt. An dieser Stelle wird die doppelte Funktion der Markierungen im Text (vgl. Kapitel 3.2.2) deutlich, da diese Rückmeldung an den Schüler neben der fördernden Bewertung einen zweiten Zweck erhält: die Einordnung und beurteilende Bewertung der Leistung.

In Bewertungsrastern, die eine kriterienbasierte und transparente Beurteilung ermöglichen sollen, wird die Qualität der sprachlichen Gestaltung dabei im Rahmen der Kategorie „Sprachliche Darstellungsleistung“ bewertet und steht neben der Bewertung der Vollständigkeit und Qualität des Inhalts (vgl. Kap. 3.2.2). Die Verwendung von Beurteilungsrastern im Korpus und die dort auffindbaren Kategorien für die Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung sollen nachfolgend im Mittelpunkt der Analyse stehen. Im Anschluss daran wird in einer weiteren Analyse betrachtet, was häufig ebenfalls am Ende der Beurteilung einer Klassenarbeit im schulischen Kontext steht: ein von der Lehrkraft verfasster, abschließender Text unter der Schülerarbeit (vgl. 3.2.6). Wie diese Kommentare der Lehrer im Korpus gestaltet sind und inwiefern hier die Qualität der sprachlichen Gestaltung thematisiert wird, wird im zweiten Teilkapitel dargestellt.

10.1 Die Beurteilung der Darstellungsleistung in Bewertungsrastern

Von zwölf der 20 Lehrer²²⁶ im Korpus liegen insgesamt 28 Bewertungsbögen von unterschiedlichen Klassenarbeiten vor. Fast alle Bewertungsbögen beinhalten eine Kategorie für die Bewertung und Bepunktung der Darstellungsleistung, die jedoch nicht immer so genannt wird. Es findet sich auch die Bezeichnung „sprachliche Leistung“, „Sprache/Form“, „Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit“, „Sprache“ oder „Sprachliche Darstellung“. Nur in einem Bewertungsbogen ist diese Kategorie nicht vorhanden, hier findet man im Anschluss an die Auflistung und Bepunktung der einzelnen inhaltlichen Aspekte lediglich eine Tabellenzeile, in der es heißt: „Bei einer hohen Anzahl von **Rechtschreib- und Satzbaufehlern** können bis zu **16 Punkte abgezogen** werden.“ (Hervorh. im Original, vgl. Lehrer 13, Klassensatz b). Zur Ermittlung des Abzugs berechnet der Lehrer dann einen Fehlerquotienten.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Kriterien bzw. Unterkategorien in Bezug auf die Darstellungsleistung von den Lehren gebildet werden und in welcher Häufigkeit und Konstellation diese in den 28 Bewertungsbögen zu finden sind. Weiterhin wird überprüft, an welchen Vorgaben oder Rastern die Lehrer sich orientieren und

226 Die Bewertungsbögen liegen von Lehrer 1–5, 8, 12–16 und 19 vor. Dies bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass die anderen Lehrer im Korpus keine kriteriengeleitete Bewertung mit einem Bewertungsbogen vorgenommen haben – möglicherweise waren diese lediglich nicht im Umfang der zur Erhebung bereitgestellten Klassenarbeiten enthalten.

wie sie die Raster individuell gestalten. Abschließend wird die Bepunktung der Darstellungsleistung und insbesondere der sprachlichen Richtigkeit betrachtet und verglichen.

10.1.1 Kategorien bei der sprachlichen Bewertung

Die Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung erfolgt in fast allen Fällen aufgeschlüsselt nach verschiedenen Kategorien, die mehr oder weniger differenziert angeführt werden (nur Lehrer 13 bildet hier die o. g. Ausnahme). Überall werden diese auch optisch von der Bewertung des Inhalts getrennt in einer (Teil-)Tabelle oder in eingerückten Listen aufgeführt. Im Folgenden soll zunächst zusammengetragen werden, welche Kategorien hier in welcher Häufigkeit zu finden sind. Die Bandbreite ist, wie zwei Beispiele veranschaulichen sollen, sehr groß. Das erste Beispiel zeigt die kürzeste, das zweite die ausführlichste dieser Tabellen (vgl. Abb. 17 und 18).

sprachliche Leistung:	Ausdruck: 10 Punkte	8 P.
	Grammatik: 10 Punkte	9 P.
	Rechtschreibung; 10 Punkte	6 P.

Abbildung 17: Bewertung Darstellungsleistung Lehrer 3 (3_a_5)

Die einzige Kategorie, die in allen Bewertungsrastern zu finden ist, ist die sprachliche Richtigkeit, meist in Bezug auf Orthographie, Interpunktion und Grammatik. Hier findet man häufig die auch in den Bewertungsrastern der zentralen Prüfung in der zehnten Klasse (ZP10) in NRW²²⁷ gängige Formulierung „schreibt sprachlich richtig“ gefolgt von dem meist in Klammern gesetzten Zusatz „Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik“ oder „R, Z, Gr“. Auch findet man Formulierungen wie „Du hast die Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung beachtet“ beispielsweise bei Lehrer 2 (Klassenarbeit b), der gleichzeitig neben Lehrer 13 der einzige ist, bei dem die Grammatik keine Erwähnung findet.

In einer weiteren Kategorie, die in 25 der 28 Bewertungsbögen zu finden ist, geht es um die Art des ‚Ausdrucks‘. Eine häufige (aus den zentralen Prüfungen stammende) Kategorie ist hier „Du drückst dich präzise und differenziert aus“ (z. B. Lehrer 1, 2, 8 und 19), man findet auch die Variante „Der Prüfling drückt sich verständlich aus“ (Lehrer 13 und 15) oder die aus den Zentralabiturvorgaben stammende Formulierung „Der Schüler/die Schülerin drückt sich allgemeinsprachlich präzise, stilistisch sicher und begrifflich differenziert aus.“ (Lehrer 14 und 16). Lehrer 4, der insgesamt sehr differenzierte und detaillierte Bewertungsbögen verwendet, beschreibt auch in diesem Bereich seine Erwartungen sehr genau, jedoch nennt er die Kategorie als einziger der Lehrer im Korpus „Wortwahl“ (vgl. Abb. 18). Auch das andere Extrem ist zu finden: Bei Lehrer 3

227 Wird nachfolgend auf Bewertungsraster aus zentralen Prüfungen verwiesen, handelt es sich stets um die Vorgaben aus Nordrhein-Westfalen, die in Kapitel 3.2.3.2 dargestellt wurden.

heißt es lediglich „Ausdruck“ mit darauffolgender zu erreichender Punktzahl (vgl. Abb. 17) und bei Lehrer 5 gibt es die viele Bereiche umfassende Kategorie „Satzbau / Grammatik / Ausdruck (Satz, A, √, Wdh.)“ (siehe Lehrer 5, Klassenarbeitssatz a).

Sprache					
11	Schreibstil	Ist dein Text sachlich informierend und beschreibend? Wird der Text im Präsens geschrieben? Wird kein personaler Stil verwendet? Wird das Passiv angewendet?		X	
12	Satzbau	Ist der Satzbau gelungen, verständlich und mit der Textsorte abgestimmt? Werden passende und variable Satzverknüpfungen verwendet? <i>a.T.</i>		X	
13	Wortwahl	Genauigkeit und Vielfalt: angemessene sprachliche Formulierungen / Ausdruck X treffende Wörter zur genauen Beschreibung: treffende Adjektive / treffende Nomen / treffende Verben X / keine Vielzweckwörter benutzt Wortspeicher benutzt X / Fachausdrücke verwendet X			X
14	sprachl. Richtigkeit	Rechtschreiblich richtig (RX / GK)			X
15		Grammatikalisch richtig (Wortformen X / Endungen X / Verbformen / ..., dass) <i>Artikel</i>			X
16		Zeichensetzung (Grundwissen: Satzschlusszeichen / Kommasetzung bei einfachen Satzgefügen)			X

Abbildung 18: Bewertung Darstellungsleistung Lehrer 4 (4_a_3)

Ferner wird die sprachliche Gestaltung in Bezug auf die Syntax bewertet. Bei elf der zwölf Lehrer findet man Unterkategorien, die sich eindeutig auf den Satzbau beziehen, nur bei Lehrer 3 sind diese nicht vorhanden. Am häufigsten werden hier erneut Formulierungen verwendet, die aus den Bewertungsrastern der ZP10 stammen oder an diese angelehnt sind, z. B. „Du formulierst syntaktisch variabel und korrekt“ (Lehrer 1, Klassenarbeiten a und c), „Der Prüfling formuliert syntaktisch korrekt und verständlich“ (z. B. Lehrer 15, Klassenarbeiten a, b und c) oder „Der Prüfling formuliert syntaktisch korrekt, variabel und komplex“ (Lehrer 19, Klassenarbeit b). Auch die Variante aus den Zentralabiturvorgaben ist wieder bei Lehrer 14 vorhanden. Bei Lehrer 5 findet man die sehr kurze Version „Satzbau“, bei Lehrer 4 wieder eine sehr ausführliche, beispielsweise im Bewertungsbogen von Klassenarbeit b: „Satzbau, Satzgefüge, Textfluss: Ist der Satzbau gelungen, verständlich und mit [sic] der Textsorte abgestimmt? Benutzt du ausgebaute Sätze? (Satzgefüge) Baust du die Inhalte der benachbarten Sätze logisch auf (Zusammenhänge/Bezüge) oder reihst du aneinander?“.

Weiterhin beziehen sich die Lehrer in den Bewertungsrastern oft auf die Struktur bzw. die Kohärenz der Texte. Acht Lehrer nehmen dieses Kriterium in ihre Bewertungsbögen auf, die Formulierung stammt in fast allen Fällen genau aus den zentralen Prüfungen: „Der Prüfling formuliert einen in sich geschlossenen, gedanklich klaren Text“ (z. B. Lehrer 15, alle Klassenarbeiten) oder „Der Prüfling strukturiert seinen Text schlüssig und gedanklich klar“ (z. B. Lehrer 1). Man findet jedoch auch die individuelle Formulierung von Lehrer 2 „Du hast einen zusammenhängenden Text formuliert“ (Klassenarbeit b).

Auch die sprachliche Angemessenheit oder der „Sprachstil“ oder „Schreibstil“, wie diese Kategorie oft überschrieben ist, bildet eine Kategorie in vielen Rastern. Hier beziehen sich Lehrer 2, 4, 12, 13, 14 und 15 insbesondere auf die Angemessenheit der

sprachlichen Gestaltung in Bezug auf das gewählte Register oder sogar bestimmte Textsorten: „Du verwendest ein dem argumentativen Schreiben angemessenes Vokabular“ (Lehrer 2, Klassenarbeit d) oder „Du verwendest eine zum Argumentieren passende Ausdrucksweise (z. B. Gliederungs- oder Verknüpfungswörter wie ‚darüber hinaus‘, ‚nicht nur, sondern auch‘ usw.)“ (Lehrer 12, Klassenarbeit a) sind Beispiele hierfür. In Bezug auf das Register findet man Formulierungen wie „Du schreibst verständlich, vermeidest umgangssprachliche Ausdrücke“ (Lehrer 12, Klassenarbeit b).

Lehrer/ Klassen- arbeit ²²⁸	Sprachl. Richtigkeit	„Ausdruck“	Syntax	Struktur/ Kohärenz	Angemessenheit	Ordnung	Zitation	Indirekte Rede
1a	X	X	X	X	-	-	-	-
1b	X	X	X	X	-	-	-	-
1c	X	X	X	X	-	-	-	-
2a	X	X	X	X	X	-	-	-
2b	X	X	X	X	-	X	-	-
2d	X	X	X	X	X	-	-	-
3a	X	X	-	-	-	-	-	-
3b	X	X	-	-	-	X	-	-
3c	X	-	-	-	X	-	-	-
3 (o. KA)	X	X	-	-	-	X	-	-
4a	X	X	X	-	X	-	-	-
4b	X	X	X	-	X	-	-	-
4c	X	-	-	-	X	-	-	-
5	X	X	X	X	-	X	-	-
8	X	X	X	-	-	X	-	-
12a	X	X	-	-	X	-	X	X
12b	X	-	X	X	X	-	X	X
13a	X	X	X	X	X	-	-	-
13b	X	-	X	-	-	-	-	-
14a	X	X	X	-	X	-	-	X
14b	X	X	X	X	X	-	-	-
15a	X	X	X	X	X	-	-	-
15b	X	X	X	X	X	-	-	-
16a	X	X	X	X	-	-	X	-
16b	X	X	X	X	-	-	-	-
19a	X	X	-	X	-	-	-	-
19b1	X	X	X	X	-	-	X	-
19b1	X	X	X	X	-	-	X	-

Tabelle 20: Kategorien der Darstellungsleistung

Bei weit weniger Lehrern wird darüber hinaus das Kriterium der Ordnung oder Lesbarkeit angebracht. Nur bei Lehrer 2, 3, 5 und 8 heißt es beispielsweise „Du arbeitest sauber/schreibst leserlich“ (Lehrer 8). Außerdem wird vereinzelt die richtige Zitationsweise als einzelnes Kriterium benannt, wie bei Lehrer 16 und 19, die die Formulierung aus einer zentralen Prüfung im Jahrgang 10 „Der Prüfling belegt seine Aussagen durch

228 Die Nummerierung bezieht sich zum einen auf den Lehrer (1–19), der darauffolgende Buchstabe auf die Klassenarbeit, in der der Bewertungsbogen verwendet wurde. Bei Lehrer 3 liegt ein Bewertungsbogen ohne Klassenarbeit vor, der trotzdem berücksichtigt wurde. Bei Lehrer 19 existieren für einen Klassenarbeitssatz zwei Bewertungsbögen, da die Schüler die Auswahl zwischen zwei Aufgaben bzw. Gedichten zur Analyse hatten.

angemessenes und korrektes Zitieren“ (vgl. Kap. 3.2.3.2) verwenden, auch bei Lehrer 12 findet sich diese Kategorie. Die korrekte Verwendung der indirekten Rede ist bei Lehrer 12 Teil des Bewertungsrasters (z. B. Klassenarbeit a: „Du verwendest bei der Wiedergabe von Aussagen die indirekte Rede korrekt“). Nur Lehrer 14 greift diese Kategorie unter Verwendung der Formulierung aus den Abiturvorgaben für Nordrhein-Westfalen ebenfalls auf.

Tabelle 20 gibt einen Überblick über die verwendeten Kategorien in den Bewertungsrastern der einzelnen Lehrer.

10.1.2 Bewertungsraster aus zentralen Klassenarbeiten und Klausuren

Die Hälfte der Kriterienkataloge für die Bewertung der Darstellungsleistung im Korpus kann recht eindeutig einem institutionell vorgegebenen Kriterienraster für eine zentrale Klausur oder Klassenarbeit (vgl. Kapitel 3.2.3.2) zugeordnet werden. Hier haben sich die betreffenden sieben Lehrer (1/2/13–16/19) offensichtlich auch bei nicht zentralen Klassenarbeiten an diesen Vorgaben orientiert und die Formulierungen aus den Bewertungsrastern teils wortwörtlich übernommen. Dass ein Lehrer eines dieses Raster für eine Lerngruppe verwendet, bedeutet allerdings nicht, dass er es durchgehend gebraucht: Nur zwei der sieben Lehrer verwenden immer das gleiche Bewertungsraster für die sprachliche Darstellung.

Es wird in den meisten Fällen (elf Bewertungsraster bei sechs Lehrern) das Kriterienraster der zentralen Prüfung nach der zehnten Klasse in Nordrhein-Westfalen (ZP10) verwendet, manchmal mit leicht abgewandelten Formulierungen. Bemerkenswert ist hier, dass nicht in allen Fällen das passende Raster für den Grund- oder Erweiterungskurs verwendet wird: So findet man bei Lehrer 1 für denselben Grundkurs (GK) im zehnten Jahrgang bei zwei Klassenarbeiten das Grundkurs-Raster der ZP10, in einer jedoch das für den Erweiterungskurs (EK). Bei Lehrer 2 wird – ebenfalls in einem Zehner-EK – einmal ein Raster für den GK, einmal eines für den gleichen Erweiterungskurs verwendet. Weiterhin verwenden Lehrer 13 für eine Klassenarbeit in einem GK der neunten Klasse und Lehrer 15 für einen GK der Klasse 10 das Raster der ZP10 für den Erweiterungskurs.

Überraschenderweise findet man jedoch nicht nur Elemente der Bewertungsraster der ZP10, sondern auch Formulierungen aus dem für die zentrale Abiturprüfung im Fach Deutsch²²⁹. Lehrer 14 verwendet dieses (neben einem an das für die ZP10 angelehnte Bewertungsraster) für die Bewertung der Darstellungsleistung in einem Erweiterungskurs der neunten Klasse, Lehrer 16 für die eines Erweiterungskurses der Klasse 10.

10.1.3 Individuelle Bewertungsraster

Fünf Lehrer (3, 4, 5, 8 und 12) verwenden ausschließlich individuelle Bewertungsraster für die Darstellungsleistung, zwei weitere (2, 19) verwenden sowohl an die ZP10 angelehnte als auch individuelle Bewertungsraster. Dem Ursprung dieser Bewertungsraster kann nicht auf den Grund gegangen werden, bei Lehrer 3 und 4 allerdings findet man eine als kursübergreifende Klassenarbeit geschriebene Arbeit mit dazugehörigem

229 Hier findet sich aufgrund des Erhebungszeitraumes die Variante von vor 2014.

Bewertungsbogen, die vom Cornelsen-Verlag zu sein scheint.²³⁰ Beides wurde offensichtlich nur wenig verändert als Klassenarbeit verwendet.²³¹ Vor diesem Hintergrund erscheint es wahrscheinlich, dass die Lehrer nicht nur selbsterstellte Kriterienkataloge verwenden, sondern auch den Klassenarbeitsvorschlägen von Schulbuchverlagen entnehmen.

Die Differenziertheit der Kriterien bei der Darstellungsleistung variiert auch hier teilweise stark. Lehrer 3 verwendet eher wenig differenzierte Kategorien. So findet man bei ihm lediglich unter der Überschrift „sprachliche Leistung“ die Kategorien „Rechtschreibung“, „Grammatik“, „Zeichensetzung“, „Ausdruck“ und teils „Lesbarkeit, Ordnung“ [sic] (Lehrer 3, Klassenarbeiten a und b), jeweils versehen mit der zu erreichenden Punktzahl. Auch bei Lehrer 5 ist dies der Fall, ein wenig ausführlicher gehören zu seinen vier Kategorien die Form und Ordnung, „gedanklich klar und schlüssig formuliert“, „Satzbau / Grammatik / Ausdruck (Satz, A, $\sqrt{}$, Wdh.)“ und Rechtschreibung und Zeichensetzung. Ähnlich gestaltet sich dies bei Lehrer 8. Bei Lehrer 4 hingegen findet man in den Klassenarbeiten a und b einen extrem detaillierten Bewertungsbogen, der zwar die gleichen Kategorien aufweist wie die anderen Bewertungsbögen, jedoch mit sehr viel ausführlicheren Beschreibungen der Erwartungen, die dann teilweise mit Anmerkungen versehen werden (vgl. Abb. 19).

Sprache						
11	Schreibstil	Ist dein Text sachlich informierend und beschreibend? ✓ Wird der Text im Präsens geschrieben? ✓ Wird kein personaler Stil verwendet? ✓ Wird das Pässiv angewendet? ✓ <i>Ja, aber selten</i>	„Man“-Stil			X
12	Satzbau	Ist der <u>Satzbau</u> gelungen, verständlich und mit der Textsorte abgestimmt? <i>außerdem</i> Werden passende und variable Satzverknüpfungen verwendet? <i>IT keine Zeichensetzung</i>				X
13	Wortwahl	Genauigkeit und Vielfalt: angemessene sprachliche Formulierungen / Ausdruck treffende Wörter zur genauen Beschreibung: treffende Adjektive / treffende Nomen / treffende Verben / keine Vielzweckwörter benutzt ✓ Wortspeicher benutzt? <i>Fachausdrücke verwendet</i> X				X
14	sprachl. Richtigkeit	Rechtschreiblich richtig (R / GK)				X
15		Grammatikalisch richtig (Wortformen / Endungen X / Verbformen / <u>dass</u>)	<i>nicht verw. Artikel!</i>			X
16	<i>Bev. ←</i>	Zeichensetzung (Grundwissen: Satzschlusszeichen / Kommasetzung bei einfachen Satzgefügen)				X

Abbildung 19: Ausschnitt Bewertungsbogen Lehrer 4 (4_a_4)

Einige Lehrer verwenden verschiedene individuelle Bewertungsbögen. Diese Variabilität kann zunächst verwundern, doch ist bei genauerer Betrachtung auffällig, dass bei den Kriterien Schwerpunkte gesetzt werden: So findet man bei Lehrer 14 in einem Bewertungsbogen für eine Vorgangsbeschreibung das Kriterium „Wird das Passiv angewendet?“ (Klassenarbeit a). Bei Lehrer 12 wird im Bewertungsbogen von Klas-

230 Bei einer Onlinerecherche konnte der Text der Arbeit sowie die verwendete Aufgabenstellung und der Bewertungsbogen auf der Seite des Cornelsen-Verlags gefunden werden. Beides wurde jedoch inzwischen von der Cornelsen-Webseite entfernt.

231 Die ausformulierten Erwartungen sind in diesem Bewertungsbogen eher ungewöhnlich, so heißt es in der Kategorie „Gr, T, Sb“ „Du schreibst grammatikalisch richtig und in einer ansprechenden äußeren Form.“ (Lehrer 3, Klassenarbeit c; Lehrer 4, Klassenarbeit c).

senarbeit a das einzeln bepunktete Kriterium „Du ... beachtest dabei besonders die Schreibung der S-Laute“ angeführt, in Klassenarbeit b hingegen „Du ... machst Zusammenhänge durch sprachliche Verknüpfungen deutlich“. Es ist wahrscheinlich, dass diese Aspekte vorher im Unterricht thematisiert und geübt und deshalb in den Kriterienkatalog aufgenommen wurden.

Bei den Lehrern, die in manchen Klassenarbeiten individuelle und in anderen Bewertungsbögen aus Prüfungsarbeiten verwenden, liegt dies bei den Lehrern im Korpus teilweise daran, dass es sich teilweise um kurs- oder klassenübergreifende Klassenarbeiten handelt. Diese werden dann mit einem standardisierten, die eigenen, nicht kursübergreifenden Arbeiten hingegen mit dem individuellen Bewertungsbogen korrigiert.

10.1.4 Bepunktung der Darstellungsleistung

Die oben genannten Kriterien werden in den Bewertungsbögen im Korpus zumeist bepunktet. Die Vorgabe der Standardsicherung NRW im zum Erhebungszeitpunkt gültigen Kernlehrplan ist folgende: „Gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung und Zeichensetzung) führen zu einer Absenkung der Note im Umfang einer Notenstufe. Im Gegenzug bedeutet ein hohes Maß an sprachlicher Sicherheit eine entsprechende Notenhebung.“ (Ministerium für Schule, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, 49). In den Bewertungsbögen für die zentralen Prüfungen aus dem Erhebungszeitraum wird diese Vorgabe in der Form umgesetzt, dass in einer aus zwei Prüfungsteilen bestehenden Prüfung im zweiten Teil²³² im Grundkurs von möglichen 60 Punkten zwölf Punkte (20%) auf die Darstellungsleistung insgesamt entfallen, davon vier Punkte (6,6%) auf die sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik). Eine Notenstufe entspricht hier zehn oder elf Punkten. Im Erweiterungskurs sind im zweiten Prüfungsteil 80 Punkte zu erreichen, 24 Punkte (30%) davon werden für die Darstellungsleistung vergeben, zehn Punkte davon für die sprachliche Richtigkeit (12,5%). Eine Notenstufe umfasst hier 13 Punkte.

In allen Bewertungsbögen im Korpus wird die Darstellungsleistung ebenfalls unabhängig von der inhaltlichen Leistung bepunktet, bei 25 der 28 Bögen geht die Bepunktung dieses Bereichs aus dem Bewertungsbögen hervor.²³³ Manchmal werden mehrere Kriterien zusammengefasst, manchmal jedes einzelne Kriterium mit einer Punktzahl versehen. Lehrer 13 fällt hier jedoch aus dem Muster, da es bei ihm in Klassenarbeit b bei im Bereich ‚Inhalt‘ 64 zu erreichenden Punkten lediglich bis zu 16 Maluspunkte für „Rechtschreib- und Satzbaufehler“ gibt, die davon abgezogen werden können (vgl. Lehrer 13, Klassenarbeit b).

In Anbetracht der vielen Bewertungsbögen, die sich an den Kategorien und Kriterien der zentralen Prüfungen orientieren, liegt die Annahme nahe, dass in diesen Fällen auch die Punkteverteilung nach dieser Vorgabe erfolgt. Diese Punkteverteilung findet

232 Im zweiten Prüfungsteil muss ein freier Text verfasst, im ersten Teil müssen Multiple-Choice-Aufgaben gelöst werden.

233 Bei Lehrer 4 gibt es eine Tabelle zum Ankreuzen der erreichten Punkte, die genaue Punktzahl kann aber nicht mit Sicherheit festgestellt werden.

man auch in sieben Bewertungsbögen, jedoch wird nur in vier von ihnen auch das Bewertungsraster der zentralen Prüfungen vollständig verwendet.

Es lässt sich insgesamt feststellen, dass die Anzahl und Verteilung der Punkte offensichtlich eher nach Augenmaß erfolgt und sich zwar oft an der Punktzahl und -verteilung der zentralen Prüfungen orientiert wird, diese aber nicht direkt übernommen werden. Zudem ist es nur bei drei Lehrern (4/15/19) der Fall, dass sie in zwei verschiedenen Bewertungsbögen die exakt gleiche Punkteverteilung wählen. In allen anderen Fällen wird für jede Klassenarbeit eine andere Verteilung zugrunde gelegt.

Betrachtet man die Bewertungsbögen für die Erweiterungskurs- und Grundkursarbeiten getrennt voneinander, so fällt zunächst auf, dass im Schnitt in beiden Fällen rund 28 % der Gesamtpunktzahl einer Klassenarbeit für die Darstellungsleistung vergeben wird. Dieser Wert ist deutlich näher an den Vorgaben für die zentrale Prüfung für den Erweiterungskurs (30 %) als für den Grundkurs (20 %). Für den Teilbereich der sprachlichen Richtigkeit werden in den Grundkursbewertungsbögen im Korpus im Schnitt etwa 11,5 %, in denen für den Erweiterungskurs knapp 13 % der Punkte vergeben. Somit bewegt sich der Wert der Grundkurse deutlich näher am Wert der ZP für den Erweiterungskurs (12,5 %) als für den Grundkurs (6,7 %). Bei der Analyse der Werte der einzelnen Klassenarbeiten bestätigt sich dieser generelle Eindruck. So findet man bei den Grundkurs-Klassenarbeiten nur Lehrer 1, der sich bei der Punkteverteilung an den Vorgaben zu orientieren scheint: Für die Darstellungsleistung gibt er 20,7 %, 21,2 % bzw. 22,2 % der Punkte, für die sprachliche Richtigkeit 6,9 %, 9,1 % und 7,4 %²³⁴. Alle anderen vier Lehrer (4/8/13/15) vergeben hier anteilig sehr viel mehr Punkte: Lehrer 4 37,5 % bzw. 18,75 % der Gesamtpunktzahl, Lehrer 8 verwendet die Werte aus dem Erweiterungskurs, Lehrer 13 ebenfalls annähernd (30,8 % und 12,8 %) und Lehrer 14 gibt 36,7 % der Punkte für die Darstellungsleistung und 13,3 % für die sprachliche Richtigkeit. Insgesamt geben die Grundkurslehrer im Verhältnis zur ZP-Vorlage mehr Punkte für diesen Bereich, oft scheinen sie sich an den der zentralen Prüfung für den Erweiterungskurs orientiert zu haben. Von den Erweiterungskurslehrern weichen nur wenige so stark von der Verteilung aus der ZP ab. Nach oben weicht hier Lehrer 3 in einer Klassenarbeit ab, der für die Darstellungsleistung insgesamt 38,9 % und für die sprachliche Richtigkeit 22,2 % der Punkte gibt. Eine starke Abweichung nach unten ist in einem Bewertungsbogen a von Lehrer 14 zu beobachten, er gibt hier 19 % der Punkte für die Darstellungsleistung, davon nur 6 % für die sprachliche Richtigkeit. Lehrer 2 hat sich offensichtlich beim Bewertungsbogen für Klassenarbeit a am Grundkurs-Bewertungsbogen orientiert und die Werte übernommen. Bei den Erweiterungskurslehrern gibt es im Unterschied zu den Grundkurslehrern Fälle, in denen in einem Bewertungsbogen die Darstellungsleistung sehr hoch bepunktet wurde, von diesen Punkten jedoch nur wenige auf die sprachliche Richtigkeit entfallen. Bei Lehrer 16 ist dies in den beiden Klassenarbeiten zu beobachten: Die Darstellungsleistung wird mit 34,6 % bzw. 31,3 % der Gesamtpunkte, die sprachliche Richtigkeit aber nur mit 7,7 % und 7,8 % der Punkte bewertet.

234 Interessanterweise unabhängig davon, ob er die Formulierungen aus den ZP für den Grundkurs oder die für den Erweiterungskurs verwendet.

Interessanterweise findet man bei einigen Lehrern die Berechnung eines Fehlerquotienten, wie beispielsweise Lehrer 13 (s. o.). Auch Lehrer 14 nimmt diesen in Klassenarbeit a in den Kriterienkatalog als von der sonstigen Darstellungsleistung unabhängigen Punkt auf und zieht bei einem Quotienten von 9–12 einen, bei einem von über 12 zwei Punkte von der Gesamtpunktzahl ab (siehe Abb. 20). Dies ist insofern überraschend, als dass auch bei der Darstellungsleistung bereits Punkte für die sprachliche Richtigkeit vergeben werden. Ferner ist die Berechnung des Fehlerquotienten von der Standardsicherung NRW nicht mehr vorgesehen, sondern nur die oben genannte Absenkung der Gesamtnote um eine Stufe. Möglicherweise wollte dieser Lehrer, der auch die Kategorien der Darstellungsleistung aus dem Abitur verwendet, von der Regelung Gebrauch machen, dass man Abzüge für eine mangelnde sprachliche Richtigkeit sowohl bei der Darstellungsleistung als auch im Rahmen der oben genannten Absenkung der Note insgesamt vornehmen darf (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2015a), dies ist jedoch nur für die Sekundarstufe II vorgesehen. Auch in Klassenarbeit a von Lehrer 12 findet man auf einem Teil der Bewertungsbögen die Berechnung eines Fehlerquotienten, die jedoch nicht mit in die Bepunktung eingeht.

Fehlerquotient (Sprachrichtigkeit und Zeichensetzung):

32 Fehler X 100 : 456 Wörter = 7,0

(9 – 12 Abwertung um 01 Punkt, > 12% Abwertung um 02 Punkte) Abwertung nein
 ja

Anmerkungen zur äußeren Form der Klassenarbeit:

Nach Abzug der Punkte wegen eines zu hohen Fehlerquotienten hast du die Note

- sehr gut - erreicht. 12.11.

Abbildung 20: Berechnung Fehlerquotient Lehrer 14 (14_a_2_6)

Die Umsetzung der oben genannten Vorgabe der Standardsicherung kann in Klassenarbeiten der Sekundarstufe I durch die Bepunktung der sprachlichen Richtigkeit und die dementsprechende Gestaltung der Notenstufen erfolgen. Sinnvoll ist demnach (wie im Deutsch-Zentralabitur seit 2014 ebenfalls vorgegeben), wenn die Punkte, die für die sprachliche Richtigkeit vergeben werden, einer Notenstufe entsprechen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass dies in den zentralen Prüfungen für den zehnten Jahrgang, die von der Standardsicherung NRW gestellt wurden, nicht unbedingt der Fall ist. So werden in den für den Erhebungszeitraum relevanten Klassenarbeiten im

Grundkurs vier der 60 Punkte für den freien Text für die sprachliche Richtigkeit²³⁵ vergeben, die Gesamtpunktzahl inklusive des ersten Prüfungsteils beträgt 80 Punkte. Bei der Notenvergabe wird in Zehner- oder Elferschriften gezählt. Für den Erweiterungskurs gilt: Von zu erreichenden 100 Punkten inklusive erstem Prüfungsteil (80 Punkte für den freien Text) entfallen zehn Punkte auf die sprachliche Richtigkeit, die Notenstufen entsprechen 13 Punkten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010b, 7). Berücksichtigt man hier die Gesamtpunktzahl und den ersten Prüfungsteil, kommt es mit der Vorgabe in etwa aus, beim Grundkurs scheint die Punktzahl für die sprachliche Richtigkeit jedoch sehr niedrig gewählt.

Im Korpus liegt bei 11 Bewertungsbögen auch die Angabe vor, welche Punktzahlen welchen Notenstufen entsprechen. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Notenstufen von den Lehrern nicht immer gleichmäßig gebildet werden. So ist die Notenstufe von der 2+ bis zur vollen Punktzahl häufig kleiner als die weiteren Stufen. Logisch könnte dies damit begründet sein, dass es bei der Note 1 in der Sekundarstufe I oft nur zwei Abstufungen gibt – 1- und 1 – und bei allen anderen Noten (außer 6) hingegen drei Abstufungen, z. B. 2+, 2 und 2-. Dies ist bei drei der betroffenen acht Lehrer zu beobachten (13, Klassenarbeit a, Lehrer 12, Klassenarbeiten a und b, Lehrer 14, Klassenarbeiten a und b). Ferner ist die Abstufung im nicht bestandenen Notenbereich unregelmäßig, häufig findet sich hier ein umfangreicher Punktebereich, in dem die Note *mangelhaft* (5) vergeben wird. Bei Lehrer 14 (Klassenarbeit a) findet man auch im Notenbereich von 2+ bis 4- eine unregelmäßige Verteilung: Die Note *gut* umfasst zehn Punkte, *befriedigend* 14 Punkte und *ausreichend* zwölf Punkte. Betrachtet man die Punktzahl, die von den Lehrern im Korpus für die sprachliche Richtigkeit vergeben wird, so lässt sich beobachten, dass sie, insbesondere im Notenbereich von 2+ bis 4-, in vier Klassenarbeiten deutlich über dem Umfang der Notenstufen liegt: Von Lehrer 1 (Klassenarbeiten a und c) und Lehrer 16 (Klassenarbeit a) mit jeweils vier Punkten bei einem Notenstufenumfang von acht Punkten und bei Lehrer 14 mit 15 Punkten Notenstufenumfang bei sechs Punkten für die sprachliche Richtigkeit. In vier weiteren Klassenarbeiten liegt sie mit 9 oder 10 Punkten Notenstufenumfang bei sechs Punkten für die sprachliche Richtigkeit (Lehrer 1, Klassenarbeit b), 10 Punkten bei einem Notenumfang von 14 Punkten (Lehrer 2, Klassenarbeit d) bzw. zwölf bei zehn Punkten (Lehrer 12, Klassenarbeit a) und bei 13 Punkten bei 10 Punkten bei der sprachlichen Richtigkeit (Lehrer 13, Klassenarbeit a). Letzterer Fall entspricht der Bewertung des Erweiterungskurses bei der ZP10. In nur zwei Fällen entspricht die Notenstufe in etwa den Punkten für die sprachliche Richtigkeit (Lehrer 8, Lehrer 14, Klassenarbeit b). Zusammengefasst werden also in acht der elf ausgewerteten Fälle teils deutlich mehr Punkte für die sprachliche Richtigkeit vergeben als eine Notenstufe umfasst. Der Sonderfall von Lehrer 13, der lediglich 16 Maluspunkte für die sprachliche Richtigkeit vergibt, stellt einen Extremfall dar, der jedoch die gleiche Tendenz aufweist: Mit maximal 16 Punkten, die er von 64 Gesamtpunkten abzieht, liegt er zum einen bei einem Anteil von 25 % für die

235 Nicht nur für die im Kernlehrplan erwähnte Rechtschreibung und Zeichensetzung, auch die Grammatik wird hier mit bepunktet.

sprachliche Richtigkeit, zum anderen umfassen seine Notenstufen nur zwischen sieben und zehn Punkten.

10.1.5 Fazit Bewertungsraster

In Bezug auf die Kategorien, die zur Bewertung der Darstellungsleistung herangezogen werden, gleichen sich die Bewertungsbögen stark. In den meisten Fällen kann jeder Kategorie eines oder ein Set von Korrekturzeichen, das in den Annotationen des Schülertextes gefunden werden kann, zugeordnet werden. Es unterscheidet sich jedoch das Maß, in dem die Erwartungen in diesem Bereich ausformuliert werden. Während oft ein kurzer Satz wie „Du drückst dich präzise und differenziert aus“ verwendet wird, gibt es in Einzelfällen sehr kurze Versionen wie „Ausdruck“ oder sehr lange wie bei Lehrer 4 (s. o.).

Maßgebend sollte hier das Verständnis des Rezipienten sein: Von einer so knappen Formulierung wie „Ausdruck“ oder „Satzbau“ kann ein Schüler vermutlich kaum ableiten, was von ihm erwartet wurde oder was er falsch gemacht hat – dafür müssen zusätzliche Erläuterungen erfolgen, die auch in vielen Bewertungsbögen zu finden sind. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob ein Schüler einen so differenzierten Bewertungsbogen – wie er bei Lehrer 4 zu finden ist – in seinen Einzelheiten wahrnimmt und ein solcher einen echten Mehrwert bringt. Der Anspruch an einen Bewertungsbogen muss sein, dass klare, verständliche Kategorien verwendet werden, die den Schülern zugänglich sind. Lehrer 2 bietet in diesem Zusammenhang gute Formulierungen, die zwar an den Bewertungsbogen der ZP angelehnt sind, jedoch etwas schülerorientierter formuliert und mit kurzen Konkretisierungen versehen sind. So heißt es bei ihm beispielsweise „Du hast syntaktisch variabel formuliert (abwechslungsreich/Konjunktionen verwendet)“ oder „Du hast einen zusammenhängenden Text formuliert“ (Klassenarbeit b). Ferner sind gemeinsam bepunktete Aspekte sinnvoll, die auch gemeinsam bewertet werden können. Eine sinnvolle Handhabung mancher Lehrer im Korpus ist hier, dass in der Kategorie „sprachliche Richtigkeit“ Verstöße gegen die Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik gemeinsam bewertet werden. Weniger praktikabel erscheint es, verschiedene Aspekte zusammenzufassen, wie etwa bei Lehrer 5, der eine Kategorie „Satzbau/Grammatik/Ausdruck (Satz, A, Wurzelzeichen, Wdh.)“ nennt und mit einer Punktzahl versieht.

Wie bereits erwähnt, sind die Kategorien, die die verschiedenen Lehrer verwenden, verhältnismäßig einheitlich und größtenteils plausibel strukturiert. Interessant ist jedoch die Verwendung der Kategorie „Angemessenheit“ bzw. „Schreibstil“ oder „Sprachstil“, wenn in demselben Bewertungsraster die Kategorie „Ausdruck“ zu finden ist. Würden sich die Lehrer entweder für die eine oder die andere Kategorie entscheiden, wäre dies nicht weiter bemerkenswert, da stilistische oder Registerfehler dann in der einen oder anderen Kategorie berücksichtigt würden, allerdings findet man in neun Bewertungsbögen von fünf Lehrern beide Kategorien. Von diesen verwenden drei nur das Korrekturzeichen ‚A‘ für Normfehler, eine Differenzierung der im Bewertungsbogen getrennt aufgeführten Bereiche findet also hier auf Ebene der Fehlermarkierung nicht statt. Bei Lehrer 13 wird bei der Bewertung die Kategorie ‚Ausdruck‘ oder ‚Schreibstil‘

nicht verwendet, obwohl er in den Texten Fehler mit ‚A‘ markiert. Auch Grammatik- oder Syntaxfehler finden sich im Bewertungsbogen nicht, dabei verwendet er die Kürzel ‚Gr‘ und ‚Sb‘ ebenfalls. Hier stellt sich die Frage, in welcher Kategorie diese Fehler bei der Bewertung berücksichtigt werden.

Es wurde festgestellt, dass es eher die Ausnahme darstellt, wenn Lehrer in zwei Klassenarbeiten den exakt gleichen Bewertungsbogen für die Darstellungsleistung verwenden. Wenn dies bedeutet, dass die Kriterien an die Besonderheiten der zu produzierenden Zieltextsorte oder die im Unterricht gesetzten Schwerpunkte angepasst werden, ist dies überaus positiv zu bewerten. Wird jedoch lediglich jedes Mal ein Bewertungsbogen verwendet, der am leichtesten zu erstellen ist oder übernommen werden kann (beispielsweise, weil er Teil eines Klassenarbeitsvorschlags eines Schulbuchverlags ist), scheint dies die falsche Motivation zu sein. Für beide Szenarien scheint es im Korpus Beispiele zu geben.

Bezüglich der Bepunktung ist festzustellen, dass sie im Bereich der Darstellungsleistung und der sprachlichen Richtigkeit in den Klassenarbeiten aus dem Erweiterungskurs in den meisten Fällen prozentual der Bepunktung der von der Standardsicherung NRW erstellten zentralen Klassenarbeit am Ende der zehnten Klasse entspricht. Allerdings orientieren sich die Grundkurslehrer im Korpus offensichtlich ebenfalls daran und bepunkten diesen Bereich oft sehr viel höher, als es für den Grundkurs vorgesehen ist. Betrachtet man die Einteilung der Punkte für die Notenstufen, so fällt auf, dass die Bepunktung der sprachlichen Richtigkeit in den wenigsten Fällen der Punktzahl einer Notenstufe und somit den Vorgaben der Standardsicherung NRW entspricht. Auch bei den zentralen Prüfungen, insbesondere beim Grundkurs, ist dies der Fall. Dies ist insofern überraschend, als dass es von Seiten der Standardsicherung NRW keine andere vorgesehene Möglichkeit der Berücksichtigung von Fehlern in diesem Bereich in der Sekundarstufe I gibt. Eine geringe Bepunktung der sprachlichen Richtigkeit führt erfahrungsgemäß oft zu insgesamt besseren Ergebnissen – möglicherweise liegt hier aber auch die Motivation für dieses Vorgehen.

Im Sinne der Vergleichbarkeit wäre bei der Erstellung von Bewertungsbögen eine Orientierung an den zentralen Prüfungen vermutlich sinnvoll, allerdings mit individuellen Ergänzungen, die dem Textformat, der Lerngruppe und der Schwerpunktsetzung im Unterricht entsprechen. Auch die Punktevergabe sollte man kritisch überprüfen und eine geringe Bepunktung der sprachlichen Richtigkeit nicht dazu verwenden, die Ergebnisse der Klassenarbeit zu verbessern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, die *richtigen* Vorgaben zu nutzen und keine Maßstäbe anzusetzen, die für andere Lerngruppen, Klassenstufen und/oder Prüfungskontexte vorgesehen sind. Bei der Berücksichtigung aller Faktoren sollte im Fokus stehen, dass auch bei der Bewertung mit Bewertungsbögen nicht nur die urteilende Funktion im Vordergrund steht. Die Schüler sind die Adressaten der Bewertungsbögen und sollten in der Lage sein, diese als fördernde Rückmeldung und Grundlage für eine Überarbeitung im Sinne eines Schreibprozesses zu verwenden, indem sie Fehlerschwerpunkte erkennen und als Basis für eine Kompetenzerweiterung nutzen können.

10.2 Kommentare

Bei vier Lehrern im Korpus findet man den ‚klassischen‘ Lehrerkommentar unter der Klassenarbeit, der von vielen Lehrern, auch durch die flächendeckende Einführung von Bewertungsbögen, nicht mehr verfasst wird. Im Kapitel 2.2 wurde dargestellt, welche Merkmale bezüglich dieser Kommentare in Studien festgestellt werden konnten, in Kapitel 3.2.6 welche Anforderungen in sprachdidaktischer Literatur an sie gestellt werden. Als Merkmale, die Lehrerkommentare ausmachen, werden folgende Gestaltungsaspekte genannt²³⁶:

- Briefform, Einteilung mit unterschiedlichen Funktionen
 1. Adressieren, loben/wertschätzen
 2. Kommentieren der Leistung, begründen
 3. Beurteilen, autorisieren (Note mit Unterschrift)
 4. Ermuntern, raten
- Wiederkehrende Formulierungsmuster, einfache Satzkonstruktionen
- Thematisierung einzelner Fehlerkomplexe, „Ausdruck“ als Bezeichnung aller Fehlertypen auf sprachlicher Ebene
- Positiver Grundmodus, abgemilderte Kritik
- Aufzistung von Mängeln

Ferner werden weitere Kriterien genannt, die von den Kommentaren erfüllt werden *sollten*, wie sie beispielsweise von Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.2.6).

10.2.1 Analyse der Kommentare

Bei Lehrer 2, 13, 17 und 20 sind Kommentare im Umfang der zur Verfügung gestellten Klassenarbeiten enthalten. Insgesamt finden sich bei den vier Lehrern 88 Kommentare. Möglich ist, dass auch andere Lehrer im Korpus die Klassenarbeiten mit Kommentaren versehen haben, diese der Autorin jedoch nicht zur Verfügung gestellt wurden. Dies scheint jedoch vor dem Hintergrund, dass sie üblicherweise direkt unter dem Schülertext notiert werden, eher unwahrscheinlich. Einige Lehrer (z. B. Lehrer 3 und 4) haben für Bemerkungen vorgesehene Felder auf ihren Bewertungsbögen, auf denen kurze Rückmeldungen notiert werden. Diese sind aber lediglich für sehr knappe Bemerkungen bestimmt, die nicht mit den Kommentaren unter den Klassenarbeiten vergleichbar sind, und werden hier nicht berücksichtigt. Vermutlich ersetzt der Bewertungsbogen an sich für viele Lehrer den Kommentar, da hier alle Kategorien der Bewertung transparent dargestellt sind. Dafür spricht auch, dass Lehrer 2 in den Klassenarbeiten a und b, für die Bewertungsbögen vorliegen, keine Kommentare verfasst haben und nur bei Klassenarbeit c, bei der keine Bewertungsbögen vorliegen, Bewertungskommentare zu finden sind.

236 Vgl. Kapitel 2.2, empirische Befunde von Ivo (1982), Jost (2008) und Jost/Lehnen/Rezat (2011).

Auch wenn nur vier Lehrer Kommentare verfassen und das hier untersuchte Teilkorpus übersichtlich ist, soll überprüft werden, ob und wie sich die Lehrer in den Kommentaren auf die Darstellungsleistung in den Schülertexten beziehen. Dabei wird auch analysiert, ob und in welcher Hinsicht die Kommentare den oben genannten Merkmalen entsprechen.

Betrachtet man die Struktur der Kommentare, wird schnell deutlich, dass die Briefform nicht die vorherrschende Variante ist, auch kann man nur in wenigen Fällen überhaupt eine mehrteilige Struktur erkennen. So beginnt nur Lehrer 20 durchgehend mit einer Anrede, bei Lehrer 13 findet man sie in sechs der 34 Kommentare²³⁷, Lehrer 2 und 17 verwenden diese generell nicht. Allen Kommentaren gemein ist, dass sie den oben genannten zweiten Punkt, das Kommentieren und Begründen der Leistung, enthalten. Dieser zweite Teil ist allerdings teils recht unterschiedlich gestaltet: Lehrer 2 und 13 listen hier in erster Linie Mängel auf und erwähnen eher selten positive Aspekte. Dabei herrscht bei Lehrer 2 ein eher neutraler Ton, bei Lehrer 13, der die Mehrheit der Sätze mit einem Ausrufezeichen beendet, ist dieser in vielen Fällen schon fast vorwurfsvoll, wie beispielsweise in Aussagen wie „Schade, ich dachte [sic] das könntest du besser!“ (13_b_16). Lehrer 17 pflegt ebenfalls einen neutralen Ton und beginnt fast ausnahmslos mit einem positiven Aspekt, wie etwa „Du gelangst zu zutreffenden Aussagen bezüglich Analyse und Interpretation [...]“ (17_a_11), um erst dann weniger gelungene Gesichtspunkte zu nennen. Dabei greift er noch mehr als die anderen Lehrer im Korpus auf gleiche Formulierungen und Textbausteine zurück. Auch Lehrer 20 beginnt fast immer positiv, thematisiert jedoch auch weniger Gelungenes oft fast euphemistisch: „Du hast versucht, alle Argumente mit entsprechenden Beispielen zu stützen.“ (20_a_1). Dadurch entsteht ein sehr freundlicher und wertschätzender Duktus, der nur bei mangelhaften Leistungen nicht zu finden ist. Auf diese Mängelliste folgt bei Lehrer 2, 13 und 17 nur noch die Note mit Datum und Unterschrift, bei Lehrer 13 zudem die Berechnung des Fehlerquotienten. Nur bei Lehrer 20 findet man auch das von Jost/Lehnen/Rezat (2011, 186 ff.) beschriebene abschließende ERMUNTERN/AUFHEITERN oder RATEN oder andere ermutigende oder bestätigende Äußerungen. „Weiter so!“ (z. B. 20_a_2, 20_a_11, 20_b_2) oder „Hieran müssen wir noch arbeiten!“ (20_a_1, 20_a_3) sind Formulierungen, die hier zu finden sind. Demnach beinhalten nur die Kommentare von Lehrer 20 alle Bestandteile der oben genannten Briefform, alle anderen Kommentare bestehen aus der Auflistung negativer und ggf. positiver Aspekte und der Note.

Neben Lehrer 17, der den Kommentar mit immer wiederkehrenden Formulierungen beginnt, verwenden auch die anderen Lehrer häufig die gleichen Sätze oder Satzbausteine. Bezüglich der Satzkonstruktionen lässt sich die Beobachtung, dass eher einfache Satzkonstruktionen verwendet werden, nicht bestätigen. Da für die Studie von Jost, Lehnen und Rezat (2011) jedoch Kommentare unter Arbeiten von Grundschulern analysiert wurden, überrascht dies allerdings nicht.

237 Warum manche Schüler mit Namen angesprochen werden, lässt sich dem Kontext nicht entnehmen. Es handelt sich um Arbeiten aller Notenstufen und auch andere potentielle Unterschiede lassen sich nicht ausmachen.

Neben diesen allgemeinen Merkmalen ist für das Anliegen dieser Arbeit insbesondere von Interesse, inwiefern sich die Beurteilungstexte auch auf die sprachliche Gestaltung der Klassenarbeiten beziehen. Bei allen Lehrern ist die Darstellungsleistung Bestandteil der Kommentare, allerdings nicht in der Häufigkeit und Zuverlässigkeit wie die Beurteilung des Inhalts. Während Lehrer 20 in 19 der 23 verfassten Kommentare auch die sprachliche Gestaltung thematisiert, sind es bei Lehrer 2 nur sieben von 14, bei Lehrer 13 16 von 34 und bei Lehrer 17 lediglich sechs von 17. Während sich Lehrer 2 stets und Lehrer 17 fast immer auf ausgewählte Bereiche beziehen, z. B. mit „Vermeide Fehler mit ‚dass‘“ (2_c_6), „Inhalt im Präsens zusammenfassen.“ (2_c_14), oder „Auch die vielen R-Fehler müssen zukünftig vermieden werden!“ (17_a_14), ist dies bei Lehrer 13 nur teilweise der Fall. Bei ihm findet man meist Aussagen wie „Leider machst du zu viele Fehler!“ (u. a. 13_b_6, 13_a_6), aber auch gelegentlich solche wie „Du machst zu viele Ausdrucksfehler“ (13_a_17). Lehrer 20 bezieht sich hingegen gar nicht auf einzelne Fehlerbereiche, sondern notiert lediglich „Leider machst du recht viele Fehler im sprachlichen Bereich.“ (20_a_3) oder „Insgesamt musst du noch stärker auf die sprachliche Richtigkeit deiner Aussagen achten.“ (20_a_8). Bemerkenswert ist ferner, dass nur an sehr wenigen Stellen positive Aspekte bezüglich der sprachlichen Gestaltung erwähnt werden. Während bei Lehrer 17 und 20 fast immer und bei Lehrer 13 häufig auf die inhaltlichen Qualitäten der Arbeiten eingegangen wird, wird selten lobend hervorgehoben, dass die sprachliche Gestaltung gelungen ist. An genau vier Stellen in den 88 Kommentaren kann man solche Bemerkungen lesen: „[...] dein Sprachstil gefällt mir!“ (13_b_9), „Vor allem dein Hauptteil, die Inhaltsangabe [sic] enthält alles Wichtige und ist gut formuliert!“ (13_b_14), „[...] ansonsten ist auch die sprachliche Darstellung sehr gelungen.“ (17_a_13) und „Erfreulich ist, dass du wenig [sic] Fehler im sprachlichen Bereich gemacht hast.“ (20_b_6). Insgesamt scheint also auch bei der Erwähnung der positiven Aspekte die sprachliche Gestaltung nicht die gleiche Aufmerksamkeit zu bekommen wie die inhaltliche.

10.2.2 Fazit Kommentare

Zunächst lässt sich beobachten, dass sich die Lehrer im Korpus entweder für die Verwendung eines Bewertungsrasters oder für das Verfassen von Kommentaren unter den Arbeiten entscheiden. Die Kommentare zeichnen sich meist durch ihre relative Kürze und die Thematisierung einzelner negativer oder positiver Aspekte aus (z. B. „Die Sprache hast du nicht berücksichtigt“, 2_c_7; „Achte auf vollständige Sätze.“, 2_c_13). Auch werden oft sehr allgemeine Aussagen getroffen („Du gelangst zu zutreffenden Aussagen bezüglich Analyse und Interpretation, hättest aber noch genauer arbeiten können.“, 17_a_11; „Leider machst du viele sprachliche Fehler“, 20_a_12). Ferner ist in den Kommentaren im Korpus nicht die Briefform, in der der Schüler persönlich angesprochen wird und Ermunterungen oder Ratschläge ausgesprochen werden, vorherrschend, sondern die Kommentare setzen sich ausschließlich aus der Auflistung der positiven und negativen Aspekte und der Niederschrift der Note zusammen. Die sprachliche Gestaltung scheint eine untergeordnete Rolle einzunehmen, in vielen Kommentaren werden keine sprachlichen Mängel und noch seltener positive Aspekte mit angeführt.

Die Rückmeldung an die Schüler ist in den Kommentaren demnach beschränkt auf ein wechselndes Set von thematisierten Kriterien, welches an die Breite der selbst in kurz gehaltenen Bewertungsbögen angeführten Kriterien nicht herankommt. Der Kommentar bietet hingegen die Möglichkeit, der Rückmeldung eine subjektive Note zu geben und den Schüler auf einer persönlichen Ebene anzusprechen bzw. ihm einen Einblick zu geben, wie sein Text auf den Rezipienten wirkt (z. B. „Teilweise weiss [sic] ich nicht [sic] was du meinst.“, 13_a_3), wie es auch Becker-Mrotzek und Böttcher empfehlen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, 135). Hat man jedoch im Blick, dass die Rückmeldung eine Grundlage für die Überarbeitung des Textes sein sollte – denn die meisten Lehrer fordern, wenn auch nicht unbedingt eine Überarbeitung des kompletten Textes, so doch zumindest eine Berichtigung eines Teils ein –, sind allgemeine Aussagen oder das Herausgreifen einzelner Aspekte nicht sehr hilfreich. Die Verwendung von übersichtlichen Bewertungsbögen scheint demnach im Sinne einer Prozessorientierung des Schreibens die bessere Wahl zu sein, jedoch können kurze Kommentare, in denen die Schüler persönlich angesprochen, ermutigt und beraten werden, eine gute Ergänzung darstellen.

11 Zusammenfassung und Ausblick

Aus der ursprünglichen Frage danach, wie Deutschlehrer mit sprachlichen Wandelerscheinungen in schriftlichen Schülertexten umgehen und welche Korrekturzeichen sie zur Markierungen verwenden, hat sich eine umfassende Analyse des Korrekturverhaltens der Lehrer im Korpus aus verschiedenen Blickwinkeln entwickelt. Die Analysen der Art und Verwendung der Korrekturzeichen, der Normtoleranz der Lehrer und der Bewertungsraster und Kommentare unter den Schülerarbeiten haben dabei umfangreiche Erkenntnisse bezüglich des Korrekturverhaltens der Lehrer im Korpus und somit in Bezug auf ein authentisches Korrekturverhalten in der alltäglichen Schulpraxis ermöglicht.

Die in Kapitel 6.3.2. formulierten differenzierten Fragestellungen konnten so umfassend beantwortet und darüber hinausgehende Beobachtungen festgehalten werden. In den Kapiteln 7.5, 8.4, 9.3, 10.1.5 und 10.2.2 sind zu den einzelnen Analyseschwerpunkten ausführliche Zwischenfazite zu finden, weshalb an dieser Stelle auf eine erneute ausführliche Ergebnisdarstellung verzichtet wird. Es wird vielmehr, ausgehend von den in Kapitel 2.1.6 formulierten Hypothesen, zusammenfassend dargestellt, welche Erkenntnisse in Bezug auf die sprachliche Korrektur als Ganzes gewonnen werden konnten. Daraufaufgehend sollen auf diesen Einsichten basierende Perspektiven für die sprachliche Korrektur in der Schule aufgezeigt werden.

11.1 Bezug auf die eingangs formulierten Hypothesen

Die erste der in Kapitel 2.1.6 formulierten Hypothesen betrifft Ergebnisse aus unterschiedlichen Teilanalysen in dieser Arbeit:

1. **Die Variabilität bei der Fehleridentifikation und -klassifikation ist sehr hoch. Diese Uneinheitlichkeit besteht möglicherweise auch bei den Korrekturen einer einzelnen Lehrperson.**

Nimmt man zunächst die **Fehleridentifikation** in den Fokus, so lässt sich für die Datengrundlage dieser Arbeit feststellen, dass hier eine Variabilität in der Fehlermarkierung zu beobachten ist. Da aber keine Vergleichskorrekturen derselben Texte durch unterschiedliche Lehrer ausgewertet wurden, lässt sich dies nicht an einem Wert festmachen, der die Anzahl aufgefundener Fehler durch verschiedene Korrektoren in einem (präparierten) Text erfasst. Sie lässt sich jedoch an den unterschiedlichen Anteilen markierter Fehler an der Fehlerzahl insgesamt erkennen: So bleibt mehr als jeder fünfte Fehler im Korpus unmarkiert, die einzelnen Lehrer im Korpus weisen hier allerdings sehr unterschiedliche Werte auf (vgl. Kapitel 8.2.9). Insgesamt sind geringere Anteile unmarkierter Fehler bei Orthographie- und Interpunktionsfehlern zu finden, höhere bei Grammatik-, Syntax- und semantischen Wortfehlern und die höchsten Anteile bei stilistischen und Registerfehlern. Ferner wird, wie die exemplarischen Darstellungen des unterschiedlichen Umgangs mit einigen von den Schülern produzierten Formen gezeigt haben (vgl. Kapitel 7.4 und 9.1), sehr unterschiedlich mit manchen Formen umgegangen: Während manche Lehrer im Korpus beispielsweise die Verwendung des *am*-Progressivs als Fehler identifizieren und mit einem Korrekturzeichen versehen, wird

diese von anderen Lehrern wiederholt nicht markiert und offensichtlich für akzeptabel gehalten. Einen unterschiedlichen Umgang dieser Art findet man seltener bei Orthographie- und Interpunktionsfehlern, häufiger bei grammatischen, syntaktischen und semantischen Verstößen und am häufigsten bei Normfehlern. Dies war zu erwarten, da unterschiedlich verbindliche Normen in den Bereichen existieren, bemerkenswert ist jedoch, dass es unmarkierte und damit nicht identifizierte Systemfehler gibt, die eigentlich recht eindeutig als falsch erkannt werden müssten (vgl. Kapitel 7.4 und 7.5).

Ein Fall, der in den Studien, von denen die Hypothesen in Kapitel 2.1.6 abgeleitet wurden, verhältnismäßig wenig Beachtung findet, ist die Identifikation eines Fehlers, der aber dann nicht mit einer Markierung am Rand versehen wird, sondern lediglich im Text verbessert wird. Dies ist bei jedem elften der markierten Fehler im Korpus vorzufinden (vgl. Kapitel 8.1). Am seltensten ist dies bei Orthographie- und Interpunktionsfehlern sowie bei Tempus- und Grammatikfehlern der Fall, am häufigsten bei stilistischen und Registerfehlern und bei Modusfehlern. Ein Viertel der Lehrer im Korpus fällt durch sehr hohe Anteile verbesserter Fehler auf (allerdings nicht aller Fehlertypen gleichermaßen), fast die Hälfte macht hiervon selten Gebrauch. Die Gründe für Verbesserungen können teilweise gut nachvollzogen werden – z. B. bei Wiederholungsfehlern, einem vollen Korrekturrand, aber auch als Abstufung der Schwere der so markierten Verstöße und dementsprechend als Ausdruck der Normvorstellung des jeweiligen Lehrers. Zudem kann eine komplexe Fehleranalyse die Zuordnung zu einem Fehlertypus ad hoc schwierig gestalten und diese durch eine bloße Markierung im Text umgangen werden. Die Gründe für die fehlenden Markierungen von Fehlern im Korpus sind hingegen schwerer auszumachen, da es sich größtenteils um Systemverstöße handelt – möglicherweise sind diese den Korrekturbedingungen geschuldet oder auch Kompetenzproblemen. Bei einer fehlenden Markierung von stilistischen oder Registerfehlern könnte jedoch auch ggf. eine höhere Normtoleranz vorliegen.

Ein weiterer Aspekt der Fehleridentifikation, der in bisherigen Studien keine Beachtung findet, ist der der zu Unrecht oder falsch markierten (vermeintlichen) Fehler (vgl. Kapitel 8.3). Die Anzahl der Fundstellen ist im Korpus zwar recht übersichtlich, jedoch sind solche Fehler von professionellen Korrektoren – wie sie Lehrkräfte sind oder sein sollten – schwer vermittelbar. Insgesamt wird bei der Analyse der zu Unrecht und/oder falsch korrigierten Fehler deutlich, dass diese vermutlich teilweise auf der Unkenntnis von Normen basieren. Zum Teil beruhen sie möglicherweise auch darauf, dass die Lehrer bei ihrer eigenen Korrektur den Überblick verlieren oder die Schülertexte zu flüchtig lesen.

Auch in Bezug auf die **Fehlerklassifikation** lassen sich Aussagen zur Variabilität machen. Die Hypothese kann in dieser Hinsicht für die Daten im Korpus in Teilen bestätigt werden. So hat jeder Lehrer im Korpus ein individuelles Set an Korrekturzeichen, das für die Fehlerklassifikation verwendet wird. Von diesen gibt es über 50 verschiedene Buchstabenzeichen, Kombinationen von Buchstabenzeichen und Symbolen im Korpus, man findet jedoch kein identisches Set bei zwei Lehrern – noch nicht einmal, wenn diese an der gleichen Schule tätig sind (vgl. Kapitel 7.1). Es ist ferner häufig zu beobachten, dass verschiedene Lehrer unterschiedliche Korrekturzeichen zur

Markierung derselben Fehlertypen verwenden. Es muss allerdings auch hier wieder differenziert werden, um welche Fehlertypen es sich handelt: Es existiert ein recht großer gemeinsamer Nenner bei den gängigsten Korrekturzeichen, die sich auf die stark kodifizierten Normen im Bereich der Orthographie und Interpunktion und in Teilen auch auf syntaktische Normen beziehen. Eine höhere Variabilität ist im Bereich semantischer und stilistischer bzw. pragmatischer Normen zu finden. Für die Teilhypothese, dass es eine uneinheitliche Fehlerklassifikation auch bei einzelnen Lehrpersonen gibt, lässt sich festhalten, dass man bei fast allen Lehrern auch eine Variabilität bei der Korrekturzeichenverwendung für gleiche Fehlertypen beobachten kann, dies lässt sich bei einzelnen Lehrern im Korpus gehäuft feststellen. Sehr häufig können die Gründe für den unterschiedlichen Umgang mit gleichartigen Fehlern auch nicht unter Zuhilfenahme einer eingehenden Analyse der Fehlerqualität ermittelt werden.

In der zweiten Hypothese geht es um das Korrekturverhalten allgemein:

2. Es existiert kein einheitliches Korrekturverhalten, sondern Lehrkräfte haben individuell entwickelte und ausgeprägte Korrekturschemata.

Dies kann für das Korrekturverhalten der Lehrer im Korpus bestätigt werden. Die Lehrer im Korpus haben offensichtlich durch ihre Korrekturpraxis, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst ist (z. B. Korrekturzeichenlisten unterschiedlichen Ursprungs, individuellen Mustern und Präferenzen, möglicherweise schulischen Vorgaben etc.), einen individuellen Usus für die Korrektur von Schülertexten entwickelt. Wie bei den Analysen der Datengrundlage deutlich geworden ist, setzt sich dieser Usus aus mehreren miteinander verwobenen Prozessen und Handlungen zusammen, die über die einfache Fehleridentifikation und Markierung mit einem Korrekturzeichen hinausgehen. Auch auf diese anderen Komponenten der Korrektur erstreckt sich die Variation, die in Teilen für die Korrekturzeichenverwendung festgestellt wurde: Bei den Bewertungsrastern und Kommentaren im Korpus findet man individuelle Korrekturschemata für die Bewertung der sprachlichen Gestaltung – von Fehlerindex bis zur kriterienbasierten Bewertung ist hier alles dabei. Oft werden für Bewertungsraster Elemente aus standardisierten Prüfungen individuell zusammengefügt und den Bedürfnissen der jeweiligen Arbeit angepasst. Dabei werden nicht immer die Bewertungsbögen verwendet, die eigentlich für die Lerngruppe verwendet werden müssten. Zudem werden die Parameter zur Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung in sehr unterschiedlichem Maß differenziert (vgl. Kapitel 10.1). Auch existiert die Variante im Korpus, dass auf einen Bewertungsbogen verzichtet und nur ein Kommentar unter der Arbeit verfasst wird. Bei diesen Kommentaren können wiederkehrende Elemente identifiziert werden (Auflistung von Mängeln und ggf. positiven Aspekten, persönliche Note), die meist knappe Gestaltung dieser Kommentare ist jedoch ebenfalls weitestgehend individuell (vgl. Kapitel 10.2).

Neben vielen relativ souverän wirkenden Lehrern mit meist gut nachvollziehbaren Korrekturen gibt es einzelne Lehrer im Korpus, deren Korrekturverhalten sehr uneinheitlich ist und an manchen Stellen willkürlich wirkt. Ihre Annotationen und teils sehr ausführlichen Anmerkungen und Verbesserungen sind schwer verständlich, wenig schülerorientiert und sehr subjektiv geprägt. Es existieren bezüglich der Variation

bei der Fehleridentifikation und -klassifikation demnach auch extreme Fälle unter den Korrektoren im Korpus.

3. Lehrer vertreten eine konservative Norm und sind streng, teilweise sogar strenger als der Kodex. Mit zunehmendem Berufsalter sinkt die Fehlertoleranz.

Zu der oben genannten dritten Hypothese kommen verhältnismäßig viele Autoren der eingangs angeführten Studien zum Korrekturverhalten von Lehrern. Die Analyse des Korrekturverhaltens der Lehrer im dieser Studie zugrundeliegenden Korpus stützt diese allgemeine Aussage jedoch nicht.

So wird die Hälfte der Lehrer im Ergebnis der Analyse der Normtoleranz in Kapitel 9.2 tatsächlich als weniger tolerant oder nicht tolerant eingestuft, fünf Lehrer als tolerant oder eher tolerant und das übrige Viertel zeigt ein Korrekturverhalten, das nicht erlaubt, sie eindeutig einer dieser Gruppen zuzuordnen. Es ist hervorzuheben, dass sich eine Milde oder Strenge insbesondere, aber nicht nur bei den Lehrkräften dieser letzten Gruppe oft nur in einzelnen Bereichen der produzierten sprachlichen Formen zeigt. Hält eine Lehrkraft beispielsweise Verkürzungen wie *dran* oder *mal* für akzeptabel in der Schriftsprache, bedeutet dies nicht, dass sie die Verwendung von umgangssprachlicher Lexik allgemein ebenfalls für akzeptabel hält. Zudem gibt es für einige Lehrer besonders prominente Formen, die sie sehr konsequent markieren, unabhängig von der sonstigen Toleranz gegenüber sprachlichen Verstößen aller Art. Es existiert demnach offensichtlich eine stark individuelle Normvorstellung, die mehr oder weniger bewusst Ausdruck in der Korrektur findet.²³⁸

Der Anteil der nicht markierten Fehler (vgl. Kapitel 8.2) liegt bei den Normfehlern bei 40,1 % der Fehler insgesamt in diesem Bereich, bei grammatischen Verstößen bei 25,8 % und bei Orthographie- und Interpunktionsfehlern bei 18,6 % bzw. 18,4 %. Das stützt nicht unbedingt das Bild von den Lehrkräften als strenge Fehlerjäger. Zudem findet man im Korpus regelmäßig die ausschließliche Verbesserung von Systemfehlern oder deren Klassifikation mit einem Korrekturzeichen, das weniger stark zu einer Abwertung der sprachlichen Leistung führt, und ebenfalls eher auf milde Korrektoren hindeutet. Ferner kann die Annahme, dass Lehrkräfte strenger als der Kodex sind, für die Lehrer im Korpus nicht allgemein bestätigt werden. Zieht man hier als Indikator den Anteil der zu unrecht markierten Fehler heran, so wird dies deutlich: Nur ein Lehrer fällt hier durch eine nennenswerte Anzahl fehlerhafter oder zu Unrecht markierter Fundstellen auf (vgl. Kapitel 8.3).

Die Teilhypothese, dass mit zunehmendem Berufsalter die Fehlertoleranz bei den Lehrern sinkt, kann nicht bestätigt werden. Zehn der 20 Lehrer im Korpus sind seit mehr als 25 Jahren im Schuldienst. Von diesen können vier in Bezug auf ihre Normtoleranz als nicht oder weniger tolerant eingeordnet werden, drei als eher tolerant oder tolerant und weitere drei können nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden, da ihr Umgang mit stilistischen Fehlern und Registerfehlern sehr uneinheitlich ist. Interessant ist hier, dass die älteste Berufsaltersgruppe in dieser letzten Kategorie mit drei

238 Die in Kapitel 4.3 erwähnte ‚Schulsprache‘ die sich stark an präskriptiven Regeln orientiert, gegebenenfalls veraltete Elemente enthält, eher an schriftsprachlichen Normen ausgerichtet ist und pragmatische Kontexte vernachlässigt, fungiert offensichtlich nicht als allgemeine Bezugsnorm.

von fünf Lehrern in der Mehrheit ist. Von den fünf Lehrern mit 16 bis 25 Dienstjahren sind drei als weniger oder nicht tolerant und einer als tolerant einzuordnen, einer ist nicht kategorisierbar. In der Gruppe mit sieben bis 15 Dienstjahren sind zwei der vier Lehrer als weniger oder nicht tolerant sowie ein Lehrer als tolerant einzustufen, ein Lehrer ist keinem Typen zuzuordnen. Der einzige Berufseinsteiger im Korpus mit ein bis sechs Jahren Berufserfahrung kann als weniger tolerant bezeichnet werden. Somit lässt sich auch bei den dienstjüngeren Lehrkräften keine besondere Milde ausmachen.

Insgesamt fällt die Korrektur doch eher zugunsten der Schüler aus – in dem Sinne, dass einige Systemfehler, die normalerweise zu einer Abwertung der sprachlichen Darstellungsleistung führen, nicht markiert, lediglich verbessert oder mit Korrekturzeichen versehen werden, die in der Regel weniger stark gewichteten Fehlertypen entsprechen. Ferner wird – wie bereits erwähnt – ein gutes Fünftel der Fehler insgesamt in keiner Weise markiert und fließt somit höchstwahrscheinlich nicht in die Bewertung ein.

Mit der dritten Hypothese eng verbunden ist die vierte:

4. **Lehrer sind unterschiedlich tolerant gegenüber Variation. Sie bewerten Normverstöße nicht vor dem Hintergrund der pragmatischen Dimension bzw. sind nicht textsortensensibel und berücksichtigen nicht, dass es unterschiedliche Ebenen der Sprachrichtigkeit gibt.**

Wie oben bereits dargestellt, können die Lehrkräfte im Korpus als unterschiedlich tolerant gegenüber Variation bezeichnet werden, auch wenn bei einigen kein durchgehendes Normverhalten zu beobachten ist.

In Hinsicht auf die Differenzierung von Fehlertypen lässt sich feststellen, dass an vielen Stellen das Sprachsystem betreffende Fehler und stilistische Normfehler²³⁹ nicht (konsequent) mit verschiedenen Korrekturzeichen versehen werden. Auch deutet die Korrekturzeichenverwendung im Korpus darauf hin, dass der damit zusammenhängende unterschiedliche Grad bzw. die Verbindlichkeit der Kodifizierung häufig nicht berücksichtigt wird. Ferner ist stellenweise in den Korrekturen eines Lehrers eine Variabilität bei der Markierung Fehlern gleicher Art mit Buchstabenzeichen, die in der Regel *entweder* für System- oder für Normfehler verwendet werden, zu beobachten. Mitunter mag dies daran liegen, dass das System der Buchstabenkürzel – so wie es in der Regel verwendet wird – an seine Grenzen stößt, was die Darstellbarkeit der Fehlertypen betrifft. Das bei Normfehlern gängige Kürzel ‚A‘ für ‚Ausdruck‘ und auch eine Bemerkung wie ‚Stil‘ gibt keinen Hinweis darauf, auf welcher sprachlichen Ebene sich der Fehler befindet. Verwendet man ‚Sb‘ oder ‚Gr‘, so wird hingegen nur die sprachliche Ebene benannt, nicht aber wird die gegebenenfalls relevante pragmatische Dimension des Fehlers deutlich. Das Beispiel von ‚weil‘ mit Verbzweitstellung veranschaulicht diese Unzulänglichkeit des gängigen Systems sehr gut. Eine praktikable Lösung für dieses Problem ist die Kombination von Korrekturzeichen, wie sie teils im Korpus, aber im Besonderen im Vorschlag zur Verwendung von Korrekturzeichen der Autorin zu finden ist (vgl. Kapitel 7.5.6.2).

In Bezug auf die Textsortensensibilität konnte für das vorhandene Datenmaterial nicht zuverlässig festgestellt werden, ob es einen unterschiedlichen Umgang mit

239 Zur Differenzierung vgl. Ausführungen in Kapitel 5.3 und 7.5.6

gleichen Fehlern in unterschiedlichen Zieltextsorten gibt. In den Klassenarbeiten der anfallenden Stichprobe sind überwiegend solche Textsorten gefragt, die ein eher formales Register erwarten lassen (Sachtextanalysen, Inhaltsangaben, Stellungnahmen, etc.). Nur bei einzelnen Klassenarbeitssätzen sind persönliche Briefe zu finden. Ein Unterschied im Umgang mit gleichartigen Fehlern in den verschiedenen Textsorten kann beim Vergleich der wenigen vergleichbaren Fundstellen nicht festgestellt werden. Allerdings findet man in den Korrekturen von acht Lehrern Randkommentare, die sich auf Textsortenmerkmale beziehen (vgl. Kapitel 7.1.2). Auch an anderer Stelle entdeckt man Hinweise auf eine gewisse Textsortensensibilität: in Bewertungsbögen sowie in manchen Kommentaren unter Klassenarbeiten. In den Bewertungsbögen werden in der Regel Kategorien für die Bewertung der Sprachrichtigkeit sowie für die Bewertung der Sprachangemessenheit angeführt.²⁴⁰ In beiden Bereichen findet man in einigen Bewertungsbögen jeweils auf die Zieltextsorte abgestimmte Kategorien für die Bewertung (vgl. Kapitel 10.1.1). Darüber hinaus beziehen sich sechs Lehrer in ihren Kommentaren unter den Klassenarbeiten auf die Angemessenheit der sprachlichen Gestaltung in Bezug auf das gewählte Register und die gefragte Textsorte. Es existiert demnach zumindest bei einigen Lehrern prinzipiell ein Bewusstsein dafür, dass die Zieltextsorte auch bei der Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung eine Rolle spielt bzw. spielen sollte.

11.2 Perspektiven für die sprachliche Korrektur in der Schule

Wie insbesondere zu Beginn dieser Arbeit dargestellt, sind die Ansprüche an die Korrektur von schriftlichen Schülerprodukten vielseitig: Aus linguistischer Sicht sollten plausible, fachlich solide und möglichst trennscharfe Kategorien für die Fehlerklassifikation verwendet werden. Es sollte eine ausgeprägte Sensibilität in Bezug auf die Differenzierung von Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit sowie für kontextuelle Faktoren (z. B. Textsorten, Medielekt) vorhanden sein, die ebenfalls Ausdruck in der differenzierten Verwendung der Korrekturzeichen und deren korrespondierenden Kategorien in den Bewertungsrastern finden sollte. Aus didaktischer Sicht wäre es wünschenswert, wenn der Schreibprozess als Ganzes in den Blick genommen würde. So kann auch der in der Klassenarbeit verfasste Text als Lerngelegenheit fruchtbar gemacht werden, indem nicht nur die beurteilende Bewertung, sondern die Korrektur als Grundlage für ein förderndes Feedback nutzbar gemacht wird. Aus Schülersicht sollte die (sprachliche) Korrektur einer Klassenarbeit transparent und nachvollziehbar sein und der Schüler sollte als einer der Adressaten der Korrektur wahr- und ernstgenommen werden.

Das Bild, das die Analyse der Korrekturhandlungen der Lehrer im dieser Arbeit zugrundeliegenden Korpus zeichnet, entspricht diesen Ansprüchen nicht in vollem Umfang. Von den Lehrern werden teils gute Systeme verwendet und es wird viel Arbeit in die Anfertigung der Korrekturen gesteckt, jedoch findet man auch oft variierende Feh-

240 Vgl. Kapitel 10.1.1. Auch wenn die Kategorien in Bezug auf die Angemessenheit und den Stil nicht immer plausibel und teilweise redundant sind, z. B. bei der parallelen Verwendung der Kategorien ‚Ausdruck‘ und ‚Stil‘. Das Bild davon, was hier zu bewerten ist, scheint in einigen Fällen nicht sehr gefestigt und von Fehlern der Sprachrichtigkeit abgegrenzt zu sein.

lermarkierungen, einen wenig konsequenten Umgang mit Variation, viele unmarkierte Fehler und stellenweise schlecht nachvollziehbare Korrekturen. Allerdings sind auf institutioneller Seite auch kaum differenzierte Handlungsempfehlungen oder -vorgaben für die sprachliche Korrektur zu finden. Eine Orientierung wird den Lehrern, wie es scheint, auch in der Ausbildung kaum gegeben. Der Blick auf die Vorgaben zur Leistungsbewertung in NRW, die Aussagen des für diese Arbeit interviewten Deutschfachseminarleiters und die Erfahrungen der Autorin im schulischen Umfeld legen dies nahe.

Wie könnten also Perspektiven für die sprachliche Korrektur im Schulalltag aussehen? Wünschenswert ist eine Professionalisierung und Optimierung der sprachlichen Korrektur, begonnen bei der Bewusstmachung ihrer Relevanz und der Komplexität der Korrekturhandlungen, die von den Lehrern verlangt werden. Bei der Bewertung von schriftlichen Klassenarbeiten stehen die Inhalte im Vordergrund und werden richtigerweise auch höher bepunktet und gewertet. Dies mag ein Grund dafür sein, dass die sprachliche Korrektur als Teil der Leistungsbewertung eher wenig besondere Beachtung findet – ob in institutionellen Vorgaben und Empfehlungen, der Lehrerbildung oder als Thema in den Fachkollegien in Schulen. Der Aufwand, der für die Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung schon allein durch die Markierung und Annotation jedes einzelnen Fehlers betrieben wird, steht jedoch in keinem Verhältnis zum Einfluss auf die vergebene Note und insbesondere die dafür aufgewendete Arbeitszeit der Lehrer. Aus diesem Grund sollte die sprachliche Korrektur nicht nur professionalisiert, sondern in Hinsicht auf den Lernprozess der Schüler möglichst optimiert und fruchtbar gemacht werden. Wie eingangs beschrieben, glauben viele Lehrer nicht an die Wirksamkeit ihrer Korrektur, was in Kombination mit der durch sie entstehenden Arbeitsbelastung durchaus ein Frustrationspotential birgt. Das Bestreben, der Korrektur neben der beurteilenden Funktion einen weiteren Sinn zu verleihen, könnte dieses Potential verringern. Ein plan- und sinnvolles Vorgehen bei der sprachlichen Korrektur kann darüber hinaus nicht nur ein Mittel dafür sein, Schülern eine gute Rückmeldung zu geben, sondern auch für die Lehrer kann es eine Entlastung sein, das Korrekturverhalten zu reflektieren und bewusst zu systematisieren – auch um so eine verlässliche Grundlage für die Benotung zu erhalten.

Ivo beschreibt die Korrekturpraxis von Lehrern als Ergebnis der Überlieferung unterrichtlichen Brauchtums (vgl. Ivo 1982, 21). Betrachtet man das in Teilen übereinstimmende Korrekturverhalten der Lehrer im Korpus und die mutmaßlichen Quellen der verwendeten Korrekturzeichen (vgl. Kapitel 3), entsteht der Eindruck, dass die Ausbildung der individuellen Korrekturschemata durchaus einer gewissen Tradition folgt, die dann individuell angepasst wird. Die Frage, die sich stellt, ist, ob es sinnvoll ist, dass hier Standards teilweise außerhalb der Institutionen ausgebildet und weitergegeben werden, die für die Professionalisierung von Lehrkräften zuständig sind. Offensichtlich wurde bei der Standardsicherung NRW hier ebenfalls ein Problemfeld erkannt und es wurde im Jahr 2014²⁴¹ (erneut) eine Korrekturzeichenliste in die Abiturvorgaben für das Fach Deutsch aufgenommen. Es ist jedoch fraglich, ob diese Liste allein eine echte Hilfe bei der Verbesserung, Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der sprachlichen

241 Nach dem Erhebungszeitraum der Klassenarbeiten für diese Arbeit.

Korrektur darstellt, da sie über eine Auflösung von Abkürzungen nicht hinausgeht. Nur weil man allen das gleiche Instrument in die Hand gibt, bedeutet dies nicht unbedingt, dass alle das gleiche oder ein schönes Lied spielen (vgl. Ausführungen in Kapitel 7.5). Um wirklich zu einer professionelleren Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung zu gelangen, scheinen andere Wege sinnvoller.

Der theoretische Grundstein in Bezug auf sprachliches Regelwissen, die Einordnung von sprachlicher Variation etc. sollte im Studium gelegt worden sein. Im Vorbereitungsdienst in der zweiten Phase der Lehrerausbildung muss die Relevanz dieser fachlichen Kompetenzen jedoch ggf. noch einmal hervorgehoben werden²⁴², auch um den angehenden Lehrern frühzeitig die Gelegenheit zu geben, ihre Kenntnisse gegebenenfalls noch einmal zu vertiefen. Die Leistungsbewertung ist zwar (nicht nur) für Deutschlehrer ein fester Bestandteil der Ausbildung im Referendariat, die Thematisierung der sprachlichen Korrektur in all ihren Facetten kommt hier jedoch möglicherweise zu kurz (vgl. Kapitel 3.3.2). Sie sollte insgesamt als ein aus mehreren Teilprozessen und Elementen bestehendes Gebilde verstanden und vermittelt werden, dessen Teilkomponenten aufeinander abgestimmt und stimmig sein sollten, um auch in diesem Bereich der Deutschlehrerausbildung eine Professionalisierung zu erreichen. Der Zusammenhang zwischen Fehleranalyse und der Zuordnung zu einem Korrekturzeichen bzw. einem Fehlerkomplex, der sich dann im verwendeten Bewertungsraster wiederfindet, sowie gegebenenfalls die Berücksichtigung von Textsortenspezifika und die Einordnung von Sprachvariation sollte eingehend thematisiert werden und kann beispielsweise als theoretischer Unterbau für eine gemeinsame Vergleichskorrektur²⁴³ herausgestellt werden.

Auch für bereits ausgebildete Lehrkräfte ist eine Fortbildung zu diesem Themenbereich sicherlich sinnvoll.²⁴⁴ In jedem Fall wäre eine Thematisierung und Reflexion der sprachlichen Korrektur in den Deutsch-Fachschaften wünschenswert, müssen doch Ausführungen zur Leistungsbewertung ohnehin Bestandteil jedes schulinternen Lehrplans sein, weshalb sie Gegenstand in Fachkonferenzen sind. Dies bedeutet nicht direkt, dass z. B. eine gemeinsame Korrekturzeichenliste in die internen Curricula aufgenommen und somit festgeschrieben werden muss.²⁴⁵ Kollegiale Beratungen, bei denen einzelne, korrigierte Klassenarbeiten zwischen zwei oder mehreren Lehrern ausgetauscht werden, könnten ein Weg sein, die eigene Korrekturpraxis kritisch zu überprüfen und bei der gemeinsamen Reflexion zu einer einheitlicheren und sinnvollen Handhabung

242 Die unmittelbare Relevanz des sprachwissenschaftlichen Studiums insbesondere für die Tätigkeit als Lehrkraft scheint Studierenden nicht immer bewusst zu sein (vgl. Krstić 2012).

243 Häufig wird nur diese angefertigt, um ein gewisses Problembewusstsein zu schaffen.

244 Die in Kapitel 7.2.1 bereits erwähnte Fernstudieneinheit von Kleppin (1997) bietet in vielen Teilen einen guten, praxisorientierten Lehrgang für die Reflexion des Korrekturprozesses und der Entwicklung einer individuellen Korrekturpraxis für den deutschen Fremdsprachenunterricht. Für die Lehrerausbildung und/oder Fortbildungen wäre Material nach einem ähnlichen Konzept sicherlich nützlich.

245 Die Schaffung von Verbindlichkeiten, die nicht von institutioneller Seite gefordert werden, ist eher unbeliebt und wird teilweise als ‚Übererfüllung‘ gesehen. Hier ist sicherlich die Einstellung der Fachschaft zu gemeinsamen Vorgaben ausschlaggebend.

zu gelangen – natürlich auch unter der Zuhilfenahme externer Ideen für die sprachliche Korrektur.²⁴⁶

Die fachlich solide und einheitliche Verwendung von Korrekturzeichen und Bewertungsrastern und die Rückgabe der Klassenarbeit ist dann idealerweise nicht der Schlusspunkt der jeweiligen Unterrichtsreihe. Die detaillierte Rückmeldung zum Text (wie sie Schüler im Unterricht in der Regel eher seltener bekommen) kann in Kombination mit einem sinnvollen Berichtigungsformat der Korrektur neben der beurteilenden auch eine fördernde Funktion verleihen und somit die Basis für eine Kompetenzschulung der Schüler sein. Die Voraussetzungen hierfür sind zum einen die Möglichkeit der Überarbeitung des Textes und zum anderen ein sachlich richtiges, transparentes und verständliches Feedback, das den oben genannten Kriterien entspricht, als Basis dieser Überarbeitung. An dieser Stelle sei noch einmal auf die in Kapitel 7.5.5 dargestellten Vorschläge zum Korrekturverhalten insgesamt, zu einer sinnvollen Verwendung von Korrekturzeichen und zu einem kompetenzfördernden Berichtigungsformat hingewiesen.

Der Usus beim alltäglichen Korrekturverhalten von Lehrern, der in dieser Arbeit aufgezeigt werden konnte, basiert auf unterschiedlichen Einflüssen und ist teilweise gut nachvollziehbar und begründbar. Um einen guten und professionellen allgemeinen Standard zu erreichen und den Ansprüchen einer sinnvollen und idealerweise nachhaltig wirksamen Korrektur zu entsprechen, sollte die individuelle Gestaltung der Bewertung der sprachlichen Darstellungsleistung jedoch einer intensiven und systematischen Überprüfung unterzogen werden, die möglicherweise auch ein Aufbrechen mancher Routinen zur Folge haben muss.

246 Für die Umsetzbarkeit und Integration dieser Anregungen in den Schullalltag sowie die Erhöhung der Qualität der sprachlichen Korrektur muss möglicherweise vorübergehend mit einem höheren zeitlichen Aufwand gerechnet werden. Hier ist es wünschenswert, dass allgemeine Entlastungsmöglichkeiten wie unterrichtsfreie Korrekturtage, Entlastungssysteme bei der Berechnung der Deputate von Korrekturfachlehrern und pädagogische Tage ausgeschöpft werden. Sicherlich ist jedoch die Bereitschaft von Fachkollegium und Schulleitungsteam ausschlaggebend, die Qualität der fachlichen Arbeit in diesem wichtigen Bereich der Leistungsbewertung zu sichern.

12 Literaturverzeichnis

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: *Info DaF* 35/1. S. 64–84.
- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache*. Berlin/New York, De Gruyter. S. 28–40.
- Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen“. In: *Linguistik online* 16, 4/03. S. 35–46.
- Baurmann, Jürgen (1996): Geschriebenes beurteilen. In: Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schreiben: Konzepte und schulische Praxis*. Praxis Deutsch. Sonderheft. Seelze. S. 154–159.
- Baurmann, Jürgen (2013), Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 4. Auflage. Seelze-Velber, Klett Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2018): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 7. Auflage Berlin, Cornelsen.
- Bibliographisches Institut GmbH: www.duden.de-Eintrag „am“. Online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/am>, letzter Zugriff am 20.05.2021.
- Bibliographisches Institut GmbH: www.duden.de-Eintrag „total“. Online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/total>, letzter Zugriff am 22.05.2021.
- Birkel, Claudia/Birkel, Peter (2002): Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49/3, S. 219–224.
- Birkel, Peter (2009): Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? In: *Didaktik Deutsch*, 14/27, S. 5–32.
- Boettcher, Wolfgang (1994): Grammatiksozialisation in der Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 12/2. S. 170–186.
- Bortz, Jürgen (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg, Springer Medizin.
- Braun, Peter (1979): Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern. In: Braun, Peter (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen*. München, Fink.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Dömänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster u. a., Waxmann. S. 47–76.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Blömeke et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann. S. 47–75.

- Büchel, Elsbeth/Isler, Dieter (2000): Sprachfenster. Handbuch. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart, Kröner.
- Cherubim, Dieter (Hrsg.) (1980): Fehlerlinguistik. Tübingen, Max Niemeyer.
- Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics* 5/2. S. 161–170.
- Coseriu, Eugen (1988/2007): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearbeitet und herausgegeben von Heinrich Weber. Tübingen, Francke.
- Davies, Winifred (2005): Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland Großbritannien Irland, Dresden 2004*. Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst. S. 323–338.
- Davies, Winifred V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M., Peter Lang. S. 483–491.
- Der Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1982): *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*. Frechen, Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Dovalil, Vít (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. Frankfurt am Main u. a., Lang.
- Dudenredaktion (2020): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. 28., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Dudenverlag.
- Dudenredaktion/Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2016): *Duden. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Dudenverlag.
- Dudenredaktion (2011): *Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim/Zürich, Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2011a): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, De Gruyter. S. 155–173.
- Dürscheid, Christa (2011b): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normreflexion in der Schule. In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston, De Gruyter. 105–120.
- Dürscheid, Christa (2012): Sprache im Deutschunterricht - kein Spiel ohne Grenzen. Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht* 64/1. S. 2–6.

- Eisenberg, Peter/Voigt, Gerhard (1990): „Grammatikfehler?“. In: *Praxis Deutsch*, 17/102, S. 10–15.
- Eisenberg, Peter (2007): Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 3. S. 209–228.
- Eisenberg, Peter (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. 5. Aufl. Stuttgart, J. B. Metzler.
- Feilke, Helmut (2012a): Schulsprache – Wie die Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al.: *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/New York, De Gruyter. S. 149–178.
- Feilke, Helmut (2012b): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 39/233. S. 4–13.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn, Schöningh.
- Frigge, Reinhold (2000): Wir wollen besser werden. Perspektiven, Verfahren und Instrumente einer reflexiven Beurteilungspraxis. In: *Deutschunterricht*, (53/6). 426–435.
- Fröhlich, Melanie/Rattay, Cathrin/Schneider, Jost (2010): *Effizienter korrigieren. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Donauwörth, Auer.
- Glück, Helmut/Sauer, Wolfgang Werner (1997): *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart, J. B. Metzler.
- Gogolin, Ingrid (2010): Was ist Bildungssprache? In: *Grundschulunterricht. Deutsch*, 57/4, S. 4–5.
- Good, Colin (1986/7): „Du mußt deine Sprache verbessern“. or: the transmission of linguistic norms. In: *New German Studies* 14/1986–1987. S. 1–20.
- Grzesik Jürgen/Fischer Michael (1984): Der Gebrauchswert der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck. In: *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung?* In: *Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen (Fachgruppe Geisteswissenschaften)*, Vol. 3192. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-322-87644-7_13, letzter Zugriff am 14.12.2020.
- Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Kopnoka, Marek, Strecker, Bruno (Hrsg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin/New York, De Gruyter. 309–332.
- Hackländer, Astrid/Schneider, Jan-Georg (2012=): „Korrektes Deutsch?“ Eine Spracherkundung im Unterricht. In: *Deutschunterricht* 4/2012. S. 38–44.
- Häfele, Dorit/Zillig, Werner (2008): Aufsatzkorrektur-Analyse. Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung. In: *Sprache und Literatur* 39/2, 56–74.

- Hannappel, Hans/Herold, Theo (1985): Sprach- und Stilmnormen in der Schule. Eine Umfrage unter Gymnasiallehrern. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 16/55, S. 54–66.
- Hennig, Mathilde (2009): Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Hennig, Mathilde/Müller, Christoph (Hrsg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel, Kassel University Press. S. 14–38.
- Hennig, Mathilde (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40, S. 443–450.
- Hennig, Mathilde (2016): Duden. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim/Zürich, Dudenverlag.
- Hohwiller, Peter (2013): Korrekturen in sprachlichen Fächern. Berlin Cornelsen, Scriptor.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, ESV.
- Ingenkamp, Karlheinz (1989): Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung: Weinheim u. a., Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz (1995): Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim, Beltz. S. 195–202.
- Ivo, Hubert (1976): Sprachliche Normung als Thema in der Lehrerbildung. Fehlermarkierung – Sprachgefühl – Analysedefizite. In: Gloy, Klaus/Presch, Gunter (Hrsg.): Sprachnormen III. Kommunikationsorientierte Linguistik – Sprachdidaktik. Stuttgart, Friedrich Frommann Verlag.
- Ivo, Hubert (1980) (Hrsg.): Fehlermarkierung in deutschen Aufsätzen. Zur Rekonstruktion des „Sprachgefühls“ von Lehrern. Abschlußbericht Teil I. 2 Bände. Frankfurt.
- Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt, Main u. a., Diesterweg.
- Ivo, Hubert (1983): „Sehr nett und lebendig erzählt. Leider eine Menge Ausdrucksschwächen. (Inhaltlich fast 1!) Bemühe Dich nächstens um eine bessere Ausdruckswahl!“ Was unter Aufsätzen steht. In: Diskussion Deutsch 71, S. 240–264.
- Jäger, Reinhold S. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau/Pfalz, Verlag Empirische Pädagogik.
- Jäger, Siegfried (1971): Sprachnorm und Schülersprache. In: Moser, Hugo (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Jahrbuch 1970. Düsseldorf: Schwann. S. 166–233.
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe: Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (49), S. 95–117.

- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“. Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim, Verlag für Gesprächsforschung. S. 167–194.
- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Schindler, Kirsten (2011): *Schriftliches Beurteilen lernen*. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau, Fillibach. S. 221–239.
- Keller, Rudi (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen, Niemeyer. S. 23–45.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: *Linguistik online* 16, 4/03. S. 5–33.
- Klein, Wolf Peter (2009): *Auf der Kippe?* Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hrsg.): *Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2008*. Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. S. 140–165.
- Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. a., Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Halbband, Part 1. Berlin/New York, De Gruyter. 986–993.
- Kleppin, Karin (2010): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallmeyer, Seelze-Velber. S. 224–228.
- Köb, Franz (1981): Wofür der Lehrer keine Einser hat... Dialekt, Schulbürokratie und Lehrerausbildung in Vorarlberg. In: *Allmende: Zeitschrift für Literatur* 3, 1981. S. 75–86.
- König, Bettina (2010): GrundschullehrerInnen als ExpertInnen für die tägliche schriftliche Korrekturarbeit: eine qualitative Studie. In: *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Bildungsforschung* 2010/1, S. 9–37.
- König, Bettina (2017): *Schriftliches Korrigieren im Schulalltag. Eine quantitative Analyse der Korrekturtätigkeit von Grundschullehrkräften*. Berlin/Toronto/Opladen, Barbara Budrich.
- Kolde, Gottfried (1980). Auswirkungen sprachlicher Fehler. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik*. Tübingen, Max Niemeyer. S. 172–188.
- Köpcke, Klaus-Michael (2005): „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: *Didaktik Deutsch* 18/2005, S. 67–83.

- Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Hohengehren: Schneider. S. 3–12.
- Krstic, Deborah (2012): „anstrengend, nervig, aber trotzdem hilfreich“ Studierendenspektiven auf das Studium der Linguistik. In: Cölfen, Hermann/Voßkamp, Patrick (Hrsg.): Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik. Duisburg, UVRR. S. 55–76.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren, Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lange, Günther (1999): Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch 26/155. S. 58–62.
- Lehmann, Rainer H. (1990): Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten. In: Ingenkamp/Jäger (1990): Tests und Trends 8. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik.
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: Konstruktives Korrigieren von Schülerleistungen. Online unter https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/spanisch/bs/6bg/fb1/11_ka_umgang_mit_fehler/korrigieren/, letzter Zugriff 16.05.2021.
- Leibniz-Institut für Deutsche Sprache/grammis. Grammatisches Informationssystem: Im Beisein dessen Nachfolgers – Das verschachtelte Genitivattribut. Online unter <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/4550>, letzter Zugriff am 16.05.2021.
- Lombard, Matthew et al. (2002): Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. In: Human Communication Research 28/4. S. 587–604.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel, Beltz.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2001): Schreiben als System. Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht: Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben kann man lernen - Schreibunterricht und Lehrerprofessionalität. In: König, Johannes/Hofmann, Bernhard (Hrsg.): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? Berlin, DGLS.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2014): Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze, Klett Kallmeyer.

- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1993) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1998) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999a) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999b) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999c) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004) (Hrsg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Verordnung über die Arbeitszeit der Beamtinnen und Beamten im Lande Nordrhein-Westfalen. Online unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&volid=11999&vld_back=N335&sg=&menu=1, zuletzt abgerufen am 14.12.2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre. Frechen, Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010a): Unterlagen für die Lehrkraft. Zentrale Prüfungen 2010. Deutsch, Gesamtschule (G-Kurs).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010b): Unterlagen für die Lehrkraft. Zentrale Prüfungen 2010. Deutsch, Gesamtschule (E-Kurs).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012) (Hrsg.): Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I). Online unter <https://bass.schul-welt.de/Service/12691.htm>, letzter Zugriff am 16.05.2021.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a) (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen, Richterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013b) (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Frechen, Richterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sprachprüfung im herkunftssprachlichen Unterricht. Korrekturhinweise. Online unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachpruefung-im-herkunftssprachlichenunterricht/sprachpruefung/korrekturenhinweis/>, letzter Zugriff am 15.05.2021.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016a) (Hrsg.): Statistik-Telegramm 2015/16, 42. Online unter <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/service/schulstatistik/amtliche-schuldaten>, letzter Zugriff am 14.12.2020.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016b) (Hrsg.): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. PDF-Dokument online unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/5360>, letzter Zugriff am 14.05.2021.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016c): Unterlagen für die Lehrkraft. Abiturprüfung 2016. Deutsch, Leistungskurs.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017) (Hrsg.): Qualitätstableau NRW 2017. PDF-Dokument online unter <https://www.schulministerium.nrw/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf>, letzter Zugriff am 16.05.2021.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57. S. 67–101
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen, Niemeyer.
- Peter, Klaus (2011): Textbewertungen: Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen. Tübingen, Stauffenburg-Verlag.
- Pittner, Karin (2004): Wo in Relativsätzen – eine korpusbasierte Untersuchung. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 32/2004. S. 357–375.
- Professionalisierung für Vielfalt (ProViel): FöBesS Feedbackzeichenkarte. PDF-Dokument online unter <https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-inklusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/foebess/>, letzter Zugriff 16.05.2021.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2015a): Korrekturzeichen und Hinweise zur Korrektur von Klausuren. PDF-Dokument online unter

- <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3734>, letzter Zugriff am 16.05.2021.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2015b): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051. PDF-Dokument online unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/>, letzter Zugriff am 16.05.2021.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2020): Abiturverfügung 2020. PDF-Dokument online unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/>, letzter Zugriff am 14.12.2020.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule: Kompetenzorientierte Sprachbewertung: Empfohlene Korrekturzeichen. (Berufliches Gymnasium) PDF-Dokument online unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-berufliches-gymnasium/uebersicht/bewertung.php/>. Letzter Zugriff am 14.05.2021.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule: Beispiel für eine zentrale Klausur in der Einführungsphase. Deutsch. PDF-Dokument online unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/deutsch/hinweise-und-beispiele/index.html>, letzter Zugriff am 21.07.2021.
- Ramge, Hans (1980): Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Tübingen, Max Niemeyer. S. 1–23.
- Rat für Deutsche Rechtschreibung (2011): Regeln- und Wörterverzeichnis, Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004 mit den Nachträgen aus dem Bericht 2010. PDF-Dokument online unter <https://www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/>, letzter Zugriff am 16.05.2021.
- Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin, De Gruyter.
- Rössler, Patrick (2010): Inhaltsanalyse. Konstanz, UVK-Verlagsgesellschaft.
- Sacher, Werner (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt.
- Scheidhammer, Franz-Josef (2008): Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen. Mülheim/Ruhr, Verlag an der Ruhr.
- Schneider, Jan Georg (2013): Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Sprachreport 1–2/2013, S. 30–37.
- Schröter, Gottfried (1971): Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum, Ferdinand Kamp.
- Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4. neu bearbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Schmidt.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München, Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). PDF-Dokument online unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>, letzter Zugriff am 14.05.2021.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten: Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen, Niemeyer.
- Siepmann, Dirk (2002): Fehlerkategorien und Korrekturzeichen – Vorschläge für eine Korrektur. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (2). 8–19.
- Süselbeck, Gisela (2001): Korrekturen. In: Heckt, Dietlinde H./Neumann, Karl: *Deutschunterricht von A bis Z*. Braunschweig, Westermann. S. 165–167.
- Wahrig-Redaktion (2009): *Wahrig. Die deutsche Rechtschreibung*. 7. Aufl., Neuausg. Gütersloh/München, Wissen-Media-Verlag.
- Weiss, Rudolf (1965): Über die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen. In: *Schule und Psychologie* 9, S. 257–269.
- Wirtz, Markus Antonius/Caspar, Franz (2002): *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen u. a., Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (2011): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York, De Gruyter.
- Zillig, Maria (1928): Einstellung und Aussage. In: *Zeitschrift für Psychologie* 106, S. 58–106.
- Zillig, Werner (2003): Ein Modell der Textkorrektur und Textbeurteilung. In: Hagemann, Jörg/Sager, Sven F.: *Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker. Tübingen, Stauffenberg. S. 251–266.

Anhang**Inhaltsverzeichnis**

Transkript Interview Deutsch-Fachseminarleiter	I
Vorschlag Korrekturzeichen Kleppin (1997).....	VI
Korrekturzeichen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2015)..	VII
FöBesS: „Feedbackzeichen: Sprache“	VIII
Bewertungsraster für Deutsch-Klassenarbeiten Hohwiller (2013)	IX
Liste gängiger Korrekturzeichen Fröhlich et al. (2010)	X
Liste mit Korrekturzeichen Scheidhammer (2008).....	XI
Erhebungsfragebogen Lehrer Vordruck.....	XI
Tabelle Auswertung Normtoleranz.....	XII

Interview mit einem Fachseminarleiter (FL) für das Fach Deutsch, 02.05.2012

DK: Wann thematisieren Sie die Korrektur von Schülertexten?

FL: Da haben wir jetzt auch neu festgelegt – wir müssen ja die Ausbildung modularisieren, und die ist ja verkürzt – wir haben jetzt eigentlich festgelegt, unter und Fachleitern in Oberhausen, wir machen eine erste Sequenz zum Thema ‚Nothilfe Unterrichtsplanung‘. Die Referendare müssen nämlich innerhalb der ersten drei vier Wochen schon Unterricht machen, auch Besuche machen und danach als relativ schnell, wahrscheinlich nach den Sommerferien, also wenn die zweite Einheit wird dann auch sich mit Klausuren beschäftigen, weil die Referendare dann auch im BDU im eigenen Unterricht eben **DK: nach drei Monaten ist das inzwischen?** Nein, ja, genau, aber das ist im Grunde genommen, wenn man das bei Lichte betrachtet, haben die jetzt von Ende Mai bis Anfang Juli, das sind fünf Wochen oder so und dann haben die eigenen BDU [...] Also das wäre so der zweite große Schwerpunkt, nach der Unterrichtsplanung würde dann die Beschäftigung mit den Klausuren kommen und zwar so wahrscheinlich wieder unter dem Aspekt Klausuren konzipieren und aber auch Klausuren korrigieren, also diese beiden Schwerpunkte werden das dann wieder sein.

DK: Wird da auch konkret auf die sprachliche Korrektur eingegangen?

FL: Ja. Allerdings, ich würde mal sagen, es sind natürlich für Referendare erstmal andere Probleme im Vordergrund. Also im Vordergrund ist sicherlich erst einmal die inhaltliche Korrektur, dann auch das Anwenden von Korrekturschemata und solchen Formaten, die ja auch für das Zentralabitur rausgegeben werden. Die Frage, inwiefern nutze ich das zum Erstellen von Erwartungshorizonten selber oder inwiefern kann ich das selber nutzen, um Erwartungshorizonte zu erstellen, wie kommentiere ich Klausuren so, dass Schüler das verstehen können, und wie mache ich das, das wäre zum Beispiel auch so eine didaktische Frage, wie krieg ich das hin, dass die Schüler das auch wirklich lesen, was drunter steht, oder sich da selber mit auseinandersetzen. Also das sind so Punkte, die vielleicht eher im Vordergrund stehen. Aber dann natürlich auch die Anwendung von Korrekturzeichen und damit eben auch die sprachliche Korrektur von Klausuren.

DK: Wenn Sie sagen es ist ein Schwerpunkt, die Korrektur, was für ein Anteil wird in etwa auf die sprachliche Korrektur verwendet? Sind das mehrere Seminar-sitzungen? (FL: Nein, nein.) Schaut man da mal eine Sitzung rein? Oder ne halbe?

FL: Ich würde mal sagen dieser ganze Komplex Klausuren konzipieren und Klausuren korrigieren hat unter den Bedingungen der letzten Jahrgänge, da hatte man ja noch ein bisschen mehr Zeit also so etwa 3 bis 4 Sitzungen, dazu gehört dann aber wirklich auch der Blick in die Richtlinien, das Angucken von Abiturformaten, dann aber auch das Korrigieren einer musterhaften Klausur, das Vergleichen und da ist jetzt die sprachliche Korrektur, die wäre dann so vielleicht ein Besprechungspunkt, wenn man konkrete

Korrekturen miteinander vergleicht. Aber das würde ich sagen ist nicht etwas, was über eine Sitzung hinweg Zeit in Anspruch nehmen kann, das geht einfach gar nicht.

DK: Verwenden Sie dafür Fachliteratur?

FL: Ich hab das jetzt ohne Fachliteratur gemacht. Wir haben das einfach versucht, so in der Praxis durchzuführen und bei der Besprechung dann auch Fehlerklassifizierung angesprochen.

DK: Wird da über Fehlerklassifikation gesprochen oder -kategorien? Werden Kategorien vorgegeben oder Empfehlungen gegeben, welche Korrekturzeichen verwendet werden sollten?

FL: Ja, also, machen wir es mal an einem Beispiel fest (blättert in Unterlagen, sucht A-Blatt heraus). Auch da muss man sagen, dass das von Fachseminar zu Fachseminar unterschiedlich ist, wie auch die Korrektur von Schule zu Schule unterschiedlich ist und von Kollege zu Kollege. Insofern steht man jetzt im Fachseminar in der Krux, man muss Referendaren ein praktikable Möglichkeit an die Hand geben, mit den Korrekturen umzugehen und ich habe jetzt ganz einfach die Fehlerzeichen, die in den alten Richtlinien von ich glaube '93 oder so mit dem Vorwort von Schwier noch, da waren die Fehlerzeichen noch ganz vernünftig erklärt, die hab ich jetzt reingegeben, mit Beispielen, allerdings gleichzeitig mit der Empfehlung, sich an der Schule zu erkundigen und die Fehlerkorrekturzeichen zu benutzen, die an der Schule üblich sind. Es bringt überhaupt nichts, wenn ein Referendar im Grunde genommen selber seine eigene Systematik da hat, die noch so gut sein mag, wenn die an der Schule nicht eingeführt ist, ist das eigentlich nicht besonders sinnvoll. Das war so die Maßgabe und dann haben wir das gemacht und wenn dann also bei diesen Fehlerzeichen eben solche, zum Beispiel dieser Fall von ‚das‘ mit s oder mit Doppel-s, ist das jetzt ein Grammatik- oder ein Rechtschreibfehler, das ist angesprochen worden. Auch da eigentlich mit der Empfehlung sich so zu verhalten, wie es die Fachkonferenz an der Schule beschließt. Also das ist ein sehr pragmatisch ausgerichteter Ansatz, weniger so ein wissenschaftlicher, mein Ehrgeiz ist jetzt nicht die wissenschaftliche korrekte Korrektur anzustreben in dieser Weise oder das wissenschaftlich zum Thema zu machen, dazu ist die Zeit nicht, sondern den Referendaren pragmatische Möglichkeiten an die Hand zu geben und da gehört die Schule mit ins Boot und wenn die Schule das, wie z. B. bei uns einmal beschlossen ist, das als Rechtschreibfehler anzustreichen, dann macht man es halt als Rechtschreibfehler.

(...)

DK: Wenn Sie Nachschlagewerke empfehlen, sind das irgendwelche bestimmten?

FL: Gebe ich offen zu, hab ich jetzt noch nicht gemacht. Wahrscheinlich den Duden. **(DK: für Rechtschreibung?)** ... oder den Wahrig ja für Rechtschreibung. Für grammatische Fragen habe ich jetzt schon einmal empfohlen so Grammatiken für Zweitsprachenlerner, die sind in der Regel ganz ordentlich strukturiert und auch praktikabel, gerade für Lehrer, die hier in dem Umfeld unterrichten. Und zwar einmal die von

Es gibt so ein Lehrwerk, EM heißt das, und da gibt es eine Grammatik zu, die ist ganz gut, und dann gibt es noch irgendwie ein gelbes Teil, den Titel kann ich Ihnen noch einmal schicken.

DK: Welche Probleme sehen Sie bei der Schulung der ‚Korrektur-Kompetenz‘? Gibt es welche?

FL: Müsste ich jetzt erstmal nachdenken ...

DK: Oder Fragen, die in Ihrem Seminar immer gestellt werden, Punkte, an denen die Referendarinnen besonders viel Hilfe benötigen oder Handreichungen.

FL: Ich glaub schon einmal bei der Anwendung der Fehlerzeichen, gerade in solchen Zweifelsfällen, ist es ein Ausdrucksfehler, ist es ein Grammatikfehler. Gerade auch dann, wenn Arbeiten von Zweitsprachlernern vorliegen, kann man ja überlegen, ist das ein Satzbaufehler, ist das ein Grammatikfehler, ist es ein Ausdruckfehler, also da gibt es sicherlich Zweifelsfälle, bei denen man lange diskutieren könnte. Also die Anwendung der Fehlerzeichen das wäre so ein Problem, bei wirklich besonders schwierig zu korrigierenden Arbeiten. Ansonsten dreht sich das glaube ich eher so um Inhalte und um die Frage, was auch inhaltlich jetzt zu bewerten ist und wie es zu bewerten ist, wie es zu korrigieren ist.

DK: Die Fragen gehen also weniger auf die Form ein als auf die Inhalte.

FL: Eher auf die Inhalte, ja. Wir sind da, das muss ich auch einfach zugeben, wir sind da bei der Korrektur natürlich eher wieder, sehr schnell wieder bei den Inhalten und bei der Frage wie bewertet man bestimmte inhaltliche Aussagen in den Klausuren.

DK: Spielt ja auch eine erhebliche Rolle für die Note ...

FL: Aber hier das würde man sagen, das ist so bei einigen, wenn man mal so, ja, Probekorrekturen machen lässt, und vielleicht auch, ich hab das hier mal zusammengestellt, ich muss hier immer hin und her blättern, da ging es auch mal um Zweifelsfälle und das war dann eben auch mal Thema. Welcher Fehler ist das jetzt, Ausdruck oder Grammatik, muss ich mal, muss ich gleich mal gucken.

DK: Gibt es Bedingungen für Sie, die eine Korrektur mal genauer oder weniger genau ausfallen lassen oder wo Sie auch ganz klar zu Ihren Referendaren sagen, da muss man relativieren?

FL: Ja, ganz klar. Die Fülle der Arbeit ist eine Bedingung, die Korrekturen beeinflusst. Also wenn man viele Deutscharbeiten da liegen hat, die man in kürzester Zeit korrigieren muss, dann beeinflusst das natürlich die Korrekturarbeit, ganz klar. Man wird flüchtiger – ach genau, da fällt mir ein, da sind wir im letzten Seminar auch mit eingestiegen. Aus dem Internet hatte ich aus dem Lehrerforum einige Aussagen von Lehrern über Korrekturen und das war eigentlich ganz witzig. Ich weiß nicht, ob ich das jetzt hier noch dabei habe, also das stachelte so ein bisschen an. Und da hatten Lehrer über

Ihre Strategien berichtet, wie sie an Klausuren herangehen, beispielsweise, ich nehme erst die guten und dann nachher die vermeintlich schlechteren Klausuren, einer erzählt, wie er immer Pausen macht, wie sich ablenkt, ein dritter erzählt, dass er nur nachts arbeitet und sowas. Also offensichtlich ist das ein Problem unter Lehrern, die Fülle der Korrekturen bewältigen zu können und da hat jeder seine eigenen Strategien. Da hat man dann mal gelacht, aber das auch irgendwie ernsthaft aufgenommen und sich auch überlegt, wie man das am besten macht. Das Problem ist, dass man sich manchmal die Zeit nicht einteilen kann, weil auch in diesen Klausurperioden alles auf einen Klatsch kommt und man da gar nicht sagen kann, dass man das so auseinanderzieht. Insofern glaub ich ist das so der Hauptpunkt, worunter Korrekturen eigentlich leiden, dass man keine Zeit hat, sich ausführlich mit den Arbeiten zu beschäftigen, die vielleicht auch dreimal zu lesen und auch noch einmal miteinander zu vergleichen, ich denke mal da kommt dann auch einiges an Unschärfe dann in die Korrekturarbeit rein. Andere Dinge sind vielleicht dann auch die Qualität der Schülerarbeiten, Sie haben es gerade schon gesagt, die Fehleranzahl nimmt zu, überhaupt die Schriftlichkeit ist ein Problem an der Schule, und wenn man rumfragt, dann ist immer wieder der Tenor, die Schüler können mündlich z. B. interpretieren wunderbar, aber das Verschriftlichen ist schwierig und wirft Probleme auf. Und das schlägt sich dann natürlich auch in der Korrektur nieder. Also es muss einfach viel korrigiert werden, vielleicht mehr als früher, und die Fülle der Fehler ist dann auch ein Problem bei der Korrektur, man kommt ja manchmal mit dem Rand gar nicht aus und man durchblickt das dann auch nicht so richtig. Also das, würde ich sagen, sind die beiden Bedingungen. Einmal die Fülle der Lehrerarbeit sozusagen und dann aber auch die Fehlerfülle und damit auch verbunden das Problem, dass man gar nicht mehr alles anstreichen kann und dafür auch sehr viel Zeit braucht, eine Klausur zu lesen und zu korrigieren.

DK: Würden Sie sagen, dass wenn man da einen E-Kurs der einen G-Kurs liegen hat, dass Sie da unterschiedliche Maßstäbe ansetzen, automatisch?

FL: Bei der Fehlerkorrektur?

DK: Ja, bei der sprachlichen Korrektur.

FL: Ja doch, das würde ich schon sagen. Oder sagen wir mal so, meistens ist es ja so, dass durch die Aufgabenstellung an sich schon da ein bestimmter Maßstab vorgegeben wird, zum Beispiel würde ich sagen, Grundkursklausuren haben dann häufig schon mal sehr viel mehr gelenkte Textbausteine, die durch die Aufgabenstellung vorgegeben werden. Ich überleg jetzt mal eine Klausur zum Argumentieren, da würde man vielleicht im Grundkurs auch schon viele Textbausteine vorgeben, auch in der Aufgabenstellung, sodass dann teilweise abgeschrieben werden könnte oder mit diesen Textbausteinen sprachlich gearbeitet werden kann. Im E-Kurs würde man vielleicht sehr viel freier Aufgaben stellen, so dass da natürlich der Fehleranteil dann, ich weiß nicht, entsprechend höher ist möglicherweise. Es ist auf jeden Fall anders zu bewerten, weil da freie Schreibleistung geleistet werden müssen und im Grundkurs eben weniger,

und insofern ist schon von der Aufgabenstellung her ein ganz anderer Maßstab an die Sprache gerichtet.

DK: Noch einmal zurück zum Seminar: Haben Sie denn, was Ihre Erfahrung mit den Referendaren angeht – Sie sagten vorhin schon, dass Sie sich sehr auf die inhaltliche Korrektur konzentrieren – ist dieses Bewusstsein für die sprachliche Korrektur vorhanden, wird sich da, mal banal gesagt, groß ein Kopf drum gemacht?

FL: Bei den Referendaren jetzt?

DK: Oder ist das eher so ‚Das klappt schon‘?

FL: Sie können einen fragen!

DK: Wird das problematisiert überhaupt?

FL: Ich glaube, dass das Inhaltliche stärker problematisiert wird. Also ich denke mal das ist so eine, ich würde mal sagen, böse formuliert, es ist so ne Notwendigkeit, die sein muss, man muss das machen, aber der eigentliche Fokus liegt auf dem Inhaltlichen. (...) Man muss ja auch sehen, bei den Abiturformaten beispielsweise ist ja auch die Sprache nur ein geringer Teil. Selbst die Darstellungsleistung wird aufgefächert zunächst mal in mit 5 oder 6 Punkten hoch veranschlagten Kriterien wie ‚Logik der Gedankenführung‘ und solche Dinge, die eigentlich von der Sprache wieder unabhängig sind, und dann kommen so einige Kriterien, die das Sprachliche auch eher betreffen. Also es ist eigentlich sehr reduziert in der Wertigkeit auch und ich denke so wird es auch gesehen.

Anhang	
Die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung	
A	Falscher Ausdruck : Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, z. B.: <i>Wir <u>haben Schwierigkeiten gefunden</u>.</i> (anstatt: <i>Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.</i>) <i>Sie <u>machte den ersten Fuß</u>.</i> (anstatt: <i>den ersten Schritt</i>) <i>Er <u>machte einen Skandal mit seiner Frau</u>.</i> (anstatt: <i>Er machte ihr eine Szene.</i>)
Art	Verwendung des falschen Artikels , z. B.: <i>Ich mag <u>die</u> Blumen.</i> (anstatt: <i>Ich mag Blumen.</i>) Der erste Satz wäre dann ein Fehler, wenn man sagen möchte, dass man Blumen an sich mag.
Bez	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug , z. B.: <i>Die Frau arbeitete in der Fabrik <u>seines</u>.</i> (anstatt: <i>ihres</i>) <i>Mannes. Ich <u>gibt</u></i> (anstatt: <i>gebe</i>) <i>es zu.</i>
Gen	Verwendung des falschen Genus , z. B.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u></i> (anstatt: <i>der</i>) <i>Kanal; <u>der</u></i> (anstatt: <i>das</i>) <i>Kind.</i>
K	Falscher Kasus , z. B.: <i>Ich <u>studiere zwei verschiedenen</u></i> (anstatt: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen. Es gibt <u>einen großen</u></i> (anstatt: <i>ein großes</i>) <i>Problem. Aus religiöse Gründe</i> (anstatt: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i>
Konj	Verwendung der falschen Konjunktion , z. B.: <i>In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, <u>obwohl</u> sie befreundet</i> (anstatt: <i>auch wenn/selbst wenn</i>) <i>sind. <u>Wenn</u></i> (anstatt: <i>als</i>) <i>ich gestern aufwachte.</i>
M	Falscher Modusgebrauch ; z. B.: <i>Wenn ich reich <u>war</u></i> (anstatt: <i>wäre</i>), <i>würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.</i>
mF	morphologischer Fehler , nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven, z. B.: <i>Er grüßt mich mit <u>dröhender</u> Stimme</i> (anstatt: <i>dröhnender</i>). <i>Das Gebirge <u>erhebe</u></i> (anstatt: <i>erhob</i>) <i>sich vor mir.</i>
Mv	Falsches Modalverb , z. B.: <i>Du <u>musst</u> hier nicht rauchen</i> (anstatt: <i>darfst</i>).
Präp	Verwendung der falschen Präposition , z. B.: <i>Ich kümmere mich <u>über</u></i> (anstatt: <i>um</i>) <i>die Kinder. Er behandelt sie <u>als</u></i> (anstatt: <i>wie</i>) <i>ein Tier.</i>
Pron	Falscher Pronomengebrauch , z. B.: <i>Ich frage <u>diesen</u></i> (anstatt: <i>ihn</i>). <i>Ich habe <u>dem</u></i> (anstatt: <i>ihm</i>) <i>geholfen.</i>
R	Falsche Rechtschreibung , z. B.: <i>Sie <u>studirt</u></i> (anstatt: <i>studiert</i>). <i>Wenn <u>Man</u></i> (anstatt: <i>man</i>) <i>jemanden begrüßt, ...</i>
Sb	Satzbau : unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: <i><u>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</u></i> (gemeint ist: <i>Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.</i>)
St	Satzstellung : falsche Wort- oder Satzgliedstellung, z. B.: <i>Gestern <u>ich habe</u></i> (anstatt: <i>habe ich</i>) <i>viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u></i> (anstatt: <i>Ich habe</i>) <i>viel gearbeitet.</i>
T	Falscher Tempusgebrauch , z. B.: <i>Bevor ich <u>esse</u></i> (anstatt: <i>gegessen habe</i>), <i>habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
W	Falsche Wortwahl , z. B.: <i>Er wirft mir einen <u>engstirnigen</u> Blick zu</i> (anstatt: <i>skeptischen</i>). <i>Ich wollte Geld <u>gewinnen</u></i> (anstatt: <i>sparen</i>). <i>Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns</i> (anstatt: <i>üblich</i>).
Z	Falsche oder fehlende Zeichensetzung , z. B.: <i>Ich weiß__ dass ich nichts weiß.</i> (anstatt: <i>Ich weiß, dass ich nichts weiß.</i>)
Weiterhin können Sie folgende Kennzeichnungen benutzen:	
✓	Fehlen von Elementen, z. B.: <i>Heute regnet ✓.</i> (anstatt: <i>Heute regnet es.</i>)
—	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind, z. B.: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause <u>gelieben</u>.</i> (anstatt: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause.</i>)
↻	Umstellungen, z. B.: <i>Morgen <u>ich mache</u> alles anders</i> (anstatt: <i>mache ich</i>).

Vorschlag Korrekturzeichen für die sprachliche Korrektur. Aus: Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. a., Langenscheidt. S. 144.

Korrekturzeichen:

Die nachfolgenden Korrekturzeichen gelten für alle in deutscher Sprache abgefassten Texte in Klausurarbeiten.

Zeichen	Beschreibung
R	Rechtschreibung
Z	Zeichensetzung
G*	Grammatik (wenn nicht weiter spezifiziert, auch Syntax)
W **	Wortschatz

* Zur Spezifizierung von Grammatik- und Syntaxfehlern stehen zudem folgende Korrekturzeichen zur Verfügung:

Zeichen	Beschreibung
T	Tempus
M	Modus
N	Numerus
Sb	Satzbau
St	Wortstellung
Bz	Bezug

** Zur Spezifizierung von Wortschatzfehlern stehen zudem folgende Korrekturzeichen zur Verfügung:

Zeichen	Beschreibung
A	Ausdruck/unpassende Stilebene o.ä.
FS	Fachsprache (fehlend/falsch)

Zeichen für die inhaltliche Korrektur:

Zeichen	Beschreibung
✓	richtig (Ausführung/Lösung/etc.)
f	falsch (Ausführung/Lösung/etc.)
(✓)	folgerichtig (richtige Lösung auf Grundlage einer fehlerhaften Annahme/Zwischenlösung)
≈	ungenau (Ausführung/Lösung/etc.)
[–]	Streichung (überflüssiges Wort/Passage)
Γ bzw. #	Auslassung
Wdh	Wiederholung, wenn vermeidbar

Korrekturzeichen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. Aus: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2015a): Korrekturzeichen und Hinweise zur Korrektur von Klausuren. PDF-Dokument online unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3734>, letzter Zugriff am 16.05.2021. S. 2.

W Wort/Lexik	falsches Wort, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Fremdwort › feste Fügung › Konjunktion 	R Rechtschreibung	falsche Schreibung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Groß-/Kleinschreibung (*von Seiten, *desweiteren) › Getrennt-/Zusammenschreibung (*zuviel) › falsche/fehlende/überflüssige Buchstaben (*Standart, *Interresse)
Kontext wiss. Arbeitens	› Fachwort/Terminus	Kontext wiss. Arbeitens	› fachsprachliche Mehrwort-Bezeichnungen (<i>Kritische Theorie, interkulturelle Kompetenz</i>)
A Ausdruck	unangemessene Formulierung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › umgangssprachlich › vage/unpräzise › bildhaft › wertend/subjektiv 	Z Zeichensetzung	falsches Satzzeichen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Komma fehlt/ ist zu viel › Satzschlusszeichen fehlt/ ist falsch › überflüssiger/fehlender Apostroph
Kontext wiss. Arbeitens	› Einbindung wörtlicher Zitate	Kontext wiss. Arbeitens	› Kennzeichnung von Zitaten
Gr Grammatik	falsche Endung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Numerus (*Praktikas) › Kasus (*im Folgendem) falsche Wortform, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Nomen (*das Elternteil) › Verb (*widersprechte) 	Fo DIN 5008	› Markierung von Auslassungen
Kontext wiss. Arbeitens	› Einbindung wörtlicher Zitate	DIN	› Verwendung von Klammern
sb Satzbau	› Satz unfertig/unvollständig		› Gestaltung von Literaturangaben
	› Wortstellung falsch		› fehlende/falsch gesetzte Leerzeichen oder sonstige Zeichen
	› Satz zu lang/verschachtelt		› falsche Binde-, Trenn-, Auslassungs- oder Gedankenstriche
# Text	› Bez. Zusammenhang		
	› T/M Tempus-/Moduswechsel		
	› Wk. Wiederholung		

Feedbackzeichen: Sprache. Aus: Professionalisierung für Vielfalt (ProViel): FöBesS Feedbackzeichenkarte. PDF-Dokument online unter <https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-inklusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/foebess/>, letzter Zugriff 16.05.2021.

Merkmal	Gewichtung	Gesamt
<i>Inhalt</i>		
Ein bündiger Einleitungssatz wird verfasst.	1X	
Ein erster Deutungsversuch wird entwickelt.	2X	
Die lyrische Grundsituation wird treffend beschrieben.	1X	
Der Entwicklung des lyrischen Gedankengangs wird Zeile für Zeile mit eigener Begrifflichkeit gedeutet.	2X	
Die Verschränkung von Inhalt und Form wird beispielhaft gezeigt.	3X	
Der Deutungsversuch wird dabei bestätigt und ggf. erweitert.	2X	
Eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie eine Bewertung des Gedichtes runden den Aufsatz ab.	2X	
<i>Sprache und Gliederung</i>		
Die Fachterminologie wird beherrscht.	1X	
Ausdruck, Stil, Gliederung	3X	
Sprachrichtigkeit	1X	
Gesamtergebnis		

Vorschlag für ein Bewertungsraster für Deutsch-Klassenarbeiten. Aus: Hohwiller, Peter (2013): Korrekturen in sprachlichen Fächern. Berlin Cornelsen, Scriptor. S. 70.

Gängige Korrekturzeichen

Korrekturzeichen	Fehlerbeispiele	Erklärung
Rechtschreibung R, RS	Entlich hat er Ferien.	Ableitung von Ende } endlich
Zeichensetzung Z, ZS	Er versucht pünktlich zu sein.	Komma für erweiterten Infinitiv
Akzentzeichen Akz	Wir essen heute á la carte.	à la carte
Wort-, Ausdruck W, A	Bismarck war darüber voll verärgert.	voll = Steigerungsform der Jugendsprache sehr verärgert
Wiedermolung W, Wh	Dann kam ein Auto. Dann kam ein LKW. Er sprach eine Ansprache.	Konjunktion bleibt gleich Besser: Ansprache halten
Grammatik G, Gr		
Morphologie, Formenlehre Morphi, F		
Pronomen P, Pron	Heute kommt mein Freund, deren Schwester ein Pferd hat.	Der Freund = maskulin } Relativpronomen dessen
Artikel A, Art	Sie hat einen Band im Haar.	das Band } ein Band der Band = Buch einer Reihe
Deklination D, Dk.	Der Tierwärter füttert den Bär.	den Bären essen erhält im Akkusativ die Endung -en oder -n
Numerus: Ein-, Mehrzahl N, Nr, Ez, Mz	Die Kaktusse blühen.	Falsche Mehrzahl } Kakteen
Genus, Geschlecht G, Gs, Gen, Gesch	Die Mädchen spielt Ball.	Vgl. Artikelfehler Grammatisches Geschlecht ist Neutrum } das Mädchen
Kasus: Fall K, Kas, F, Fall	Ich gebe das Kind der Ball.	Wem? } dem Kind (Dativ) Was? } den Ball (Akkusativ)
Satzbau, Syntax S, Sb, Sy		
Satzbau, Syntax S, Sb, Sy	Ich gehe ins Schwimmbad, weil das Wetter ist schön.	... weil das Wetter schön ist. Wenn weil einen Nebensatz einleitet, steht das Verb an letzter Stelle.
Konjugation (Wort-)form K, Ko, F, Form	Sie fragt ihn etwas.	3. Pers. Sing. = sie fragt Konjugation von Verben
Modus, Aussageweise M, Mo, Aw	Er tut so, als trüge er die Verantwortung. Der Artikel berichtet, es hat einen Unfall gegeben.	3. Pers. Sing. Konj. II = er trüge Indikativ, Imperativ, Konjunktiv Redewiedergabe } Konj. I = habe
Stellung, Konstruktion St, K, Ko	Ich habe getroffen am Bahnhof heute eine Frau.	Ich habe heute am Bahnhof eine Frau getroffen. } Partizip II am Ende des Satzes } Zeit vor Ort

© Auer Verlag GmbH, Donauwörth
Fröhlich/Rattay/Schneider: Effizienter korrigieren – Das Praxisbuch

Liste gängiger Korrekturzeichen. Aus: Fröhlich, Melanie/Rattay, Cathrin/Schneider, Jost (2010): Effizienter korrigieren. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth, Auer. S. 68 f.

Korrekturzeichen	Fehlerbeispiele	Erklärung
Präposition P, Präp	Er geht bei den Doktor. Der Hund schläft im Boden.	Er geht zum Doktor. Er schläft auf dem Boden.
Konjunktion K, Konj.	Weil ich krank bin, gehe ich ins Freibad.	Konjunktion unlogisch Hier: obwohl
Bezug, Beziehung B, Bz	Der Jäger geht in den Wald. Er war dunkel.	Bezug zweideutig } wer ist dunkel? Der Jäger oder der Wald?
Accord, Kongruenz Acc, Kong	Tim, Lisa und Anton geht heute in den Zirkus.	Tim, Lisa und Anton = 3. Pers. Plural } gehen Subjekt und Verb kongruieren, d.h. das Subjekt muss sich dem Verb anpassen und umgekehrt.
Tempus, Zeit T, Zt	Es war einmal ein König. Der König hat drei Töchter gehabt.	Erzählzeit = Präteritum durchgehend zu verwenden. 2. Satz } Der König hatte drei Töchter.

© Auer Verlag GmbH, Donauwörth
Fröhlich/Rattay/Schneider: Effizienter korrigieren – Das Praxisbuch

Im Allgemeinen kommen folgende Korrekturzeichen zum Einsatz:

A: Ausdrucksfehler

Bz: Bezugsfehler

G bzw. Gr: Grammatikfehler

I bzw. In: inhaltlicher Fehler

R: Rechtschreibfehler

Sb: Satzbaufehler

Sz: Satzzeichenfehler (Zeichensetzungsfehler)

T bzw. Z: Tempus- bzw. Zeitfehler

Tr: Trennungsfehler

W: Wortwiederholung

Zus?: gedanklicher Zusammenhang unklar

≠: Kennzeichnung von Auslassungen

Liste mit Korrekturzeichen. Aus: Scheidhammer, Franz-Josef (2008): Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen. Mülheim/Ruhr, Verlag an der Ruhr. S. 21.

Informationen zur Lerngruppe

Schulform: Gesamtschule Gymnasium

Klassenstufe: 9 10

Kurs: E-Kurs G-Kurs keine Differenzierung

anderer und zwar: _____

Besonderheiten: _____

Informationen zur Lehrperson (freiwillige Angaben)

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: 25-30 31-40 41-50 51-60 61-65

Ausbildung: 1. Staatsexamen 2. Staatsexamen Quereinsteiger

Im Schuldienst seit: 1-6 Jahren 7-15 Jahren 16-25 Jahren >25 Jahren

Deutschunterricht fachfremd: ja nein

Auswertung Normtoleranz

Lehrer	wel/+V2	am-Progressiv	wegen+Dativ	Präp.-statt Genitivattribut	temporale Bezugs-ausdruck	relativ-sches wo mit drauf etc./Relativsubjunktion mit Pronomen	räumliche s. o. zeitliches wo i. w. Sinne	relativ-sches wo mit drauf etc./Relativsubjunktion mit Pronomen	was anstelle von etwas	dran, drauf, drin statt daran, darauf, darin	raus, rein, herauf, herein, herauf	mal anstelle einmal	Intensität spartikel total, voll, echt etc.	umgangs-sprachl. Lexik	Stilisti-sche Register-fehler unmar-kiert %
1	3x verbessert 1x nicht korr. 1x Sb	-	-	-	1x W 2x nicht korr.	1x nicht korr.	-	3x nicht korr. 2x nicht korr. 1x R	1x verbessert 1x W 1x nicht korr.	2x nicht korr. 1x W	1x nicht korr.	1x nicht korr.	2x nicht korr. 3x nicht korr. 5x A (ugs.)	3x nicht korr. 2x W. 5x A	43,6
2	1x nicht korr.	5x nicht korr. 1x A	1x nicht korr.	2x verbessert	1x verbessert 2x Gr 1x L	2x nicht korr. 2x verbessert	1x nicht korr.	1x nicht korr. 2x nicht korr. 1x R	1x nicht korr. 2x nicht korr. 1x R	12x nicht korr. 1x R	6x nicht korr.	12x nicht korr.	7x nicht korr.	20x nicht korr. 1x verbessert 5x A. 1x W	60,3
3	4x verbessert 1x nicht korr. 1x Sb	-	-	1x nicht korr. 1x verbessert 1x A	-	1x nicht korr.	1x verbessert	4x nicht korr. 3x A	1x nicht korr. 1x A. 2x R	1x nicht korr. 2x R	7x nicht korr.	5x nicht korr. 1x verbessert	1x verbessert 3x A	2x nicht korr. 3x A	18,7
4	3x Sb 1x St. 1x verbessert	-	-	-	-	1x nicht korr. 1x A	-	1x nicht korr. 1x A	1x nicht korr. 1x A	9x nicht korr. 5x W 1x W	15x nicht korr. 1x verbessert 3x A	1x nicht korr.	1x A	14x nicht korr. 2x verbessert 5x A	37,4
5	2x nicht korr. 2x Sb	1x A	1x Gr	2x nicht korr.	2x A 1x verbessert 3x A	2x nicht korr. 1x verbessert 2x A	1x nicht korr.	14x nicht korr.	14x nicht korr. 8x verbessert	3x nicht korr. 4x nicht korr. 8x verbessert	4x nicht korr.	7x nicht korr.	5x nicht korr. 1x W	9x nicht korr. 3x verbessert 5x A	47,6
6	1x nicht korr. 7x Sb	1x ?	2x Gr	3x A	2x A 2x A	1x nicht korr. 1x A	1x nicht korr.	10x A	10x A	4x A	4x A	1x nicht korr. 4x A	1x nicht korr. 2x A	3x nicht korr. 9x A	22,9
7	10x nicht korr.	-	-	1x nicht korr. 1x verbessert 1x A	7x W	5x W	1x nicht korr. 1x W	14x nicht korr.	14x nicht korr. 1x verbessert	8x nicht korr. 1x verbessert	6x nicht korr.	7x nicht korr.	2x nicht korr. 1x A	9x nicht korr. 1x A	60,4
8	1x verbessert	1x A	1x nicht korr.	-	1x A	-	-	4x nicht korr.	4x nicht korr.	-	1x nicht korr.	6x nicht korr.	2x nicht korr. 2x A	2x nicht korr. 2x A	52,3
9	3x Gr	1x nicht korr. 1x Gr	1x nicht korr.	-	-	1x nicht korr.	1x Gr	2x nicht korr. 3x Gr.	2x nicht korr.	2x nicht korr.	-	2x nicht korr.	4x nicht korr.	-	61,4
10	1x nicht korr. 1x verbessert 1x Sb	-	-	-	1x W	1x nicht korr. 1x W	2x nicht korr.	19x nicht korr.	1x A 1x R	1x A 1x R	7x nicht korr.	14x nicht korr.	5x nicht korr. 1x A. 1x W	6x nicht korr. 1x A. 1x W	74,8
11	1x nicht korr. 2x St	1x Gr	-	1x Gr/Sb	3x nicht korr. 1x verbessert 1x Gr	3x nicht korr. 1x nicht korr. 1x Gr	1x nicht korr.	8x nicht korr. 1x A. 1x R	8x nicht korr. 1x A. 1x R	3x nicht korr. 1x verbessert 1x A. 1x R	2x nicht korr. 7x nicht korr.	7x nicht korr.	5x nicht korr. 4x A	3x nicht korr. 4x A	54,7

12	1x verbessert 1x Sb, 5x Gr	1x Gr	2x nicht korr. 1x verbessert	-	-	3x nicht korr. 1x verbessert 1x verbessert	1x nicht korr. 1x W. 1x verbessert	3x nicht korr. 1x Stil	1x nicht korr. 1x W. 1x verbessert	1x Ausgeklammert	8x nicht korr. 2x Stil. 2x verbessert	24,6
13	1x nicht korr.	1x A	1x nicht korr. 2x Gr	1x A	1x nicht korr. verbessert	2x	1x R 2x R. 1x verbessert	1x nicht korr. 1x R. 2x A	1x nicht korr. 3x verbessert 5x A	-	15,3	
14	-	-	2x nicht korr. 2x verbessert	1x verbessert	2x nicht korr.	-	1x A	2x nicht korr. 6x nicht korr.	12x nicht korr. 1x W	1x nicht korr. 1x W	61,0	
15	1x nicht korr. 3x Sb	1x A 1x A/Gr	1x A 6x Gr 2x W/Gr	1x A 6x W	2x W	-	4x A 1x R	1x A 1x W 3x A	11x A. 1x W	-	15,2	
16	1x nicht korr. 3x Sb 1x St	3x A!	1x nicht korr. 1x A 2x Gr	1x nicht korr. 2x L 1x L	1x A 1x L	-	1x verbessert 1x verbessert 2x verbessert	1x verbessert 3x R 2x nicht korr.	1x verbessert 3x A 1x Gr	-	19,1	
17	2x Sb/Gr	-	1x Gr	1x nicht korr.	-	-	-	2x W 4x W	3x A. 2x W (ugs.) 1x nicht korr.	-	14,3	
18	1x Gr. 1x Sb	1x Gr	1x Sb	3x nicht korr. 1x unterstr.	1x nicht korr.	1x nicht korr.	1x verbessert 1x R	1x nicht korr. 1x verbessert 2x nicht korr.	4x nicht korr. 3x A	-	15,7	
19	-	-	1x A	1x unterstr.	1x nicht korr.	-	3x nicht korr. 2x nicht korr.	-	8x nicht korr. 1x A	-	59,2	
20	1x nicht korr., 1x verbessert/ R/Z	1x unterstrichen 1x nicht korr. 1x A/Gr	1x nicht korr. 1x nicht korr. 1x nicht korr.	2x A 1x W 1x Gr	1x verbessert	-	3x A	2x nicht korr. korrigiert. 2x A 1x R	5x nicht korr. 5x nicht korr.	1x nk korrigiert	15x nicht korrigiert	44,8

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: 10.17185/duepublico/78435

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230719-075818-4



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.