Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Alex Rickert

SCHREIBLEISTUNGEN IN DER BERUFSBILDUNG

Eine (korpus)linguistische Studie zu Bildungssprache sowie narrativen und explikativen Vertextungsmustern

KOMMUNIZIEREN IM BERUF BAND 7

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

KOMMUNIZIEREN IM BERUF BAND 7

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Herausgegeben von:
Christian Efing (Aachen)
Thorsten Roelcke (Berlin)
Kirsten Schindler (Wuppertal)

Wissenschaftlicher Beirat:
Sambor Grucza (Warschau)
Stephan Habscheid (Siegen)
Carmen Heine (Aarhus)
Eva-Maria Jakobs (Aachen)
Nina Janich (Darmstadt)
Franz Kaiser (Rostock)
Liana Konstantinidou (Winterthur)
Constanze Niederhaus (Paderborn)
Britta Thörle (Siegen)
Aline Willems (Köln)

Alex Rickert

Schreibleistungen in der Berufsbildung

Eine (korpus)linguistische Studie zu Bildungssprache sowie narrativen und explikativen Vertextungsmustern

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

narr\f
ranck
e\atte
mpto

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

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Dr. phil. Alex Rickert
Leiter Schreibzentrum, Pädagogische Hochschule Zürich, Schreibzentrum, Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
https://orcid.org/0009-0009-4202-0521

DOI: https://doi.org/10.24053/9783381132423

© 2025 · Alex Rickert

Das Werk ist eine Open Access-Publikation. Es wird unter der Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen | CC BY-SA 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, solange Sie die/den ursprünglichen Autor/innen und die Quelle ordentlich nennen, einen Link zur Creative Commons-Lizenz anfügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der am Material vermerkten Legende nichts anderes ergibt. In diesen Fällen ist für die oben genannten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen
Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

Druck: Elanders Waiblingen GmbH

ISSN 2699-3252
ISBN 978-3-381-13241-6 (Print)
ISBN 978-3-381-13242-3 (ePDF)
ISBN 978-3-381-13243-0 (ePub)



Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Inhalt

Danksagung 11

Abstract 13

1 Einleitung 15
1.1 Ziele und Fragestellungen 17
1.2 Methodisches Vorgehen 20
1.3 Aufbau der Arbeit 21

2 Schreibkompetenz, Schreibprozess und Schreibleistung 23
2.1 Schreibkompetenz: erfolgreiches Zusammenwirken von Schreibprozessen 23
2.2 Zwei Schreibkompetenzmodelle im Vergleich 30
2.3 Verortung des Analysevorhabens: Schreibleistungen, Schreibwissen, Schreibkompetenz 36

3 Schreiben in der beruflichen Bildung 37
3.1 Forschungsstand zu Schreibleistungen von Berufslernenden . 37
3.2 Die Vertiefungsarbeit als Qualifikationsarbeit in der beruflichen Grundbildung 46
3.2.1 Exkurs zur beruflichen Grundbildung in der Schweiz . 46
3.2.2 Die Vertiefungsarbeit: Bestandteile und Rechtsgrundlagen 48
3.2.3 Anforderungen ans Schreiben der Vertiefungsarbeit auf der Ebene Berufsfachschule 51
3.2.4 Der Schreibauftrag zur VA auf Ebene Schulklasse 55
3.2.5 Schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Schreibaufgaben zur VA 59

4 Varietät, Register, Stil: eine Einordnung 65
4.1 Gegenstandsbereich der Sozio- und Varietätenlinguistik 65
4.2 Varietät 66

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

4.3 Register 68
4.4 Stil und Stilistik 70

5 Bildungssprache: Funktionen, Definitionen und Bezugspunkte 73
5.1 Bildungssprache und Schulerfolg 73
5.2 Definitionen, Referenztheorien und Vorläuferkonzepte 75
5.2.1 Sprache der Nähe / Sprache der Distanz 77
5.2.2 BICS/CALP 80
5.2.3 Parlando 82
5.2.4 Restricted Code / Elaborated Code 86
5.2.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Zugänge 87
5.3 Unterscheidung Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache 88
5.4 Sprachsystematische Betrachtung des Registers Bildungssprache 92
5.4.1 Funktionale Merkmale: Strukturiertheit, Präzision, Verdichtung, Verallgemeinerung 93
5.4.2 Sprachliche Handlungen und Vertextung 94
5.4.3 Bildungssprachliche Ausdrucksformen 95
5.5 Kurzbilanz zu einem elastischen Konstrukt 98

6 Vertextungsmuster 101
6.1 Relevanz und Funktion von Vertextungsmustern für das Schreiben 104
6.2 Vertextungsmuster Narration 105
6.3 Vertextungsmuster Deskription 111
6.4 Vertextungsmuster Explikation 113
6.5 Vertextungsmuster Argumentation 117

7 Überblick über das Forschungsvorhaben 123

8 Untersuchung A: Registeranalyse 127
8.1 Ziele und Fragestellungen 127
8.2 Stichprobe und Korpuserstellung 129
8.2.1 Kennzahlen der Stichprobe 130
8.2.2 Korpusaufbereitung und -struktur 134

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8.3 Analyseinstrumente und Auswertungsmethoden 139
8.3.1 Analyse des bildungs- und alltagssprachlichen Registers (Fragestellung 1) 139
8.3.2 Vergleich von Lernendengruppen in Bezug auf Bildungs- und Alltagssprache (Fragestellung 2) 148
8.3.3 Bildungs- und alltagssprachliche Merkmale in den Textsegmenten (Fragestellung 3) 149
8.4 Ergebnisse FS1 zur Beziehungsstruktur von Bildungs- und Alltagssprache 150
8.4.1 Auftreten bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale (deskriptiv) 150
8.4.2 Beziehungsstruktur zwischen Variablen (Faktorenanalyse) 154
8.5 Ergebnisse FS2 zu Gruppenunterschieden 156
8.5.1 Ergebnis der Varianzanalyse (Gruppenvergleich) 158
8.5.2 Ergebnis der Regressionsanalyse 160
8.6 Ergebnisse FS3 zur Bildungssprachlichkeit unterschiedlicher Textsegmente 161
8.6.1 Umfang der Segmente und Bestimmung von Kernsegmenten 162
8.6.2 Übersichtsauswertung zu aggregierten Variablen 165
8.6.3 Detailauswertung zu jeder einzelnen Registervariable 168
8.6.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung . 171

9 Untersuchung B: Analyse der Vertextungsmuster Narration und Explikation 173
9.1 Ziele und Fragestellungen 173
9.2 Stichprobe und Korpus 174
9.3 Analyseinstrumente und Auswertungsmethoden 177
9.3.1 Zur Entwicklung der Codeschemata für die Analyse der Reichhaltigkeit (Fragestellung 1) 177
9.3.2 Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit (Fragestellung 2) 187

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

9.4 Ergebnisse Narration FS1: Reichhaltigkeit des Vertextungsmusters 188
9.4.1 Exemplarische Analyse zweier Texte zum Einstieg . . . 188
9.4.2 Reichhaltigkeit: Profile narrativer Muster in zehn Texten 202
9.5 Ergebnisse Narration FS2: Vertextungsmuster und Bildungssprachlichkeit 208
9.5.1 Gruppenvergleich: Gruppe *BS hoch* vs. *BS tief* in Bezug auf Anzahl Strukturelemente 208
9.5.2 Korrelation zwischen Strukturelementen und Bildungssprachlichkeit 211
9.5.3 Fazit zur zweiten Fragestellung 213
9.6 Ergebnisse Explikation FS1: Reichhaltigkeit des Vertextungsmusters 214
9.6.1 Exemplarische Analyse zweier Texte zum Einstieg . . . 214
9.6.2 Reichhaltigkeit: Profile explikativer Muster in zehn Texten 225
9.7 Ergebnisse Explikation FS2: Vertextungsmuster und Bildungssprachlichkeit 234
9.7.1 Gruppenvergleich: Gruppe *BS hoch* vs. *BS tief* in Bezug auf Anzahl Strukturelemente 234
9.7.2 Korrelation zwischen Strukturelementen und Bildungssprachlichkeit 237
9.8 Bilanz zu Ergebnissen aus den Vertextungsmusteranalysen . . 239

10 Diskussion 247
10.1 Zusammenfassung und theoretische Rückbindung der Ergebnisse 247
10.1.1 Untersuchung A: alltags- und bildungssprachliche Merkmale und deren Beziehung zueinander (FS1) 247
10.1.2 Untersuchung A: Gruppenunterschiede in Bildungssprachlichkeit (FS2) 250
10.1.3 Untersuchung A: Bildungssprachlichkeit in verschiedenen Textsegmenten (FS3) 252
10.1.4 Thesen zu Befunden aus Untersuchung A 254

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

10.1.5 Untersuchung B: Reichhaltigkeit und Realisierungsformen (FS1) 256
10.1.6 Untersuchung B: Zusammenhang Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit (FS2) 258
10.2 Didaktische Implikationen 260
10.3 Limitationen und Erwägungen zum methodischen Vorgehen 272
10.3.1 Datenerhebung und Datengrundlage 272
10.3.2 Zur Auswertungsmethode und Aussagenkraft der Untersuchung A (Registeranalyse) 275
10.3.3 Zur Auswertungsmethode und Aussagenkraft der Untersuchung B (Vertextungsmuster) 277
10.4 Ausblick 278

Literaturverzeichnis 283

Anhang 305

Abbildungsverzeichnis 351

Tabellenverzeichnis 355

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Danksagung

Viele Menschen haben dazu beigetragen, diese Dissertation zu ermöglichen. Ich danke den Lehrpersonen für den Feldzugang und insbesondere den Berufslernenden, die bereitwillig ihre Abschlussarbeiten zur Verfügung gestellt haben. Den Betreuern dieser Arbeit – Heiko Hausendorf und Christian Efing – danke ich für die zahlreichen konstruktiven Anregungen und Impulse sowie für das Vertrauen und die inhaltlichen Freiräume, die sie mir gewährt haben. Kirsten Schindler danke ich für die Mitbegutachtung der Arbeit. Bei Martin Volk vom Institut für Computerlinguistik der Universität Zürich bedanke ich mich herzlich für die Unterstützung bei technischen Fragen zur Korpusaufbereitung. Ein besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen vom Schreibzentrum der PH Zürich, die die Entstehung dieser Arbeit mitverfolgt haben und mir Rückhalt gaben. Nur durch eine gute und wertschätzende Zusammenarbeit ist es möglich, solche Projekte neben dem hektischen Arbeitsalltag zu realisieren. Mein Dank geht in alphabetischer Reihenfolge an Daniel Ammann, David Romero, Erik Altorfer, Maik Philipp, Martina Meienberg, Monique Honegger, Peter Holzwarth und Yves Furer. Meinen Vorgesetzten Markus Weil und Geri Thomann danke ich für die Unterstützung und das Ermöglichen von Schreibzeiten. Methodische Impulse erhielt ich durch die Zusammenarbeit in einem Forschungsprojekt mit Liana Konstantinidou, Joachim Hoefele und Elsa Liste Lamas. Ihnen sei herzlich gedankt. Ein großes Dankeschön gebührt auch meinem persönlichen Umfeld. Meine Familie und Freunde haben Höhen und Tiefen abgefedert und mich immer wieder aus dem Arbeitstunnel gezogen. Zutiefst dankbar bin ich Lea, die mich in vielerlei Hinsicht und zu jeder Zeit unterstützt hat. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Abstract

Die Anforderungen an Lese- und Schreibfähigkeiten sind in einer digitalen und automatisierten Berufswelt hoch und nehmen stetig zu. Weit entwickelte sprachliche Kompetenzen sind nicht nur für hochqualifizierte Berufe, sondern auch für die grundlegende berufliche Ausbildung relevant und gehen einher mit beruflichem und sozialem Aufstieg.

In den deutschsprachigen Ländern Europas absolviert ein Großteil der Jugendlichen auf der Sekundarstufe II eine berufliche Ausbildung. Über die Schreibkompetenzen dieser jungen Menschen ist wenig bekannt. Aus Leistungsstudien geht unter anderem hervor, dass Berufslernende Mühe bei der Wahl des sprachlichen und insbesondere bei der Realisierung des bildungssprachlich geprägten Registers haben. Weitere Probleme bestehen, wenn es darum geht, Texte adäquat zu strukturieren und die Textfunktion zu erfüllen. Erst wenig bekannt ist, wie kontext- und personenbezogene Merkmale, beispielsweise Anspruchsniveau der Lehre, Migrationshintergrund oder Mehrsprachigkeit, mit Schreibleistungen zusammenhängen.

Davon ausgehend war das Ziel dieses Vorhabens, Schreibleistungen von Lernenden am Ende ihrer Berufsausbildung mit Blick auf die „Bildungssprachlichkeit" im Register sowie auf narrative und explikative Vertextungsmuster zu beschreiben. Hierfür wurden in zwei separaten Studien schriftliche Arbeiten analysiert, die im Rahmen des schulischen Qualifikationsverfahrens zum Abschluss der beruflichen Grundausbildung verfasst worden waren.

Untersuchung A fokussierte das Ausmaß an „Bildungssprachlichkeit" im Registergebrauch. Es handelte sich um eine korpuslinguistische Analyse, für die 17 bildungs- und alltagssprachliche Merkmale in 227 Abschlussarbeiten in den Blick genommen wurden. Ferner wurde mit statistischen Verfahren ausgewertet, ob Zusammenhänge zwischen der „Bildungssprachlichkeit" in den Texten und personenbezogenen Merkmalen der Verfasser:innen auftreten. Letztere waren zuvor mittels Fragebogen erhoben worden. Aus Untersuchung A resultierten zwei Hauptbefunde: 1) Bildungssprache und Alltagssprache stehen in reziprokem Verhältnis und sind Gegenpole. 2) Es besteht einzig ein Zusammenhang zwischen dem *Anspruchsniveau der Lehre* und der bildungssprachlichen Prägung der Texte. Bei den anderen personenbezogenen Merkmalen *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter beim Deutscherwerb* war kein Zusammenhang mit „Bildungssprachlichkeit" auszumachen. Eine zentrale Implikation aus der Untersuchung ist, dass die

Förderung einer umfassenden Registerkompetenz insbesondere bei Lernenden in Ausbildungsgängen des niedrigeren Anspruchsniveaus elementar ist.

In Untersuchung B wurde die Reichhaltigkeit narrativer und explikativer Vertextungsmuster in einem kleinen Subkorpus (zehn narrativ und zehn explikativ geprägte Textauszüge aus 20 Arbeiten aus dem Gesamtkorpus) codiert und analysiert. Das Ziel war einerseits, narrative und explikative Profile hervorzubringen. Andererseits sollte eruiert werden, ob reichhaltiger ausgebaute Vertextungsmuster mit einem höheren Grad an Bildungssprachlichkeit im Register zusammenhängen. Analysewerkzeuge für beide Muster waren theoretisch hergeleitete und induktiv weiterentwickelte Codierschemata. Durch die Annotation der Texte konnte für jeden Text festgestellt werden, wie reichhaltig das Muster ausgebaut ist. Aus der Analyse resultierten Profile, denen sich die Texte qua struktureller Beschaffenheit zuordnen ließen. Dies sind die drei narrativen Profile *Erzählung mit Dramatisierung, Schilderung mit evaluativen Elementen* und *reine Schilderung* sowie die drei explikativen Profile *Tiefenerklärung (wenige Aspekte werden profund erklärt), ausgewogene Erklärung* und *Breitenerklärung (viele Aspekte werden oberflächlich erklärt).* Zweites Resultat ist ein tendenzieller Zusammenhang zwischen Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit, der sich zwar prozentual, aber aufgrund der kleinen Fallzahl nicht statistisch signifikant nachweisen liess. Das Potenzial, das sich aus Untersuchung B ableiten lässt, liegt insbesondere in den entwickelten Codeschemata. Die darin definierten strukturellen Elemente zu beiden Vertextungsmustern können didaktisch als Bausteine der Textbildung nutzbar gemacht werden. In der Arbeit wird der didaktische Einsatz solcher Bausteine im Rahmen von Schreibstrategien skizziert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

1 Einleitung

Das Schreiben ist aus dem beruflichen Leben nicht mehr wegzudenken. Die fortschreitende Digitalität sowie der hohe Automatisierungs- und Spezialisierungsgrad in der Berufswelt führen dazu, dass die literalen Anforderungen im Arbeitsleben steigen (Brown, Teravainen-Goff & Clark 2023; Lauer & Brumberger 2019; Jakobs, Lehnen & Schindler 2005; Sander 2021). Dies gilt nicht nur für Berufszweige, in denen Hochqualifizierte tätig sind, sondern zunehmend auch für Berufe, die im Rahmen einer beruflichen Grundausbildung erlernt werden (Neumann 2016). Natürlich variiert die Komplexität von schriftlich zu bewältigenden Aufgaben je nach Kontext. Das Spektrum des beruflichen Schreibens reicht vom (vermeintlich) einfacheren Ausfüllen von Formularen bis zu komplexen digitalen Schreibprozessen mit integralen Feedbackschleifen, an denen mehrere Personen beteiligt sind (Jakobs, Lehnen & Schindler 2005; Schindler 2017; Wendt & Neumann 2023). Insgesamt wird das Schreiben in der Arbeitswelt tendenziell kollaborativer und digitaler. Ein wesentlicher Aspekt des digitalen Schreibens ist der Umgang mit der Fülle an frei zugänglichen Informationen, in deren Folge sich das Schreiben verschiebt vom Herstellen von Inhalten hin zum Prüfen und neuen Zusammensetzen bestehender Informationen (Lauer & Brumberger 2019; List 2019).

Im Bereich der beruflichen Ausbildung auf der Sekundarstufe II geht aus Untersuchungen zu literalen Anforderungen hervor, dass Berufslernende im Lehrbetrieb im Gegensatz zur Berufsfachschule nur selten Texte schreiben oder lesen, „die der schulisch vermittelten Definition eines Textes als lineares, kohärentes, komplex versprachlichtes Gebilde (‹Fließtext›) entsprechen“ (Efing 2014, 9). Berufslernende schreiben – weitgehend unabhängig vom Beruf – unter anderem Berichtshefte, Rechnungen, Bestellungen, Protokolle, Journale, Briefe und E-Mails. Es gibt in der Berufsbildung deshalb eine Debatte darüber, welche Art des Schreibens (und Lesens) gefördert werden soll. Gemäß einer der vertretenen Positionen sollte die Schreib- und Leseförderung in Berufsfachschulen stärker an die kommunikativen Anforderungen im Betrieb angelehnt werden, da dies für die Berufsausübung zielführend und nutzbringend sei. Demgegenüber wird aus einer gesellschaftlichen Makroperspektive dafür argumentiert, literale Fähigkeiten zu fördern, die stärker allgemeinbildenden Charakter haben, und berufsspezifische Schreibfähigkeiten primär „on the job“ zu erwerben. Mit gut ausgebildeten allgemeinen, das heißt berufsunabhängigen Schreib- und Lesekompetenzen können sich junge Berufsleute eher weiterqualifizieren und sich in der Berufswelt mobiler bewegen. Es gibt empirische Evidenz dafür,

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

dass die Lohn- und Statusentwicklung von Absolventen und Absolventinnen von Berufslehren in den ersten Erwerbsjahren umso schneller voranschreitet, je mehr Allgemeinbildung, zu der unter anderem Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten gehören, vermittelt wird (Kriesi & Grønning 2021). Dass das allgemeinbildende Schreiben nach der Schulzeit weiter eine zentrale Kompetenz darstellt, wird von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II bestätigt, die dieser Aussage in einer Studie von Kiuhara et al. (2009: 149) zu 98% zustimmten. Vor diesem Hintergrund wird offensichtlich, dass die Ausbildung von Schreibfähigkeiten in der beruflichen Ausbildung sehr wichtig ist.

Trotz der Bedeutung des Schreibens ist forschungsseitig wenig über Schreibkompetenzen von Berufslernenden bekannt – obwohl in der Schweiz rund zwei Drittel der Jugendlichen auf der Sekundarstufe II eine Berufsausbildung absolvieren[1]. Auf der Berufsbildungsstufe gibt es Untersuchungen zum Schreiben, die als Interventionen zur Messung der Wirksamkeit von Schreibförderansätzen konzipiert sind (Giera 2020; Konstantinidou, Hoefele & Kruse 2016; Konstantinidou et al. 2022). Ein anderes Bündel von Studien untersuchen Schreibkompetenzen von Berufslernenden, indem Schreibleistungen anhand von Produkten gemessen werden. Diese Studien analysieren je nach Fokus einzelne oder verschiedene linguistische Ebenen in Texten, etwa Orthografie, Struktur, Stil oder globale Erfüllung der Textfunktion (Baumann 2014; Biedebach 2006; Efing 2008; Efing 2011; Neumann 2006; Neumann 2007; Sturm 2014; Wyss Kolb 1995). Die einzelnen Studien unterscheiden sich methodisch und in Bezug auf die Stichprobengröße stark und sind kaum miteinander vergleichbar. Im Theorieteil der Arbeit wird detailliert auf den Stand der Forschung eingegangen, an dieser Stelle nur auf einige wesentliche Aspekte zur Einführung in das Thema.

Insgesamt zeichnet der Forschungsstand zur Schreibkompetenz von Jugendlichen in der beruflichen Bildung ein disparates Bild mit uneinheitlichen Ergebnissen. Fasst man Befunde aus den Schreibkompetenz- und Leistungsstudien in den Blick, dann erscheinen die Erkenntnisse zur Orthografie am kohärentesten. Es wird deutlich, dass die Entwicklung sprachlich korrekter Schreibung bei Berufslernenden noch nicht abgeschlossen ist und Defizite bei einem beträchtlichen Teil der Lernenden bestehen. Hinsichtlich der Fähigkeit, Texte adäquat strukturieren zu können, zeigen mehrere, aber nicht alle Studien signifikante Problemlagen auf. Die adäquate Textstrukturierung wird als eines

1 Bundesamt für Statistik (2023). Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II 1990-2021. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/ausbildungswahl-sekii.html. Abgerufen am 16.10.2023

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

der Hauptprobleme beim Schreiben betrachtet. Auch die Befunde zur Fähigkeit, die Textfunktion gesamtheitlich zu erfüllen, sind ambivalent und führen zu unterschiedlichen Einschätzungen in den Untersuchungen. Ähnlich variabel sind die Ergebnisse bezüglich der Formulierungsfähigkeiten, wobei global Defizite festgestellt werden.

In manchen Untersuchungen werden die Leistungen nach individuellen Merkmalen wie Sprachhintergrund, Herkunft oder sozio-ökonomischem Hintergrund aufgeschlüsselt. So wird eruiert, welche Gruppen von Jugendlichen besonders vulnerabel sind. Es werden vergleichsweise geringere Schreibkompetenzen bei Jugendlichen festgestellt, die entweder vor Beginn ihrer Berufsausbildung eine Schulstufe mit niedrigerem Anspruchsniveau absolvierten oder eine Berufslehre mit geringem Anspruchsniveau durchlaufen. Divergenzen in den Ergebnissen bestehen hinsichtlich Personen mit Migrationshintergrund und/oder nichtdeutscher Erstsprache sowie in Bezug auf das Geschlecht.

Aufgrund der lückenhaften Forschungslage zur Schreibleistung und der bestehenden Abweichungen in den Ergebnissen besteht weiterhin ein Bedarf an Forschung, um zu untersuchen, wie (gut) Berufslernende schreiben und welche Personengruppen spezifische Förderung benötigen.

1.1 Ziele und Fragestellungen

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, Schreibleistungen von Berufslernenden am Ende der Berufsausbildung zu analysieren, und fasst dafür Abschlussarbeiten, sogenannte „Vertiefungsarbeiten“, in den Blick. Das Vorhaben fokussiert einerseits das bildungssprachliche Register und andererseits die Vertextungsmuster Narration und Explikation. Die übergeordnete Fragestellung lautet: *Welche Schreibleistungen zeigen Berufslernende in Abschlussarbeiten in Bezug auf „Bildungssprachlichkeit“ des Registers sowie auf narrative und explikative Vertextungsmuster?*

Die Fragestellung wird entsprechend den beiden Schwerpunkten in Teilfragen unterteilt, die im Rahmen von zwei Untersuchungen beantwortet werden. Die Fragen zum Register (Untersuchung A) lauten:

1. In welchem Ausmaß treten ausgewählte bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zutage und in welcher Beziehung stehen sie zueinander?
2. Inwiefern unterscheiden sich Lernendengruppen in Bezug auf die Verwendung bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale?

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

3. Inwiefern unterscheiden sich die Textsegmente *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Erfahrungsbericht*, *Interview*, *Umfrage*, *Reflexion* und *Schlussteil* in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale?

Die Fragen zu narrativen und explikativen Vertextungsmustern (Untersuchung B) lauten folgendermaßen:

1. Wie reichhaltig sind die Vertextungsmuster *Narration* und *Explikation* ausgestaltet und welche Realisierungsformen der Muster treten in Erscheinung?
2. Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit eines Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit eines Textes?

Diese Fragestellungen leiten sich aus dem Forschungsbedarf her. Ein Bereich, der erst spärlich untersucht ist, ist das sprachliche Register: Mit Ausnahme des Modellversuchs „VOLI“ (Biedebach 2006; Efing 2008; Efing 2011) gibt es keine systematische Untersuchung von Registerperformanz in Texten von Berufslernenden. Zusätzlich ist die Frage strittig und untersuchungswürdig, welche personenbezogenen Faktoren (beispielsweise der sprachbiografische Hintergrund) mit der Schreibleistung zusammenhängen. Mehr Resultate liegen im Bereich der Textstruktur vor, sie sind jedoch widersprüchlich. Daher wird die Vertextungsstruktur in diesem Vorhaben untersucht. Weitere Themen, denen sich bislang die Forschung zwar nicht gewidmet hat, die aber nicht im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, sind die Schreibprozesse von Berufslernenden sowie die Vermittlungspraxis, also die Art und Effektivität von Schreibförderung, die in den Berufsfachschulen stattfindet.

Die vorliegende Studie befasst sich mit Schreibleistungen. Unter Schreibleistungen werden hier die Ausprägungen spezifischer sprachlicher Merkmale subsumiert, die jedoch nicht normativ beurteilt werden. Anstelle einer Einschätzung der Qualität fokussiert dieses Vorhaben einerseits auf der Ebene des Registers das Auftreten ausgewählter Merkmale und wertet es gruppenspezifisch aus. Andererseits werden im Rahmen einer Analyse von Vertextungsmustern narrative und explikative Profile skizziert, die für Schreibförderung nutzbar gemacht werden können.

Auf die beiden Schwerpunkte – Register „Bildungssprache“ und Vertextungsmuster – sei an dieser Stelle kurz näher eingegangen. Als sprachliches Register ist „Bildungssprache“ noch immer unscharf konturiert (Efing 2022). Das in der Bildungsforschung seit den 2000er-Jahren intensiv diskutierte Konstrukt ist jedoch relevant, weil das Beherrschen des bildungssprachlichen Registers nachweislich mit schulischem Erfolg und sozialem Aufstieg zusammenhängt (Gogolin & Duarte 2016; Marx, Ehrig & Weiß 2016). Daher liegt ein Fokus

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

dieses Vorhabens auf dem bildungssprachlichen Sprachgebrauch in den Texten von Berufslernenden. In einem ersten Schritt werden die Schreibleistungen in Bezug auf das bildungssprachliche Register in Abschlussarbeiten von Berufslernenden erfasst. Hierfür werden textuelle Aspekte in Bezug auf Lexik und (Morpho-)Syntax untersucht. Diese Ebenen sind Parameter der Schreib- und Registerkompetenz. In Überblicksarbeiten von Crossley (2020) und McNamara et al. (2010) haben sich bildungssprachliche Registerausprägungen wie lexikalische Vielfalt und „Sophistication", syntaktische Komplexität und Textverknüpfung als Prädiktoren für Textqualität erwiesen. Schreibende Personen wählen Formulierungen (Wörter und grammatikalische Konstruktionen) und Textverknüpfungsmuster so aus, dass sie die kommunikative Aufgabe angemessen erfüllen. Die Ebenen der Lexik und der Grammatik sind daher die Hebel, um unterschiedliche Register zu realisieren, und werden im Rahmen dieser Studie untersucht. Im Diskurs wird Bildungssprache oft der „Alltagssprache" gegenübergestellt, wobei zwischen den beiden Polen ein kontinuierlicher Verlauf besteht (Efing 2022; Feilke 2012; Morek & Heller 2012). Bildungssprache wird auch in dieser Arbeit innerhalb dieses Kontinuums aufgefasst. Das Auftreten von insgesamt 17 Merkmalen der Bildungs- und Alltagssprache wird theoretisch hergeleitet und in allen Texten analysiert und quantifiziert. In einem zweiten Schritt wird der Zusammenhang von personenbezogenen Faktoren und dem Grad an „Bildungssprachlichkeit" eines Textes geprüft. Mit „Bildungssprachlichkeit" ist ein empirisch hervorgebrachter Wert gemeint, der die Position eines Textes im Kontinuum zwischen Bildungs- und Alltagssprache angibt. Ziel dabei ist, zu eruieren, inwiefern sich Personen mit unterschiedlichen sprachlichen und biografischen Hintergründen in Bezug auf den Grad an „Bildungssprachlichkeit" unterscheiden.

Der zweite Fokus liegt auf der Strukturebene der Texte. Konkret werden die „Vertextungsmuster" (Brinker et al. 2000) Narration und Explikation in den Blick genommen. Vertextungsmuster als sprachlich erzeugte und konventionalisierte Weltbezüge (Eroms 2014: 84; Hausendorf et al. 2017: 209) sind für das Schreiben und Verstehen von Texten zentral (Wrobel 2014). Bisherige Studien referieren mitunter widersprüchliche Resultate zur Kompetenz von Berufslernenden, Texte angemessen strukturieren zu können. Untersucht wird deshalb, wie reichhaltig die realisierten explikativen und narrativen Muster sind. Das Ziel hierbei ist es, Profile verschiedener Realisierungsformen dieser Muster zu abstrahieren und das Potenzial dieser Profile für die Schreibförderung zu skizzieren. Es werden nur narrative und explikative Vertextungsmuster untersucht, keine argumentative und deskriptive, die in der Systematik von Brinker et al. (2000) ebenfalls zu den Vertextungsmustern gezählt werden. Der

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Grund dafür ist, dass im Untersuchungskorpus kaum argumentative Muster auftreten und deskriptive Muster für eine Analyse zu breit gestreut und zu kleinteilig sind. Weil narrative und explikative Vertextungsmuster nur anhand einer kleinen Stichprobe analysiert werden, werden Zusammenhänge mit personenbezogenen Merkmalen außer Acht gelassen. Die beiden Schwerpunkte verfolgen demnach verschiedene Ziele und Fragestellungen, die im Kapitel 7 noch detaillierter ausgeführt werden.

1.2 Methodisches Vorgehen

Zur Klärung der Fragestellungen werden innerhalb dieses Vorhabens zwei Untersuchungen durchgeführt. Untersuchung A analysiert und quantifiziert mittels korpuslinguistischer Methodik das Auftreten von 17 theoretisch hergeleiteten Merkmalen des bildungs- und alltagssprachlichen Registers in N = 227 Abschlussarbeiten von Berufslernenden aus sechs Schweizer Berufsfachschulen der Kantone Zürich und St. Gallen. Mithilfe einer Faktorenanalyse wird festgestellt, welche der 17 Merkmale Cluster bilden („klumpen") und als Indikatoren von „Bildungssprachlichkeit" interpretiert werden können. Mit diesen ausgewählten bildungs- und alltagssprachlichen Merkmalen wird die Variable „Bildungssprachlichkeit" gebildet und für jeden Text errechnet. Dadurch kann für jeden Text der Grad an „Bildungssprachlichkeit" festgestellt werden. In Untersuchung A wird ferner varianzanalytisch eruiert, inwiefern Gruppen mit unterschiedlichen sprachbiografischen Hintergründen (*Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter beim Deutscherwerb*) in Bezug auf den Grad an „Bildungssprachlichkeit" in den Texten voneinander abweichen. Diese personenbezogenen Merkmale wurden mit einem Fragebogen erhoben. Die zweite Untersuchung – Untersuchung B – befasst sich mit narrativen und explikativen Vertextungsmustern. Analysiert werden Textauszüge aus dem Gesamtkorpus mit narrativer Struktur (N = 10 Texte) und mit explikativer Struktur (N = 10 Texte). Methodisch wird für die Analyse ein theoretisch und induktiv an einem anderen Teil des Korpus hergeleitetes Codeschema entwickelt und auf die Texte angewendet. So können die Reichhaltigkeit der Muster festgestellt sowie Profile von narrativen und explikativen Mustern erstellt werden. Im Zuge der Untersuchung B wird zusätzlich geprüft, ob die Reichhaltigkeit der Vertextungsmuster mit dem Grad an Bildungssprachlichkeit eines Textes zusammenhängt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert: Im theoretischen Teil wird zuerst auf das Verhältnis zwischen Schreibkompetenz, Schreibprozessen und Schreibleistung eingegangen und das Vorhaben wird in einem Schreibkompetenzmodell verortet (Kap. 2). Das daran anschließende dritte Kapitel befasst sich mit dem Forschungsstand zum Schreiben in der beruflichen Bildung (Kap. 3.1) und beschreibt die Vertiefungsarbeit (VA) als Qualifikationsarbeit der beruflichen Grundbildung (Kap. 3.2). Hierbei wird auch auf schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Schreibaufgaben eingegangen, die diesen Abschlussarbeiten zugrunde liegen.

Als Nächstes folgen mehrere Kapitel, die die theoretische Grundlage bilden. Zunächst werden im Kapitel 4 die miteinander verwandten Begriffe *Varietät*, *Register* und *Stil* definiert und voneinander abgegrenzt. Das fünfte Kapitel befasst sich ausführlich mit dem Register(konstrukt) *Bildungssprache* unter den Aspekten seiner Bedeutung für Schulerfolg, seiner Definitionen und Vorläuferkonzeptionen, seiner Funktion und Abgrenzbarkeit gegenüber anderen Registern sowie seiner sprachlichen Eigenschaften. Das daran anschließende Kapitel 6 legt die theoretische Basis für die Untersuchung B. Es thematisiert die Relevanz und die Funktion von Vertextungsmustern fürs Schreiben und geht im Detail auf die Vertextungsmuster *Narration*, *Deskription*, *Explikation* und *Argumentation* ein.

Damit ist der theoretische Teil beendet und es folgt im Kapitel 7 die Herleitung des Forschungsvorhabens mit den Fragestellungen zu beiden Untersuchungen, bevor diese im Einzelnen wieder getrennt dargestellt werden. Kapitel 8 (Untersuchung A gewidmet) und Kapitel 9 (Untersuchung B gewidmet) enthalten jeweils Teilkapitel mit Ausführungen zur Stichprobe, zur Methode und zu den Ergebnissen.

Im Kapitel 10 werden die Ergebnisse der beiden Studien gesamthaft diskutiert, indem die Fragestellungen beantwortet, praktische Implikationen skizziert, Limitationen des Vorhabens diskutiert werden. Ein Ausblick schließt das Kapitel und die gesamte Arbeit ab.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

2 Schreibkompetenz, Schreibprozess und Schreibleistung

Was bedeutet es, kompetent schreiben zu können? Wer die Aufgabe erhält, eine Geschichte zu schreiben, braucht einen Plan für eine spannende, auf die Leserschaft ausgerichtete Gestaltung der Geschehnisse und damit Wissen über ein bestimmtes Textmuster. Zusätzlich ist Hintergrund- und Weltwissen nötig, um Orte, Personen und Ereignisse darzustellen. Ferner sollte die Geschichte passend und nach Möglichkeit korrekt formuliert werden. Solche Aktivitäten laufen parallel ab und müssen von der schreibenden Person stetig überwacht und reguliert werden. All das macht das Schreiben einer Geschichte, aber auch anderer Texte, zu einer kognitiv höchst anspruchsvollen Tätigkeit. Wer sie meistert, darf sich als kompetente Schreiberin, als kompetenter Schreiber bezeichnen.

Dieses Kapitel geht der Frage nach, was Schreibkompetenz ist und in welchem Verhältnis sie zu den kognitiven Prozessen steht, die beim Schreiben ablaufen. Zunächst wird ausgehend von einem Kompetenzbegriff aus der Pädagogischen Psychologie dargelegt, wie Kompetenz in der Domäne Schreiben modelliert wird. Hierbei wird auch ein einschlägiges Schreibprozessmodell referiert, das für Kompetenzmodellierungen grundlegend ist (Teilkapitel 2.1). Im Anschluss daran werden zwei Schreibkompetenzmodelle genauer vorgestellt und miteinander verglichen (Teilkapitel 2.2). Nachfolgend wird das Vorhaben, sprachliche Erscheinungsformen auf den Ebenen Register und Vertextungsstruktur zu analysieren, in einem Schreibkompetenzmodell verortet (Teilkapitel 2.3).

2.1 Schreibkompetenz: erfolgreiches Zusammenwirken von Schreibprozessen

Es existiert mittlerweile eine beträchtliche Menge an Definitions- und Modellvorschlägen, die Schreibkompetenz global zu beschreiben versuchen. Zentrale Bezugspunkte hierfür bilden einerseits Modellierungen des Schreibprozesses, insbesondere das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) sowie die überarbeitete Version von Hayes (1996) und Hayes (2012), und andererseits Kompetenzkonzeptionen aus der Pädagogischen Psychologie.

Zunächst zu Letztgenannten. In der Psychologie wird Kompetenz als Gegenbegriff zur Intelligenz verstanden. Intelligenz bezeichnet, grob gesagt, die individuelle und unveränderbare kognitive Grundausstattung eines Menschen. Der Kompetenzbegriff erfasst jene kognitiven Bereiche, die durch Erfahrung

und Lernen in Situationen beeinflusst werden können (Hartig & Klieme 2006: 129–131). Unter den vielfältigen Kompetenzdefinitionen hat sich der Zugang von Weinert (2001) in den Erziehungswissenschaften und in vielen schulischen Lehrplänen weitgehend durchgesetzt. Unter Kompetenzen versteht Weinert (2001: 27–28) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können". In dieser Definition werden neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften als Teilaspekte der Kompetenz genannt.

Die Schreibforschung sieht durchaus Anknüpfungspunkte zur Weinert'schen Kompetenzdefinition. Gerade für Fragen der Schreibkompetenz wird sie als relevant betrachtet (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 8; Schmitt & Knopp 2017: 240; Sturm & Weder 2020: 141–143). Dies vor allem deshalb, weil sich in den von Weinert erwähnten Kompetenzaspekten – den *kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten*, der *motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft* sowie der *Situiertheit und Erlernbarkeit* – Konvergenzen zeigen zu empirisch und theoretisch eruierten Faktoren, die sich auf Schreibkompetenz auswirken. Obwohl offensichtliche Parallelen zwischen kognitiven Prozessen beim Schreiben und der Weinert'schen Kompetenzdefinition bestehen, bildet sie für die konkrete Herleitung und Konzeptualisierung von Schreibkompetenz einen weniger gewichtigen Bezugspunkt. Viele Autorinnen und Autoren nehmen Schreibprozessmodelle respektive „das Zusammenspiel von verschiedenen Ressourcen und Wissensbeständen im Schreibprozess" (Philipp 2020a: 19) als Referenz für die Konzeption von Schreibkompetenz (z. B. Schmitt & Knopp 2017; Sturm & Weder 2020; Fix 2008). Bevor also die Frage, was Schreibkompetenz ist und wie sie modelliert wird, beantwortet werden kann, ist es wichtig zu verstehen, wie Schreiben als kognitiver Prozess funktioniert. Deshalb wird als nächstes das in der Schreibdidaktik kanonisch gewordene Schreibprozessmodell von Hayes und Flower vorgestellt.

Das Modell beschreibt die beim Schreiben beteiligten und miteinander interagierenden Prozesse. Es stellt eine Synthese empirischer und theoretischer Arbeiten zum Schreibprozess dar und lässt auch das Aufzeigen der Komplexität des Schreibens zu. Es liegt in verschiedenen Varianten vor (Hayes & Flower (1980) und in überarbeiteten Formen von Hayes (1996) und Hayes (2012)). Hier wird die Modellvariante von Hayes (1996) herangezogen, weil sie im Vergleich zur früheren Version der Rolle von motivationalen Faktoren und dem Arbeitsgedächtnis Rechnung trägt. Das 2012er-Modell unterscheidet sich von

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

der Version von 1996 insbesondere in der Darstellung und in der etwas anderen Betonung der Rolle des Arbeitsgedächtnisses. Abbildung 1 gibt das Modell der Schreibprozesse und -komponenten grafisch wieder:

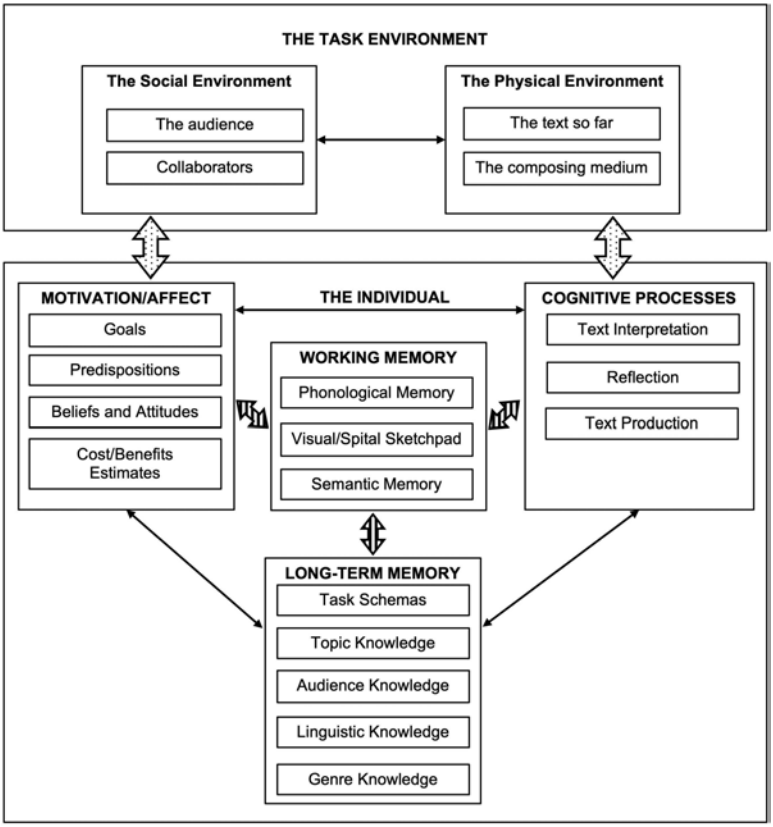


Abbildung 1: Schreibprozessmodell nach Hayes (1996, 4), Musterung der Pfeile durch den Verfasser

Die zwei Hauptbestandteile des Modells sind die *Aufgabenumgebung* („The Task Environment") und das *Individuum* („The Individual"). Die Aufgabenumgebung beinhaltet die soziale sowie die physische Umgebung. Der Kasten zum *Individuum* enthält die kognitiven Prozessbündel *Motivation/Affekt*, *Arbeitsgedächtnis*, *Langzeitgedächtnis* und *kognitive Prozesse*, die wiederum in untergeordnete Prozesse und Wissensbestände untergliedert sind. Das Modell wird hier verwendet, um die Nähe zu Schreibkompetenzmodellen zu illustrieren.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Es wird deshalb davon abgesehen, die einzelnen Komponenten detailliert zu erläutern. Stattdessen werden zwei ausgewählte Zusammenhänge zwischen Elementen fokussiert, um die Komplexität des Schreibprozesses zu illustrieren.

- Belastung des Arbeitsgedächtnisses (schraffierte Pfeile)

Beim Verfassen von Texten fällen Schreibende ständig Entscheidungen. Es finden laufend Abgleichungen statt zwischen Textzielen, bisher geschriebenem Text, Textinhalten, Adressaten- und Textmusterwissen sowie Formulierungsoptionen. Diese kognitiven Vorgänge können gleichzeitig relevant sein und müssen koordiniert werden – das ist eine Leistung des Arbeitsgedächtnisses (Kellogg & Whiteford 2012; Sturm & Weder 2020: 14). Da es nur beschränkte Kapazität hat, stellt es gewissermaßen einen Flaschenhals beim Schreiben dar. Es baut sich bis zum Erwachsenenalter aus und gewinnt an Schnelligkeit. Erwachsene verfügen auch über ein weiter entwickeltes Langzeitgedächtnis als Kinder. Es entlastet beim Schreiben das Arbeitsgedächtnis. Wenn etwa basale Schreibfertigkeiten automatisiert ablaufen oder wenn Wissen über Textsorten vorliegt, wird das Arbeitsgedächtnis dafür nicht oder kaum beansprucht (Sturm & Weder 2020: 15).

- Abgleich mit Aufgabenumgebung (gepunktete Pfeile)

Im 1996er-Modell wird die Schreibaufgabe in der Aufgabenumgebung im Vergleich zum Modell von 1980 nicht mehr explizit aufgeführt. Sie tritt jedoch bei der Beschreibung der Überarbeitungsprozesse zum Vorschein. Aus didaktischer Perspektive ist klar, dass die Schreibaufgabe eine zentrale Rolle beim Schreiben einnimmt. Sie ist in schulischen Kontexten Dreh- und Angelpunkt für Planungs-, Formulierungs- und Revisionsprozesse. Die Schreibaufgabe bestimmt je nach Explizitheit und Art der Aufgabe das Anforderungsniveau und damit auch die Ansprüche an das Arbeits- und Langzeitgedächtnis. So ist aus Schreibentwicklungsstudien bekannt, dass Aufgaben zum Schreiben narrativer Texte leichter und besser gelöst werden als argumentative Schreibaufgaben, da das Verfassen narrativer Texte vergleichsweise weniger kognitiv belastend ist (Kellogg 2001), unter anderem weil die geforderten narrativer Textmuster bekannter und geläufiger sind. Die Schreibaufgabe beeinflusst auch motivationale und affektive Prozesse, die wiederum eine Rolle dabei spielen, wie (gut) die Aufgabe gelöst wird.

Hayes' Schreibprozessmodell veranschaulicht insgesamt, wie eng die personenbezogenen Prozesse miteinander verquickt sind und wie sie mit der Aufgabenumgebung interagieren. Es verdeutlicht die Komplexität des Schreibens mit all seinen Komponenten. Viele Modellierungen zur Schreibkompetenz haben die individuellen Prozesskomponenten *Motivation/Affekt*, *Arbeitsgedächtnis*, *Langzeitgedächtnis* und *kognitive Prozesse* aus dem Hayes'schen Schreib-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

prozessmodell in ihre Konzeptionen übertragen. Dies wird beispielsweise im Übersichtsbeitrag von Schmitt & Knopp (2017) ersichtlich. Die Autoren haben in einem multidisziplinären Zugang aus mehreren Modellierungen des Schreibprozesses und der Schreibentwicklung eine Synthese aus Studien zu Prädikatoren von Schreibkompetenz erstellt, in denen die individuellen Prozesskomponenten des Modells von Hayes wiedererkennbar sind. Schreibkompetenz erweist sich darin als das erfolgreiche Zusammenwirken von Schreibprozessen. Die Ergebnisse dieser Synthese führt folgende Übersicht auf:

Bereich	Prädiktor-Kandidat	Bezeichnung im Modell (und ggf. Verortung im Modell)	Modell
kognitiv-fähigkeitsbezogen	Arbeitsgedächtnis	Working Memory (Resource Level)	Hayes (2012)
	Lesefähigkeiten	Reading (Resource Level)	Hayes (2012)
	Perspektiven-übernahme	Social Cognition (Focus Reader)	Bereiter & Scardamalia (1987)
		Knowledge of Audience (Writer's Long Term Memory)	Hayes & Flower (1980)
		Leserorientierung (Textproduktion i.e.S.)	Becker-Mrotzek & Schindler (2007)
motivational-volitional und metakognitiv	Schreibmotivation	Motivation (Control Level)	Hayes (2012)
	Selbstregulation	Goal Setting [plan, write, revise] (Control Level)	Hayes (2012)
	Schreibflüssigkeit/ Handschrift	Process Level (Transcriber bzw. „transcription process, including spelling and orthography")	Hayes (2012)
spezifisch sprachbezogen	Textmusterwissen/ Textprozeduren	deklaratives, problemlöse-, prozedurales und metakognitives Wissen über Textmuster (Textproduktion i.e.S.)	Becker-Mrotzek & Schindler (2007)
		Long Term Memory (Resource Level) bzw. Knowledge of Topic (The Writer's Long Term Memory)	Hayes (2012); Hayes & Flower (1980)
		Textmuster und -prozeduren (schreibspezifische, erworbene Ressourcen)	Bachmann & Becker-Mrotzek, in diesem Band (→ 2)
	Wortschatz	Lexik (Sprachproduktion i.e.S.)	Becker-Mrotzek & Schindler (2007)
	Kohärenz-herstellung	Kohärenz als Spuren kognitiver Tätigkeiten des Textproduzenten	Merz-Grötsch (2010); Schwarz (2001)

Abbildung 2: Prädikatoren der Schreibkompetenz nach Schmitt & Knopp (2017: 241)

Die Abbildung 2 führt drei unterschiedliche Faktorenbündel auf, die die Schreibkompetenz prädizieren. Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erstens die Kognition betreffen, zweitens die Motivation und Metakognition und drittens die Sprachkompetenz. Auf eine Erläuterung aller einzelnen Prädikatoren

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

wird an dieser Stelle verzichtet. Vor dem Hintergrund dieser Faktorbündel definieren Schmitt & Knopp (2017: 239) Schreibkompetenz als „Ensemble zusammenwirkender Teilfähigkeiten, denen ‹sprachliche und kognitive Ressourcen sowie Wissen über Sachverhalte von Welt und Kommunikation› (Becker-Mrotzek 2014: 54) zugrunde liegen".

In einschlägigen Definitionen und Konzeptionen zur Schreibkompetenz finden die von Schmitt & Knopp (2017) eruierten und von Sturm & Weder (2020: 144) explizit eingeforderten motivationalen, affektiven oder volitionalen Faktoren und Prädikatoren jedoch kaum Eingang, wie die nachfolgende Übersichtstabelle über Schreibkompetenzkonzepte zeigt. Stattdessen sind sprach- und textualitätsbezogene Merkmale wie *Ausdruck* oder *Text(muster)* durchgehend repräsentiert:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Kompetenzaspekt/Teilkompetenz	Feilke & Augst (1989); Augst & Faigel (1986)	Fix (2008)	Becker-Mrotzek & Schindler (2007)	Grabowski et al. (2007)	Baurmann & Pohl (2017); Pohl (2013)	Wrobel (2014)
Inhalt	Kognitive Problemdimension	Inhaltliche Kompetenz	Informationskompetenz		Kontextualisierungskompetenz	Sach-/Fachkompetenz
Ausdruck	Expressive Problemdimension	Formulierungskompetenz	Sprachproduktion (Lexik und Syntax)	Sprachliche Kompetenzen	Ausdruckskompetenz und Formulierungskompetenz	Sprach- und Textkompetenz
Adressatenorientierung	Soziale Problemdimension	Zielsetzungskompetenz	Leserorientierung	Sozial-kognitive Kompetenzen	Antizipationskompetenz	Diskurskompetenz
Text	Textuelle Problemdimension	Strukturierungskompetenz	Textmuster	Kommunikativ-pragmatische Kompetenzen	Textgestaltungskompetenz	Sprach- und Textkompetenz
Planung			Inhalte elizitieren	Strategische Kompetenzen	Planungskompetenz	Prozesskompetenz
Überarbeitung			Verschiedene „Prüfverfahren“ und Reflexionsprozesse	Strategische Kompetenzen	Überarbeitungskompetenz	Prozesskompetenz

Tabelle 1: Überblick über Konzeptionen der Schreibkompetenz, leicht modifiziert und ergänzt nach Pohl (2014a: 104)

Die Tabelle 1 stellt die Modelle in abstrahierter Form dar, um einen Vergleich zu ermöglichen. Der Komplexität der Ansätze wird dabei mitunter zu wenig Rechnung getragen, insbesondere bei dem Modell von Becker-Mrotzek & Schindler (2007), das jedoch später in Teilkapitel 2.2 genauer erläutert wird. Zudem lassen sich die aufgeführten Faktoren der einzelnen Modelle nicht immer exakt einem Kompetenzaspekt zuordnen. So ist beispielsweise die Zielsetzungskompetenz bei Fix (2008) in der oberen Tabelle der Kategorie *Adressatenorientierung* zugewiesen. Die Zielsetzungskompetenz ist jedoch auch für Planungs- und Überarbeitungsprozesse äußerst relevant.

Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie die Kompetenzkriterien theoretisch herleiten und sich vornehmlich auf Schreibprozessmodelle beziehen – wie etwa Baurmann & Pohl 2017; Grabowski et al. (2007); Wrobel (2014) – und/oder auf kognitionspsychologische Modelle – z. B. das Modell zur Unterscheidung von Wissenstypen von Mandel et al. (1986) bei Fix (2008), Becker-Mrotzek & Schindler (2007) und eingeschränkt Feilke & Augst (1989). Als weitere Gemeinsamkeit aller Modelle ist die Betonung der Mehrdimensionalität von Schreibkompetenz und die jeweils betonte Interdependenz der Faktoren zu nennen. Auffällig ist zudem, dass einzelne Modelle (z. B. Baurmann & Pohl 2017) motivationale und volitionale Aspekte als Einflussgrößen für Schreibkompetenz peripher aufführen, aber keines der Modelle diese Aspekte in den Kern der Schreibkompetenz aufnimmt. Andere Kontextfaktoren wie *das Schreibziel/die Aufgabe* und *Leserorientierung/Adressatenorientierung* sind aber durchwegs als Parameter enthalten.

Der augenfälligste Unterschied zwischen den Modellen besteht darin, dass die prozessualen Teilkompetenzen *Planung* und *Überarbeitung* in den Modellierungen von Feilke & Augst 1989, Augst & Faigel 1986 und Fix (2008) nicht vertreten sind. In den anderen Konzeptionen nehmen diese Prozesskompetenzen einen hohen Stellenwert ein.

2.2 Zwei Schreibkompetenzmodelle im Vergleich

Im Folgenden werden zwei in der deutschsprachigen Schreibforschung prominente Modelle der Schreibkompetenz genauer vorgestellt und miteinander verglichen. Zuerst wird das *Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben* von Baurmann & Pohl (2017) kurz umrissen. Danach wird das *Kompetenzmodell Schreiben* von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) ausführlicher erläutert, in welchem sich das Vorhaben dieser Untersuchung verorten lässt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Das Schreibkompetenzmodell von Baurmann & Pohl (2017: 94–98) trägt dem Umstand Rechnung, dass Schreibkompetenz eine prozess- und eine produktorientierte Seite aufweist:

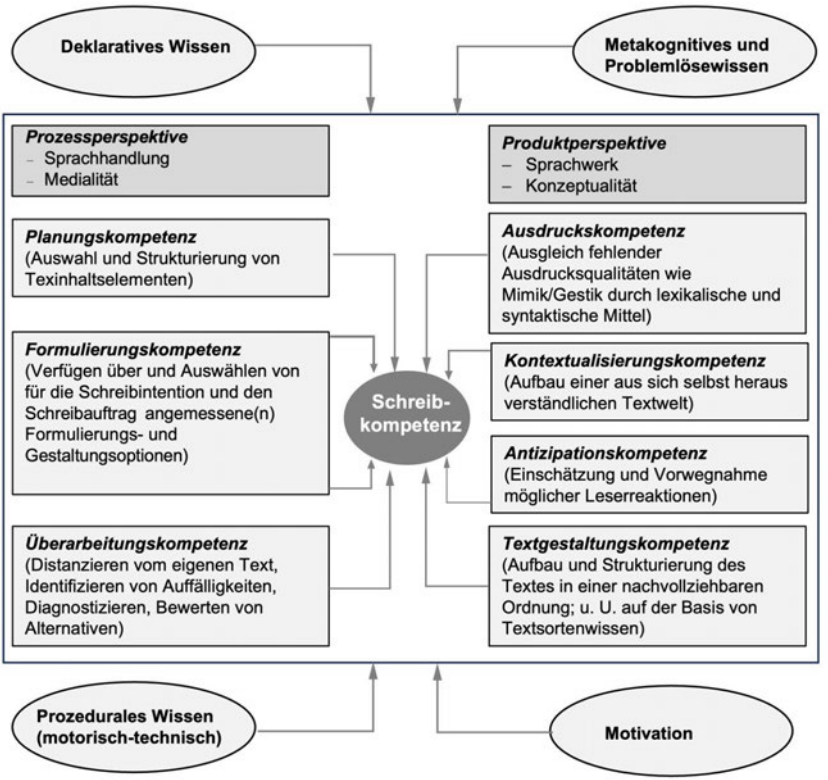


Abbildung 3: Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben von Baurmann & Pohl (2017: 96)

Die Prozessperspektive nimmt die drei Komponenten des Schreibprozessmodells von Hayes & Flower (1980) auf. Aus Prozesssicht sind die *Planungs-*, *Formulierungs-* und *Überarbeitungskompetenz* Teil der Schreibkompetenz. Für die Charakterisierung der Produktperspektive orientieren sich die Autoren an Vorarbeiten von Feilke & Augst (1989). Deren Annahme lautet, dass die Anforderungen an die schriftliche Kommunikation im Vergleich zur mündlichen aufgrund fehlender Ausdrucksmöglichkeiten durch Mimik und Gestik hoch sind. Im Modell von Baurmann & Pohl (2017) werden daraus für die

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Produktperspektive eine *Ausdrucks-*, *Kontextualisierungs-*, *Antizipations-* und *Textgestaltungskompetenz* hergeleitet.

Allgemeine kognitive Fähigkeiten, motivationale Faktoren sowie die verschiedenen Arten von Wissen (deklarativ, prozedural, metakognitiv/Problemlösungswissen) werden als Grundvoraussetzungen für das Schreiben anerkannt, stehen jedoch außerhalb des Kernmodells, weil sie für viele Kompetenzbereiche relevant seien, nicht nur für das Schreiben. Die Autoren betonen ferner, dass es keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Prozess- und Produktaspekten gebe, diese aber sehr wohl zusammenwirken. Beispielsweise können produktseitige Schwächen in der Leserantizipation auf unzureichende Planung, unpassende Formulierungen oder auf oberflächliche Überarbeitungsprozesse zurückgeführt werden (Baurmann & Pohl 2017: 97). So gesehen sind die sieben im Modell genannten Prozess- und Produktkomponenten disparate Kompetenzaspekte, die für die Schreibförderung einzeln adressiert werden können und im Verbund die Schreibkompetenz eines Individuums definieren.

Einen anderen Zugang wählen Becker-Mrotzek & Schindler (2007). Schreibkompetenz wird in ihrem Modell nicht aus der Perspektive von Prozessen und Produkten, sondern von verschiedenen Wissensarten aus betrachtet. Diese wurden im oben beschriebenen Modell von Baurmann & Pohl (2017) weitgehend ausgeklammert. Becker-Mrotzek & Schindler ziehen die Wissensarten heran, um die genuin linguistischen und pragmatischen Aspekte des Schreibens für unterschiedliche Arten von Wissen zu beschreiben.

Zuerst werden die zwei theoretischen Bezugspunkte des Modells ausgeführt. Der erste Bezugspunkt ist die aus der Pädagogischen Psychologie stammende Differenzierung des Wissensbegriffs nach Mandl et al. (1986), die vier Arten von Wissen unterscheiden. Becker-Mrotzek & Schindler (2007) setzen die vier Wissenstypen *deklaratives Wissen*, *Problemlöse-Wissen*, *prozedurales Wissen* und *metakognitives Wissen* mit Faktoren der Schreibkompetenz in Beziehung. Der zweite Bezugspunkt ist das von Ossner (2006) entwickelte Kompetenzmodell für die Fachdidaktik Deutsch. Es wird unterteilt in die Bereiche *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen und Umgang mit Texten* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.* Becker-Mrotzeks & Schindlers Schreibkompetenzmodell kann als Ausdifferenzierung des Ossner'schen Modells für den Bereich Schreiben gesehen werden. Dadurch ergibt sich folgende Matrix, die die Schreibkompetenz definiert:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

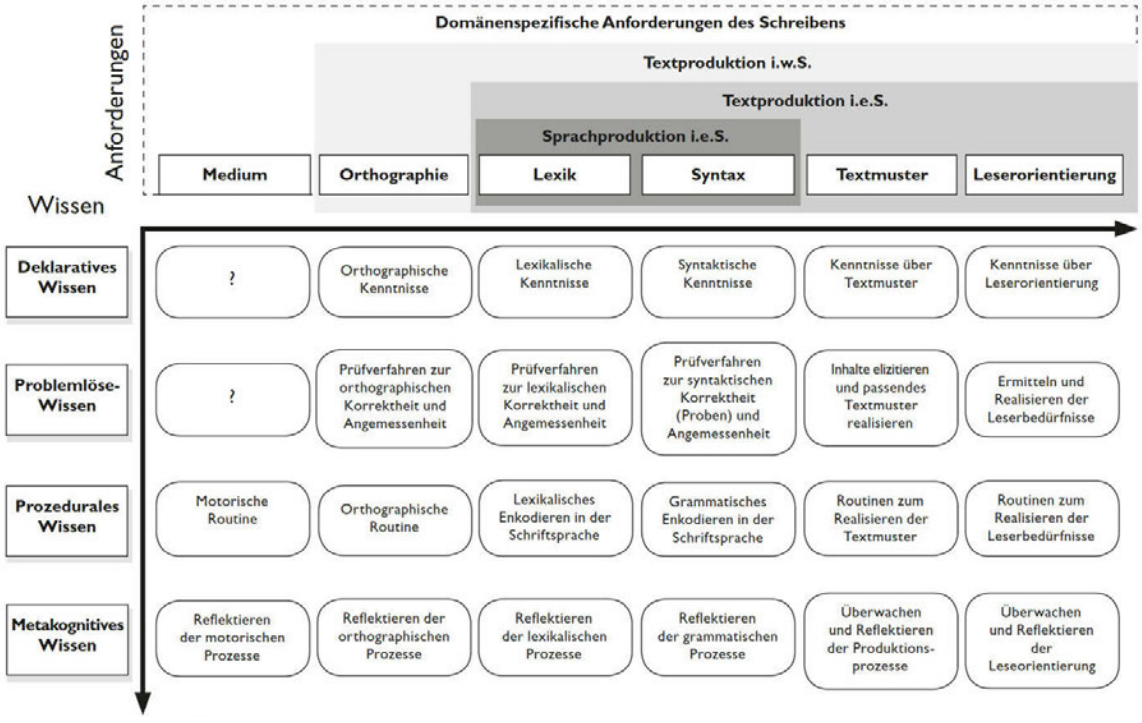


Abbildung 4: Schreibkompetenzmodell nach Becker-Mrotzek & Schindler (2007)

Die auf der Y-Achse abgebildeten Wissenstypen definieren Becker-Mrotzek & Schindler (2007: 9) mit Bezug auf Mandl et al. (1986) folgendermaßen:

- Deklaratives Wissen: Faktenwissen, Wissen über Sachverhalte von Welt (= Wissen, was / „Knowing what“);
- Problemlöse-Wissen: Methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung (= Wissen, wie/ „Knowing how“);
- Prozedurales Wissen: zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen, fließender Übergang zum Problemlösewissen;
- Metakognitives Wissen: Bewusstheit des eigenen Tuns in einem Gegenstandsfeld und der eigenen Position zu diesem Gegenstandsfeld und zu diesem Tun oder, anders ausgedrückt, die Fähigkeit, das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Wissens und Nachdenkens zu machen.

Die Parameter auf der X-Achse (*Anforderungen*) werden mit den vier Wissenstypen in Bezug gesetzt. Jeder Anforderungsbereich wird (nach Möglichkeit) für alle vier Wissenstypen definiert. Dadurch spannt sich eine Kompetenzmatrix für den Bereich Schreiben auf. Kritisch anzumerken ist, dass die Anforderungsbereiche weder theoretisch noch empirisch hergeleitet werden; es handelt sich um Setzungen des Autors und der Autorin. Nachfolgend werden die Anforderungsbereiche von „innen“ nach „außen“, also von eher sprachnahen zu eher sprachfernen Bereichen erläutert.

Sprachproduktion i.e.S. umfasst *Lexik* und *Syntax*, verstanden als die Verwendung von Lexikon und syntaktischen Strukturen. Die Sprachproduktion i.e.S. gilt für den schriftlichen, mündlichen und gebärdeten Sprachgebrauch.

Textproduktion i.e.S. beinhaltet zusätzlich die Bereiche *Textmuster* und *Leserorientierung*. Unter *Textmuster* wird die inhaltliche Organisation der Texte in Abhängigkeit der Schreibaufgabe verstanden. Die *Leserorientierung* stellt gemäß Becker-Mrotzek & Schindler eigentlich keinen eigenen Anforderungsbereich dar, da sie sich in jedem der anderen Bereiche manifestiert. Sie wird in der Matrix aber u. a. wegen ihrer Wichtigkeit trotzdem gesondert dargestellt. Unter Leserorientierung werden „Textelemente, die explizit oder implizit dem Verstehensprozess des Lesens zugedacht sind“, verstanden (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 13), es handelt sich also um die Orientierung an einem „absenten“ Adressaten.

Textproduktion i.w.S. schließt zusätzlich die *Orthografie* als Anforderung ein und meint die Regeln zur Verwendung von Schriftzeichen.

Die *domänenspezifischen Anforderungen des Schreibens* umfassen zusätzlich den Aspekt *Medien*. Damit sind mediale Formen gemeint, die das Überdauern der

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Sprachproduktion sicherstellen, etwa Handschrift, Tastaturschrift oder andere mediale Formen wie Text-to-speech-Programme oder auch die Abspeicherung von Text im Gedächtnis.

Zusammengefasst beschreibt das Modell verschiedene Anforderungen, denen sich eine schreibende Person gegenüber sieht. Jede dieser Anforderungen manifestiert sich je nach Wissensart anders. Becker-Mrotzek & Schindler (2007: 16) gehen davon aus, dass Personen in den Bereichen *Lexik*, *Syntax*, *Textmuster*, *Leserorientierung* etc. über deklaratives, problemlösebezogenes, prozedurales und metakognitives Wissen verfügen, das in den jeweiligen Bereichen aber divers ausgeprägt sein kann. Die Summe des Wissens in den Bereichen bezeichnen sie als „Schreibwissen" (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 16), das jedoch nicht mit Schreibkompetenz gleichzusetzen sei. Die *Schreibkompetenz* zeige sich, so Becker-Mrotzek & Schindler (2007: 16), immer vor dem Hintergrund der Schreibaufgabe. Schreibaufgaben, die hohe Anforderungen an Schreibende stellen, verlangen entsprechend mehr Schreibwissen zur Bewältigung der Aufgabe. Beispielsweise müssen für das Schreiben einer Argumentation Inhalte neu arrangiert werden. Das geforderte Textmuster ist komplex und wird, wie aus der Schreibentwicklungsforschung bekannt ist, später erworben als beispielsweise einfache Nacherzählungen von eigenen Erlebnissen. Schreibkompetenz sei demnach „das Produkt aus Anforderungsniveau der Schreibaufgabe und der Summe des anforderungsbezogenen Wissens" (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 16). Maximale Schreibkompetenz zeigt sich, wenn Individuen eine maximale Schreibanforderung optimal zu bewältigen imstande sind. Umgekehrt liegt minimale Schreibkompetenz vor, wenn durch die Sprachproduktion nur ein Mindestmaß an Verständigung erreicht wird. Becker-Mortzek & Schindler räumen ein, dass offen bleibt, wie die Schwierigkeit einer Schreibaufgabe konkret zu bestimmen wäre. Aus der Schreibentwicklungsperspektive ist ferner ungeklärt, ob sich die Bereiche parallel, gleichzeitig, entwickeln oder – das wird angenommen – unterschiedlich schnell (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 17). Auf den ersten Blick ist man versucht, an diesem Modell zu kritisieren, dass es im Vergleich zu anderen Schreibkompetenzmodellen die Prozessperspektive vernachlässigt. Das ist jedoch nicht der Fall. Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse können dem Problemlöse-Wissen im Sinne von Wissen über strategisch-methodisches Vorgehen, dem prozeduralen Wissen im Sinne etablierter Routinen oder dem metakognitiven Wissen im Sinne von kognitiver Überwachungs- und Steuerungsmechanismen zugeordnet werden. Somit sind die Prozessaspekte differenziert erfasst.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

2.3 Verortung des Analysevorhabens: Schreibleistungen, Schreibwissen, Schreibkompetenz

Das Modell von Becker-Mortzek & Schindler (2007) eignet sich zur Verortung des vorliegenden Vorhabens, da es im Gegensatz zu anderen Modellen in differenzierter Weise zwischen Schreibwissen und Schreibkompetenz unterscheidet. Schreibwissen ist demnach die Summe aus den vier Wissensarten für die relevanten Bereiche der Textproduktion, während sich Schreibkompetenz im Vermögen von Individuen zeigt, mental gespeichertes Schreibwissen auf eine Schreibaufgabe mit ihrer spezifischen Anforderung anzuwenden.

Die vorliegende Arbeit befasst sich jedoch nicht Schreibkompetenz im engeren Sinne, da sie nicht auf die Beurteilung abzielt, wie gut eine Schreibaufgabe bewältigt wird. Der Fokus des Vorhabens liegt vielmehr auf der Beschreibung von sprachlichen Merkmalen, die in Texten beobachtbar sind. Deshalb wird für die Zwecke dieses Vorhabens anstelle von Schreibkompetenz von *Schreibleistung* gesprochen. Der Begriff verweist auf die an der Textoberfläche manifesten sprachlichen Erzeugnisse von Schreibenden. Schreibleistungen sind also im Kontext einer Schreibaufgabe entstandene lesbare Spracherzeugnisse, denen spezifisches Schreibwissen im Sinne von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) zugrunde liegt. Diese Schreibleistungen werden für die Ebene des Registers und der Vertextungsmuster beschrieben, ohne eine Qualitätseinschätzung durch Textrating vorzunehmen. Die im Rahmen dieser Untersuchung fokussierten Leistungen sind im Modell in den Bereichen der *Textproduktion i.e.S.* zu verorten. Konkret sind dies für die Ebene des Registers die *Lexik* und die *Grammatik* und für die Ebene der Vertextungsmuster die *Textmuster*. Die Analyse von Schreibleistungen auf diesen Textebenen beantwortet die Frage, wie Berufslernende ihr Schreibwissen in bildungssprachlich geprägtem Kontext in ihren Texten aktualisieren, jedoch nicht, wie *gut* sie dies tun. Schreibkompetenz verstanden als Zusammenspiel aller im Modell erwähnten Bereiche auf allen Wissensebenen vor dem Hintergrund einer konkreten Schreibaufgabe wird in diesem Vorhaben nicht erfasst. Hierfür müssten erstens Qualitätseinschätzungen gemacht werden, die sich eng auf die Schreibaufgabe beziehen und zusätzliche Textebenen wie den Inhalt oder die Orthografie berücksichtigen. Zweitens wären hierfür Prozessaspekte wie etwa Problemlösewissen, prozedurales und metakommunikatives Wissen einzubeziehen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

3 Schreiben in der beruflichen Bildung

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand zum Schreiben in der beruflichen Bildung skizziert (Teilkapitel 3.1). Da im empirischen Teil Schreibleistungen von Lernenden anhand von „Vertiefungsarbeiten" analysiert werden, widmet sich das Teilkapitel 3.2 detailliert den Rahmenbedingungen, Bestandteilen und Aufgabenstellungen inklusive schwierigkeitsgenerierender Merkmale dieser Abschlussarbeiten.

3.1 Forschungsstand zu Schreibleistungen von Berufslernenden

Das Forschungsfeld zu sprachlichen Kompetenzen in der beruflichen Bildung hat sich in den vergangenen zwanzig Jahr stark erweitert. Es lassen mindestens sechs Stränge identifizieren, zu denen im Folgenden einschlägige Forschungsarbeiten exemplarisch aufgeführt sind:

- Erhebungen von sprachlichen Kompetenzen von (angehenden) Berufslernenden (VOLI; LAU; ULME I–III; Philipp 2015; Philipp 2018; Sturm 2014),
- Interventionsstudien zur Förderung von Schreib- oder Sprachkompetenz (Giera 2020; Hoefele & Konstantinidou 2016; Konstantinidou, Hoefele & Kruse 2016; Konstantinidou et al. 2022),
- Untersuchungen zu betrieblichen Text- und Schreibanforderungen (Efing 2011; Efing 2013; Efing 2014a; Steffan 2015),
- Untersuchungen zum Verhältnis geforderter Ausbildungsreife und tatsächlicher Sprachleistungen (Baumann 2014; Efing 2011),
- theoretische Beiträge zu Registerkonzeptionen (u. a. auch des Registers *Berufssprache*) (Braunert 1999; Efing 2014b; Efing 2022; Efing & Sander 2020; Sander 2021) und
- betriebliche und schulische Sprachfördermaßnahmen (Überblick in Efing & Kiefer 2018).

Die Erläuterung des Forschungsstandes legt den Schwerpunkt auf empirische Studien, die sich auf die Textproduktion und damit auf die Schreibleistungen von Berufslernenden im deutschsprachigen Raum beziehen. Die Studien sind untereinander nur bedingt vergleichbar, weil sie unterschiedliche Zielsetzungen haben. Sie unterscheiden sich in Bezug auf Erhebungs-, Analyse- und Beurteilungsverfahren, Sample-Größen und Untersuchungsregionen.

Eine frühe umfassende Untersuchung zu Schreibkompetenzen von Berufslernenden in der Schweiz legte Wyss Kolb (1995) vor. Die Autorin untersuchte die Textqualität in Aufsätzen von Schweizer Berufslernenden[2] des 11. und 12. Schuljahrs auf Basis des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer & Sieber 1994). Die Analyse von 30 Texten ergab folgendes Bild: Zwar traten in den Texten Mängel im Bereich der Orthografie, Interpunktion und Syntax auf, doch bezeichnet Wyss Kolb (1995: 200) die Textqualität in kommunikativ-pragmatischer Hinsicht (Morphologie, Textaufbau, Satzverknüpfung und Semantik) als angemessen. Ferner verglich die Autorin in ihrer Untersuchung die Schreibleistungen von Berufslernenden mit jenen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich Kriterien der Sprachnorm. Dabei zeigte sich, dass in Texten von Berufslernenden signifikant mehr Fehler in den Bereichen Orthografie, Interpunktion und Syntax zu beobachten sind. Die formale Qualität hingegen war auch bei diesen Texten auf hohem Niveau (Wyss Kolb 1995: 107, 142, 272). Da die Untersuchung testtheoretisch sehr heterogen ist (unterschiedliche Aufsatzarten und -längen, Alter der Lernenden, Messzeitpunkte), sind die Resultate kritisch zu betrachten (Neumann & Giera 2018: 331).

Die LAU-Studien („Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung") untersuchten im Längsschnitt verschiedene Fächer und unter anderem auch Schreibkompetenzen von Hamburger Schülerinnen und Schülern aus 100 Schulen der Klassenstufen 5, 7, 9 und 11. In der Klassenstufe 11 befand sich eine Gruppe der Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe, eine andere stand am Anfang einer beruflichen Ausbildung. Deshalb wurde für die Klassenstufe 11 zusätzlich zu LAU 11 das ULME-Projekt („Untersuchung der Leistung, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung") konzipiert, das die Kompetenzen von Jugendlichen zu Ausbildungsbeginn analysierte (Lehmann, Hunger et al. 2004; Neumann 2006). Die Schreibleistungen wurden nur gesamthaft für alle getesteten Jugendlichen der Klassenstufe 11, also jene aus der gymnasialen Stufe und jene in der beruflichen Ausbildung, ausgewertet (Neumann 2006). Die ULME-Studien – ULME I–III (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2013; Lehmann, Ivanov et al. 2004; Lehmann, Seeber & Hunger 2006) berichten für das Fach Deutsch lediglich Leistungen zum Leseverständnis und zur Fehlersuche im Bereich der Rechtschreibung. Ergebnisse zu Schreibleistungen werden aus „auswertungstechnischen Gründen" (Lehmann, Ivanov et al. 2004: 9) leider nicht berichtet. Im Rahmen von LAU 11/ULME verfassten Berufslernende sowie Schülerinnen und Schüler aus allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II im Schuljahr 2002/2003 Beschwerdebriefe (N = 3'517) und Antworten auf Beschwerdebriefe (N = 1'539).

2 Die untersuchten Berufe waren unter anderem Apothekerhelfer, Audio-Videoelektroniker, Augenoptiker, Damenschneider, Elektromonteur, Elektroniker, Hochbauzeichner, Maler, Maschinenzeichner und medizinische Laboranten.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die Texte wurden nach funktionalen, inhaltlichen, sprachlichen und formellen Merkmalen beurteilt. Inhaltliche und formale Merkmale wurden dichotom kodiert, sprachlich-textuelle Kriterien mittels einer fünfstufigen Skala doppelt blind geratet. Die Resultate förderten zutage, dass zwei Drittel der Jugendlichen einen hinreichend funktional ausgereiften Brief in Bezug auf Inhalt, Sprache und formale Korrektheit verfasst hatten. Ein Drittel verfasste Briefe auf tiefem Niveau. Die funktionalen Mängel zeigten sich u. a. im Adressatenbezug – etwa, wenn der Beschwerdebrief Angaben zum Schreibanlass oder zu Schreibzielen vermissen ließ (Neumann 2006: 28). Auf der Ebene der Korrektheit produzierten 21.4% der Probandinnen und Probanden fehlerfreie Texte. Zwei Drittel schrieben verständliche Texte. Mit Blick auf die Gesamtqualität der Briefe wurde festgestellt, dass 17.3% Texte nicht funktional und von niedriger Qualität waren, 65.3% von guter Qualität, 16.2% eine Mischung aus guten und ausgezeichneten Texten darstellten und 1.2% von ausgezeichneter Qualität waren (Neumann 2006: 28–29; Neumann & Giera 2018: 332). Interessant ist der Befund einer Nachuntersuchung von Neumann (2007), die nebst den Texten aus den LAU/ULME-Studien auch solche aus der DESI-Studie analysierte. Demnach waren Berufslernende insgesamt in der Lage, geringfügig bessere Beschwerdebriefe zu verfassen als Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen (Neumann 2007: 194). Mögliche Gründe für diesen Befund seien die erhöhte Schreibpraxis im beruflichen Alltag und das höhere Alter der Berufslernenden, von denen manche bereits über ein Abitur verfügten.

Andere groß angelegte Studien kamen zu weniger positiven Ergebnissen. Im Rahmen des BLK-Modellversuchs „VOLI: Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“ (Biedebach 2006; Efing 2006; Efing 2008; Efing 2011) wurden zwischen 2004 und 2006 im Bundesland Hessen die sprachlichen Kompetenzen von Berufslernenden verschiedener Berufsrichtungen – Verkauf/Einzelhandel, Bäcker/Konditor, Metzger, Maurer, Frisör und andere – untersucht. Der Modellversuch hatte primär die Förderung sprachlicher Kompetenzen Berufslernender zum Ziel. Untersucht wurden 32 Klassen. Das Sample bestand aus 624 Lernenden hauptsächlich aus Teilzeitberufsbildungsklassen im Grundbildungsjahr. Gegenstand des Modellversuchs waren in erster Linie lesebezogene Kompetenzen von Berufslernenden, doch wurden auch Kompetenzen in der Textproduktion analysiert. Hierfür wurden zum einen 48 Lehrpersonen zu Problemen der Berufslernenden beim Schreiben befragt. Zum anderen wurden mit 415 Berufslernenden (fast zwei Drittel mit Hauptschulabschluss; 27% mit Realschulabschluss, 2% mit Abitur, 2% ohne Hauptschulabschluss, 4% sonstige; 31.8% mit Migrationshintergrund) Sprachstandardtests durchgeführt. Hierbei hatten die Lernenden die Aufgabe, eine kurze Inhaltszusammenfassung eines zuvor gelesenen Zeitschriftenartikels

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zum Thema „Alkoholunfälle im Straßenverkehr“ sowie einen persönlichen Kommentar dazu zu schreiben. Daraufhin wurden die Lehrpersonen und Lernende zum Testverlauf interviewt. Die Auswertung erfolgte in Form einer Eruierung von „Problemtypen“ (Efing 2008: 18). Hierbei wurden die „häufigsten und am schwersten wiegenden sprachlichen Problemtypen“ erhoben. Aus der Befragung der Lehrpersonen kristallisierte sich die Orthografie als primäres Problemfeld heraus. Efing (2011: 50) betont jedoch, dass dieses Verdikt „nicht unbedingt die realen Probleme spiegelt“ und auf einen „Defizitfokus der Lehrenden“ zurückgeführt werden könne. Die Analysen der Texte der Lernenden förderten Problemtypen auf verschiedenen Ebenen zutage. Diese werden im Folgenden ausführlicher erläutert, weil die Resultate auch für die vorliegende Forschungsarbeit relevant sind (Efing 2008: 22–28).

Ebene Orthografie/Interpunktion:

- Fehler in der Groß-/Kleinschreibung, der Getrennt-/Zusammenschreibung von Wörtern, sinnenstellende Rechtschreibung, Interpunktion innerhalb von Sätzen und an Satzgrenzen.

Ebene Textorganisation, Textstruktur, Kohärenz und Inhalt:

- Unangemessene Realisierung des geforderten Textmusters *Zusammenfassung*: Es treten Vermischungen von Textmustern auf. Zusammenfassungen enthalten persönliche Kommentare und Werturteile oder auch Aussagen auf einer Metaebene zum Test selbst. Damit einhergehend fiel das Fehlen sprachlicher Bausteine zur Realisierung der Textsorte auf.
- Strukturierung: fehlende inhaltliche Abstraktion und Organisation der Inhalte aus dem Originaltext; kein kohärenter Gesamttext, unverbundene Übernahme von Textfragmenten aus dem Original, Fehlen oder unangemessener Einsatz von Kohäsionsmitteln, listenartige Aufzählung unverbundener Einzelsätze, keine ersichtliche Strukturierung in Einleitung, Mittelteil, Schluss.
- Inhalt: Nur Inhalte aus der ersten Hälfte des Originaltexts werden verarbeitet, inhaltliche Redundanzen treten auf. Inhalte werden oft implizit ausformuliert. Inhaltliche Gedankengänge sind oft nur angedeutet und müssen von lesender Person rekonstruiert werden. Kausale Zusammenhänge werden nicht explizit hergestellt.

Ebene Stil (Lexik, Grammatik):

- Formulierungen allgemein: wenig eigene Formulierungen; Übernahmen oder Paraphrasen aus Originaltext dominant.
- „Parlando“-Muster (hierzu Näheres in Teilkapitel 5.2.3) im Bereich Grammatik und Stil. Fehlendes Gespür für angemessene Form der konzeptionellen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Schriftlichkeit. Auftreten zahlreicher Elemente des mündlichen Sprachgebrauchs: im Bereich der Lexik z. B. Umgangssprache, Artikelkürzung („ne" statt „eine"), du/ich-Verwendung in der Zusammenfassung, Gesprächspartikeln, Elisionen oder Wortfindungsschwierigkeiten; im Bereich Syntax z. B. *weil* mit Verbzweitstellung, Verbalsätze mit Subjekt-/Objektauslassung („[Ich] Fahre selber…"), Anakoluthe, Elisionen von Satzteilen, parataktischer Satzbau oder Ausklammerung.

Aus den Sprachanalysen wurde auch auf die Prozessebene rückgeschlossen. So wurde das ziellose „Drauflosschreiben" anstelle eines Prozesses mit Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase konstatiert (Efing 2008: 24). Die Analysen zeigen außerdem, dass die Vorbildung der Lernenden die Schreibleistungen beeinflusst. „Schüler mit höherer Vorbildung schreiben im Durchschnitt deutlich mehr und besser" (Efing 2008: 31). Zudem erzielten Lernende mit Migrationshintergrund (um 8%) schlechtere Ergebnisse beim Lesen und Schreiben als Lernende ohne Migrationshintergrund (Efing 2006: 45), doch waren die Problemtypen bei beiden Gruppen die gleichen. Nennenswerte Unterschiede zwischen Berufsgruppen oder zwischen Frauen und Männern waren nicht auszumachen.

Baumann (2014) untersuchte in ihrer Dissertation Schreibfähigkeiten von Berufslernenden (N = 175) mit dem Ziel, diese vor dem Hintergrund der von der Bundesagentur für Arbeit geforderten „Ausbildungsreife" zu reflektieren. Das ausgewertete Sample bestand aus 133 Texten von Lernenden aus Hamburger Berufsschulen aus den Berufszweigen Friseur, Anlagemechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik und Verkäufer. Die Berufslernenden verfassten ein formales Bewerbungsschreiben und eine Bauanleitung (nach den Aufgaben aus dem FÖRMIG-Modell). Zusätzlich bearbeiteten sie die LAU-9-Aufgabe zum passiven Rechtschreibwissen. Ziel war es, Profile für Schreibkompetenz zu erstellen. Für das Rating der Texte kamen Kriterien des Zürcher Textanalyserasters zum Einsatz, zudem wurde die Textqualität global mit einer Likertskala beurteilt. Weiter setzte die Autorin ein Instrument zur Erhebung der Leserlichkeit sowie ein Beschreibungsmodell zur Eruierung der Normnähe ein. Baumann (2014) konstatiert Probleme im Bereich der Verständlichkeit (fachlich und sprachlich) sowie bei Textstrukturierungsmitteln. Nur 8.3% der Texte erwiesen sich als normnah, 31.6% waren normfern. Beim Verfassen von Bewerbungsschreiben zeigten sich 47.5% der Lernenden in der Lage, inhaltlich und formal angemessene Texte zu verfassen, 34% der Lernenden gelang dies weitgehend. Aus diesen Ergebnissen schlussfolgert die Autorin, dass auch Lernenden mit defizitären (Recht-)Schreibkompetenzen der Zugang zur Berufsbildung gelinge. Die von der Bundesagentur für Arbeit definierte

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

„Ausbildungsreife“ müsse deswegen eher als Orientierungsnorm und nicht als Katalog von Eintrittskriterien betrachtet werden (Baumann 2014: 268).

Wenig Forschung existiert bislang zur Wirkung von Schreibfördermaßnahmen an Berufsfachschulen. In einer empirisch ausgerichteten Interventionsstudie mit Pretest-Postest-Control-Group-Design und Follow-up-Messung zeigen Hoefele & Konstantinidou (2016) und Konstantinidou et al. (2016), dass ein Schreibunterricht, der sich an der prozessorientierten Schreibdidaktik orientiert und Konzepte aus der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache aufnimmt, eine signifikante Steigerung der Schreibkompetenzen bei den Lernenden bewirkt. Das Sample bestand aus 278 Berufslernenden unterschiedlicher Berufsrichtungen. Die Texte der Lernenden wurden mithilfe eines Kriterienrasters, der sich an DESI- und VERA-Skalen sowie dem Zürcher Textanalyseraster orientiert, beurteilt. Bewertet wurden sprachliche Richtigkeit, Sprachstil, formale Textsortenkonventionen, Struktur und roter Faden, Inhalt und kommunikative Wirkung. Insbesondere in den Kategorien Inhalt, kommunikative Wirkung und Einhaltung von Textsortenkonventionen zeigten sich auch langfristig positive Effekte bei der Experimentalgruppe. Andere Merkmale wie Struktur und roter Faden, sprachliche Richtigkeit und Sprachstil konnten jedoch nicht verbessert werden. Ferner ergab die Untersuchung, dass Lernende des höheren Leistungsniveaus („Ausbildungsberufe mit höherem schulischen Anforderungsniveau“ (Hoefele & Konstantinidou 2016: 157–158)) bessere Texte schreiben als jene mit niedriger schulischer Vorbildung. Die Lernenden tieferer Leistungsniveaus haben sich jedoch über die Zeit stärker entwickelt als solche, die schon zu Beginn gute Leistungen zeigten. Zudem haben sich Lernende der Experimentalgruppe mit Deutsch als Muttersprache durch die Intervention stärker entwickelt als jene mit Deutsch als Zweitsprache.

Eine weitere Interventionsstudie der gleichen Forschungsgruppe (Konstantinidou et al. 2022), die einen etwas anders gelagerten Interventionsansatz – szenariobasierte Lese- und Schreibförderansätze – verfolgte, kam zu ähnlichen Resultaten. Die Studie wurde wiederum als Pretest-Postest-Control-Group-Design, jedoch ohne Follow-up-Messung, entworfen und hatte eine Stichprobengröße von N = 285 Berufslernenden aus fünf Schweizer Berufsfachschulen. In drei Szenarien wurden argumentative Schreibaufgaben eingebettet. Die Textqualität wurde anhand des Bewertungsrasters, das bereits in der vorangehenden Studie zur Anwendung kam, geratet. Es wurde ein kleiner experimenteller Interventionseffekt festgestellt, bei dem sich die Textqualität in der Experimentalgruppe signifikant besser entwickelte als in der Kontrollgruppe. Die Lernenden in Lehren mit tieferem Anspruchsniveau (zweijährige EBA-Lehren, d. h. Berufslehren mit eidgenössischem Berufsattest) profitierten stärker von der Intervention als jene in Berufslehren mit hohem Anspruchsniveau (drei- oder vierjährige EFZ-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Lehren), wobei die Qualität der Texte der letztgenannten Gruppe zu beiden Messzeitpunkten deutlich höher war. Die Lernenden profitierten unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund gleichermaßen von der Fördermaßnahme.

Eine andere Interventionsstudie mit Pretest-Postest-Control-Group-Design legte Giera (2020) als Dissertation vor. Die Autorin untersuchte, wie sich die Schreibperformanz von Schülerinnen und Schülern der 9. Realklasse (N = 77) sowie von Berufslernenden (Hotelfachleute, N = 26) im zweiten Ausbildungsjahr mit dem Förderansatz SRSD – *Self-Regulated Strategy Development* (Harris & Graham 2017) fördern lässt. Die Probandinnen und Probanden verfassten hierfür zu unterschiedlichen Messzeitpunkten ein Bewerbungsanschreiben sowie einen Werbebrief. Zwei Rater beurteilten die Texte anhand einer fünfstufigen Skala zu folgenden zehn Kriterien: Gesamteindruck, inhaltliche Gestaltung, Textaufbau, Themenentfaltung/Kohärenz, Stil/Adressatenorientierung, Wortwahl/Wortschatz, Orthografie, Grammatik, Satzkonstruktion, Handschrift. Daneben wurden mittels Fragebogen, Feedbackgesprächen sowie Video- und Tonbandaufnahmen Daten zu Vorwissen, Schreibprozessen und Einstellungen zum Schreiben erhoben. Die elfwöchige Intervention führte dazu, dass sich die Interventionsgruppe beim Schreiben des Werbebriefes signifikant verbesserte (von M = 2,6/SD =0,87 auf M = 2,9/SD = 0,82). Das Verfassen der Bewerbungsanschreiben blieb zu beiden Messzeitpunkten auf gleichem Niveau. Bei der Kontrollgruppe war kein signifikanter Effekt auszumachen. Als besonders lohnend erwies sich die Vermittlung inhaltlicher Aspekte zu beiden Textsorten. Ein Effekt auf die Einstellung der Verfasserinnen und Verfasser zum Schreiben konnte nicht nachgewiesen werden.

Zusammenfassung

Diese Übersicht über den noch immer eher begrenzten Forschungsstand zu Schreibleistungen von Berufslernenden zeichnet ein inkohärentes Gesamtbild mit divergierenden Ergebnissen. Trotzdem soll hier der Versuch einer Zusammenfassung zu textuellen Kriterien sowie zu Gruppenunterschieden unternommen werden.

Textuelle Kriterien:

- Im Bereich der *sprachlichen Korrektheit* (Orthografie, Interpunktion, grammatikalische Richtigkeit) zeigt sich, dass sich Lernende zu Beginn der Ausbildung auf tiefem Niveau bewegen und gegen Ende leicht steigern. Im Vergleich zu Gymnasiastinnen und Gymnasiasten produzieren Berufslernende mehr Fehler beim Schreiben (Wyss Kolb 1995). Im Zuge der LAU/ULME-Studie (Lehmann, Hunger et al. 2004; Neumann 2006) schrieb rund ein Fünftel der getesteten Lernenden fehlerfrei. In der Untersuchung von Baumann (2014) schrieben Berufsschülerinnen und -schüler durchschnittlich jedes fünfte Wort falsch. Laut einer Studie zu basalen Schreib-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

und Lesekompetenzen (Sturm 2014) kann die Schreibflüssigkeit (verstanden als Flüssigkeit und Korrektheit) nicht bei allen Berufsschülerinnen und Berufsschülern in ausreichendem Masse vorausgesetzt werden.

- Die Ergebnisse zur *Textstruktur* sind widersprüchlich. Während Wyss-Kolb (1995) kaum Textbaufehler konstatiert, wird die mangelhafte Textstruktur in der VOLI-Studie (Efing 2006; Efing 2008) als eines der Hauptprobleme markiert. Auch im PROSAB-Projekt zeigte sich, dass sich die Lernenden trotz intensiver Intervention im Strukturieren der Texte nicht verbessert haben (Konstantinidou, Hoefele & Kruse 2016).
- Was die *sprachlichen Mittel und die Formulierungen* betrifft, sind die Ergebnisse ebenfalls disparat. Während Wyss Kolb (1995) den Einsatz der sprachlichen Mittel als angemessen bezeichnet, wird in der VOLI-Studie die Formulierungsfähigkeit der Lernenden bemängelt. Auch im Rahmen der Intervention in der PROSAB-Studie konnten sich die Lernenden im Bereich Sprachstil nicht verbessern.
- Befunde *zur funktionalen Angemessenheit und zur Einhaltung von Textnormen* weisen die gleiche Heterogenität auf. Gemäß LAU-Studie verfassten zwei Drittel der Berufslernenden einen funktional ausgereiften Brief. Auch in der Untersuchung von Baumann (2014) waren rund 70% der Lernenden in der Lage, Textnormen adäquat oder weitgehend adäquat einzuhalten. In der VOLI-Studie hingegen wurden fehlende Textsorten- und Textmusterkenntnisse konstatiert.

Gruppenspezifische Unterschiede von Schreibleistungen:

Die oben referierten Studien weisen Schreibleistungen teilweise gruppenspezifisch aus. Von besonderem Interesse für dieses Vorhaben sind jene Gruppenvariablen, die in der Analyse verwendet werden. Der Forschungsstand stellt sich diesbezüglich folgendermaßen dar:

- *Vorbildung* (Schulstufe, die vor Beginn der beruflichen Ausbildung besucht wurde) Der Zusammenhang zwischen Vorbildung und Schreibleistungen scheint eindeutig zu sein: Je höher das Anspruchsniveau der zuletzt besuchten Schulstufe ist, desto besser sind die Texte der Lernenden. Dies zeigte sich in der VOLI-Studie und in der ULME-Untersuchung[3].

3 Die gruppenspezifischen Auswertungen in LAU 11/ULME I (Lehmann, Hunger et al. 2004; Neumann 2006; Lehmann, Ivanov et al. 2004) werden nur für den aggregierten Index „Fachleistung" angegeben. Dieser setzt sich zusammen aus den Mittelwerten der Testleistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. In LAU 11/ULME I gibt es keine gruppenspezifische Auswertung für den Bereich der Textproduktion. Eine Eingrenzung von „Problemgruppen" bleibt weiterhin ein Desiderat (Neumann 2006: 41). Die gruppenspezifischen Angaben aus LAU 11/ULME I sind deshalb nicht bezogen auf

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- *Anspruchsniveau der beruflichen Ausbildung*
  Diese Variable wird in drei Studien ausgewertet. Alle drei berichten einen starken und eindeutigen Einfluss des Anspruchsniveaus der beruflichen Ausbildung auf die Schreibleistungen (Hoefele & Konstantinidou 2016; Konstantinidou et al. 2022) respektive Fachleistung (ULME I (Lehmann, Ivanov et al. 2004)). Lernende in beruflichen Ausbildungen des höheren Anspruchsniveaus – in Deutschland sind dies vollqualifizierende Berufsfachschulen und Berufsschulen, in der Schweiz drei- oder vierjährige Berufslehren mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) – erzielen bessere Leistungen als Lernende in Lehren des niedrigeren Anspruchsniveaus – teilqualifizierende Berufsfachschulen in Deutschland, Berufslehren mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) in der Schweiz.
- *Migrations- und Sprachhintergrund*
  Inwiefern der Migrationshintergrund einen Einfluss auf Schreibleistungen hat, kann aufgrund der unzureichenden Forschungslage nur annähernd beantwortet werden. In der VOLI-Studie traten keine qualitativen, dafür aber quantitative Unterschiede zwischen Lernenden mit und solchen ohne Migrationshintergrund auf. Die Typen an textlichen Problemen waren in beiden Gruppen dieselben, doch traten sie in den Texten von Personen mit Migrationshintergrund häufiger auf. In ULME I zeigten Migrantinnen und Migranten durchschnittlich leicht niedrigere Fachleistungen als Lernende ohne Migrationshintergrund. „Ausländer“ ohne deutschen Pass und mit Migrationssprache sind in der ungünstigsten Position, gefolgt von „Deutschen mit Migrationshintergrund“ – deutscher Pass, nichtdeutsche Familiensprache – und von „Deutschen ohne Migrationshintergrund“. Die Effektstärke auf die Fachleistung ist jedoch gering. In den Interventionsstudien von Hoefele & Konstantinidou (2016) und Konstantinidou et al. (2022) führten die Interventionen zu qualitativ besseren Texten in beiden Gruppen, wobei in der Studie von 2016 die Personen mit deutscher Erstsprache stärker profitierten als jene mit nichtdeutscher Erstsprache.
- *Gender*
  In zwei Studien (ULME I sowie Hoefele & Konstantinidou 2016) sind die Lernstände respektive die Textqualität von weiblichen Lernenden etwas höher als jene von männlichen Lernenden. Die Unterschiede sind jedoch marginal.

Schreibleitungen, sondern auf Leistungen aus drei Fächern. Im Fach Deutsch fliessen Lese- und Rechtschreibkompetenz in den Index mit ein.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- *Weitere Parameter*
  In einzelnen Studien werden Variablen angegeben, für die ein Zusammenhang mit der Leistung untersucht wurde. So zeigte sich in der ULME I-Untersuchung, dass die kognitiven Voraussetzungen einen Einfluss mit mittlerer Effektstärke auf die Fachleistung haben, die Bildungsaspiration der Eltern einen marginalen und der höchste Bildungsabschluss der Eltern einen vernachlässigbaren Einfluss haben. In der VOLI-Studie wird berichtet, dass sich die Motivation und die Leistungsbereitschaft der Lernenden auf die Schreibleistung auswirken.

Als Essenz dieser Ausführungen kann festgehalten werden, dass bislang wenig Forschung zu gruppenspezifischen Parametern existiert. Relativ eindeutig und robust scheint der Zusammenhang zwischen Schreib-/Fachleistung und den Parametern Vorbildung und Anspruchsniveau der Lehre zu sein. Die Ergebnisse zu den anderen Variablen deuten auf geringe oder ambivalente Zusammenhänge hin, wobei einschränkend nochmals betont werden muss, dass die Forschungslage dünn ist. Deswegen werden in diesem Vorhaben solche gruppenspezifischen Parameter genauer beleuchtet.

3.2 Die Vertiefungsarbeit als Qualifikationsarbeit in der beruflichen Grundbildung

Das Verfassen einer Vertiefungsarbeit (VA) ist für Berufslernende die anspruchsvollste und gewichtigste Schreibaufgabe, die sie im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung zu bewältigen haben. Bevor detailliert auf diese Qualifikationsarbeit eingegangen wird, wird im Rahmen eines Exkurses erläutert, wie die berufliche Grundbildung in der Schweiz aufgestellt ist (Teilkapitel 3.2.1). Zur VA selbst werden die typischen Bestandteile referiert sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen innerhalb des Qualifikationsverfahrens ausgeführt (Teilkapitel 3.2.2). Im Anschluss daran wird exemplarisch an zwei Beispielen auf die Rahmenbedingungen der Schreibaufgabe auf der Ebene Berufsfachschule (Teilkapitel 3.2.3) und auf der Ebene Klasse (Teilkapitel 3.2.4) eingegangen. Im abschließenden Teilkapitel 3.2.5 werden die schwierigkeitsgenerierenden Merkmale von Schreibaufträgen zu Vertiefungsarbeiten theoriegestützt konturiert und diskutiert.

3.2.1 Exkurs zur beruflichen Grundbildung in der Schweiz

Die berufliche Grundbildung ist in der Schweiz der meistgewählte Bildungsweg von jungen Menschen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit. Gemäß

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Daten des Bundesamtes für Statistik[4] treten rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nach dem Ende der obligatorischen neunjährigen Volksschule eine Berufslehre an. Nachfolgend werden Eckpfeiler der beruflichen Grundausbildung basierend auf zwei übergeordneten Gesetzestexten referiert, die die berufliche Grundbildung regeln: das Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002) sowie die Verordnung über die Berufsbildung (2003).

Die Dauer der beruflichen Grundbildung beträgt zwei bis vier Jahre. Die zweijährige Grundbildung führt zum eidgenössischen Berufsattest. Sie vermittelt spezifische und im Vergleich zu drei- und vierjährigen Grundbildungen einfachere Qualifikationen. Die drei- und vierjährigen Berufslehren führen zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis. Dieses ist auch die Voraussetzung für den Zugang zu höherer Berufsbildung, etwa einer höheren Fachschule. Für drei- und vierjährige Berufslehren besteht die Möglichkeit, mit einer erweiterten Allgemeinbildung abzuschließen und so eine Berufsmaturität zu erlangen. Die Berufsmaturität schafft die Voraussetzung für ein Studium an einer Fachhochschule.

Unabhängig von der Ausbildungsdauer sind die Lerngegenstände der beruflichen Grundbildung folgende:

a. Berufsspezifische Qualifikationen zur Befähigung einer Berufstätigkeit.
b. Grundlegende Allgemeinbildung, die zum Zugang zur Arbeitswelt und zur gesellschaftlichen Integration befähigt.
c. Erwerb wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und kultureller Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lernende dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen.
d. Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und zur selbstständigen Urteilsbildung.

Die berufliche Grundbildung besteht hauptsächlich aus zwei Komponenten: erstens der Bildung in beruflicher Praxis, die im Lehrbetrieb (oder anderen Institutionen für die Bildung in beruflicher Praxis) erworben wird, und zweitens der allgemeinen und berufskundlichen schulischer Bildung an einer Berufsfachschule. Im Folgenden wird näher auf den allgemeinbildenden Unterricht in Berufsfachschulen eingegangen, da dort die Vertiefungsarbeiten als Teil des Qualifikationsverfahrens geschrieben werden.

4 Bundesamt für Statistik, Sektion Bildungssystem, 2022: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/ausbildungswahl-sekii.html (Zugriff 9.6.2022)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Der allgemeinbildende Unterricht sämtlicher beruflichen Grundbildungen hat gemäß Verordnung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (2006) zum Ziel, „grundlegende Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen" (Art 2, Abs. 1) zu vermitteln. Er soll Sprach-, Selbst-, Sozial- und Methoden- und Sachkompetenz fördern. Zur Erreichung dieses Ziels ist ein erheblicher Teil der Unterrichtsstunden einzusetzen: 240 Lektionen in der zweijährigen, 360 Lektionen in der dreijährigen und 480 Lektionen in der vierjährigen Grundbildung.

Der für alle beruflichen Grundbildungen gültige Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht (2006) konkretisiert zwei Lernbereiche des „ABU"-Unterrichts. Im Lernbereich *Sprache und Kommunikation* sollen „kommunikative Sprachkompetenzen, wie sie im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext der Lernenden erforderlich sind" (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2006: 5), gefördert werden. Der Lernbereich *Gesellschaft* umfasst die Aspekte *Ethik*, *Identität und Sozialisation*, *Kultur*, *Ökologie*, *Politik*, *Recht*, *Technologie* und *Wirtschaft*. Die Schulen werden aufgefordert, diese Themenkreise unter Einbezug persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Perspektiven zu bearbeiten. Die im allgemeinbildenden Unterricht erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten sollen in „prozessorientierten Qualifikationsformen" sowie in Form der „Vertiefungsarbeit" überprüft werden (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2006: 5). Auf die VA als Qualifikationsarbeit wird im Folgenden eingegangen.

3.2.2 Die Vertiefungsarbeit: Bestandteile und Rechtsgrundlagen

Die VA ist eine Abschlussarbeit und wird im Rahmen des Qualifikationsverfahrens im Fach „Allgemeinbildender Unterricht" (ABU) am Ende der Berufslehre verfasst. Die VA besteht aus den Elementen *Prozess*, *Produkt* und *Präsentation*, die einzeln benotet werden. Unter *Prozess* werden ein Planungskonzept, Aufzeichnungen und Reflexionen von Arbeitsschritten, die in einem Arbeitsjournal dokumentiert werden, sowie Feedbackgespräche mit der Lehrperson subsumiert. Das Produkt ist die (zumeist) schriftliche Arbeit selbst. Die Arbeit wird nach der Abgabe in einer ca. 20-minütigen Präsentation in der Klasse vorgestellt. Bei der Benotung fällt das Produkt mit 50% ins Gewicht, der Prozess und die Präsentation schlagen mit je 25% zu Buche. Die VA kann allein oder in Partnerarbeit verfasst werden. Die Regelung darüber obliegt der Schule. Die VA wird auf der

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

nationalen und der kantonalen Ebene des Bildungssystems rechtlich geregelt und auf der Ebene der Schule inhaltlich definiert. Im hier diskutierten Kontext ist relevant, welche Elemente sie umfasst und wie sie gegliedert ist. Bevor auf rechtliche Rahmenbedingungen eingegangen wird, werden im Folgenden zur Veranschaulichung typische Bestandteile solcher Texte aufgeführt, wie sie im Untersuchungskorpus auftreten (detaillierte Auswertung im Teilkapitel 8.6). Die untersuchten Vertiefungsarbeiten enthielten in der Regel folgende Textteile:

- **Einleitungstexte**

Nennung von Thema, Absicht, Zielen, Methode, Aufbau der Arbeit

- **Sach- und Fachtexte basierend auf individuell recherchierten Dokumenten**

Wiedergabe von Wissen, Erläuterungen von Sachverhalten und Abläufen meist unter Verwendung fremder Dokumente/Quellen, z. B. Anatomie und Funktionsweise des Auges; Scheidung (Ablauf, Gründe); Wirkung von Bier auf den Körper

- **Erfahrungsberichte / Schilderungen / Werkberichte (Narration dominant)**

Auf eigenen Erfahrungen basierende Texte mit meist temporaler Struktur. Beispiele: Selbstversuch (blind sein für drei Stunden); Erfahrung (Begleitung eines Taxifahrers während der Nachtschicht); persönliche Erlebnisse (Aufwachsen mit einer Schwester mit Schizophrenie); Werkbericht (Schilderung Zusammenbau eines Fahrrads)

- **Interviews**

Wiedergabe und Verschriftlichung mündlicher Gespräche mit Expertinnen, Betroffenen, Bekannten etc. Verarbeitungsformen: mit direkter Rede („Eva antwortete so darauf: …"), indirekter Rede („So wie die Befragten erzählen, brauchen sie …") oder berichtend („Abschließend fragte ich sie über die Freunde …")

- **Umfragen**

Beschreibung und Auswertung einer Umfrage, sachlich („58% der Befragten finden …")

- **Meinungsbekundungen, Stellungnahmen, Kommentare**

Meinungsbekundungen etc. zu Sachverhalten und Erlebnissen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- **Reflexionen (mit Schlussfolgerungen)**

Persönliche Evaluation von Erlebtem („Ich finde es sehr schön …"; „Herausgefunden habe ich …"; „Auch kam ich zum Entschluss")

- **Abschließende Texte**

Repetierende Zusammenfassungen, Dokumentieren der Tätigkeiten (Prozess), Reflexionen, Erkenntniszuwachs, Dank

Kasten 1: Typische Bestandteile einer VA rekonstruiert aus dem Korpus (N = 227)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Rechtsgrundlagen zur Vertiefungsarbeit auf den Ebenen Bund und Kantone

Auf Bundesebene definiert der Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht (2006) für die berufliche Grundbildung die Rahmenbedingungen zur Ausarbeitung von Schullehrplänen. Darin sind die Bildungsziele für die Lernbereiche *Sprache und Kommunikation* sowie *Gesellschaft* aufgeführt. Der Rahmenlehrplan dient den Schulen zur Orientierung bei der Ausarbeitung von Schullehrplänen.

Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) hat zu diesem Rahmenlehrplan eine „Verordnung über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung" (2006) erlassen, in der u. a. die Funktion und Rolle der VA im Rahmen des Qualifikationsverfahrens genauer definiert wird. In Art. 7 ist geregelt, dass die VA bei drei- und vierjährigen Berufslehren einen Drittel der Schlussnote im Fach Allgemeinbildung ausmacht. Die andren Drittel bestehen aus Erfahrungsnote und Schlussprüfung. Da bei zweijährigen Berufslehren keine Schlussprüfung im Fach Allgemeinbildung zu absolvieren ist, fällt die VA mit 50% ins Gewicht. In Art. 10 ist weiterführend Folgendes geregelt:

1. Die Vertiefungsarbeit wird im letzten Jahr der beruflichen Grundbildung erbracht.
2. In der Vertiefungsarbeit wenden die Lernenden die in der Allgemeinbildung erworbenen Kompetenzen an.
3. Den besonderen Bedürfnissen der zweijährigen Grundbildung wird bei der Aufgabenstellung und bei der Bewertung Rechnung getragen.
4. Bewertet werden der Prozess der Erarbeitung, das Produkt und die Präsentation der Vertiefungsarbeit.
5. Der Schullehrplan regelt das Verfahren und die Kriterien der Bewertung.
6. Reicht eine lernende Person keine Vertiefungsarbeit ein, so wird sie nicht zur Schlussprüfung zugelassen.

Auf kantonaler Ebene existieren weiterführende Reglemente über das Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung, im Kanton Zürich etwa das RQV BBG (2013), das insbesondere Verfahrensfragen regelt.

3.2.3 Anforderungen ans Schreiben der Vertiefungsarbeit auf der Ebene Berufsfachschule

Auf Ebene der Berufsfachschulen ist das Prozedere zum Verfassen der Abschlussarbeit in den Schullehrplänen niedergelegt. Hier finden sich Angaben zu Zeitpunkt, Dauer, Zielsetzung, Beurteilung und anderem. Die VA wird im letzten Ausbildungsjahr geschrieben. In der Regel stehen dafür während acht Schulwochen wöchentlich drei Lektionen zur Verfügung. Die Längenvorgaben unterscheiden sich von Schule zu Schule. In der Regel werden für Einzelarbeiten für den „Hauptteil" (ohne Einleitung, Schluss, Inhaltsverzeichnis, Titelblatt und Literaturverzeichnis) 10–20 Seiten für Klassen der vierjährigen Grundbildung, 8–15 Seiten für Klassen der dreijährigen Grundbildung und 5–10 Seiten für Klassen der zweijährigen Grundbildung verlangt. Gewisse Schulen erlauben Partnerarbeiten, andere nicht.

Einige Schulen differenzieren diese groben Rahmenbedingungen für die gesamte Schule feiner aus. Sie stellen den Lehrpersonen und den Lernenden für das Verfassen von Vertiefungsarbeiten Broschüren oder Informationspapiere zur Verfügung. Diese Papiere enthalten in der Regel noch nicht den konkreten Arbeitsauftrag, stecken jedoch klar den formalen, prozessualen und inhaltlichen Rahmen des Projektauftrags ab. Die nachfolgende Tabelle 2 führt eine Auswahl an Vorgaben aus solchen Regelungen zweier großer Berufsfachschulen der Kantone St. Gallen und Zürich im Vergleich auf. Nebst den in der Tabelle aufgelisteten Punkte finden sich zusätzliche Informationen zur Gesamtbenotung des Qualifikationsverfahrens, zur Prozess- und Präsentationsbewertung, zum Zeitrahmen, zu Sanktionen (im Falle von Plagiat, verspäteter Abgabe etc.) sowie formale Hinweisen (Textlänge, Textformat, Einreichung etc.), die hier jedoch nicht erläutert werden. Zusätzlich enthalten sind Kopiervorlagen für Arbeitsprotokolle, Vereinbarungen und mehr.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Schule A (Kanton St. Gallen)	Schule B (Kanton Zürich)
Ziele der VA	„Sie weisen nach, dass Sie fähig sind, selbständig, persönlich und zielorientiert an einem ausgewählten Thema zu arbeiten, ein schriftliches Produkt zu erstellen und dieses zu präsentieren."	„Das Ziel der Vertiefungsarbeit besteht darin, die eigene Forschungstätigkeit und deren Ergebnisse in einer schriftlichen Arbeit darzustellen und zu präsentieren."
Prozessbegleitung	• Vereinbarung zwischen Lernender/m und Lehrperson • Laufende Planung der Arbeit • Führen eines Arbeitsprotokolls • Min. zwei Zwischengespräche mit Lehrperson während Arbeitsprozess	• Arbeitskonzept (Gutheißung durch Lehrperson) • zwei Zwischenbesprechungen mit Lehrperson • Arbeitstagebuch
Textprodukt: Struktur und Inhalt	1. Deckblatt Vertiefungsarbeit (VA), Thema, Name, Vorname, Klasse, Schule, Abgabetermin 2. Inhaltsverzeichnis Haupttitel, Untertitel und Seitenzahlen 3. Einleitung Begründung der Themenwahl, persönlicher Bezug, Zielsetzung und Übersicht 4. Hauptteil *originaler Anteil* (selbst erarbeitete Informationen, min. 50% des Hauptteils): • selbst erstellte Skizzen, Bilder, Grafiken, Texte, Reportagen, Berichte, Interviews, Umfragen • Feststellungen z. B. zu einer Umfrage/Interview *Fremdinformationen* (selbst verarbeitete und integrierte Informationen): • folgerichtig geordnet in Kapitel und Unterkapitel • freie Gestaltung mit übernommenen Skizzen, Bildern, Grafiken 5. Schlusswort mit persönlichem inhaltlichem Erkenntnisgewinn	Nur formale Aspekte werden spezifiziert. Inhaltliche Erwartungen ans Produkt sind im Arbeitskonzept implizit genannt. Dieses enthält: • Thema der Arbeit • Strukturierung • Fragestellung • Zielsetzung • mindestens zwei der folgenden Methoden: Textzusammenfassung inkl. Auswertung von Ton- und Bildmaterial (diese Methode soll nicht mehr als einen Drittel der Vertiefungsarbeit ausmachen), Erkundigung/ Besichtigung, Interview, Umfrage, Auswertung von Statistiken, Erlebnisbericht, Reportage • Zeitplanung • Stolpersteine

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	6. Quellenverzeichnis verwendete Literatur (Autor, Titel, Ausgabe, Seitenzahlen), genaue Internetadressen, kontaktierte Personen, Ämter, Fachstellen; Filme, Videos, Tonbänder und CDs; bei Befragungen: Anzahl Personen, Ort, Datum 7. Anhang zum Thema Fragebogen, Dokumente usw.	
Beurteilungskriterien des Produkts	• Darstellung/Form (20%) Vollständige Arbeit: in vereinbartem Umfang, Informationsquellen transparent dargelegt, Zitate ersichtlich, vollständige Unterlagen (Kopie). Übersichtliche Gliederung: übersichtliches, vollständiges Inhaltsverzeichnis, Nummerierung der Kapitel, korrekte Seitenzahlen. Sorgfältige Gestaltung: einheitliches Layout, vollständiges, ansprechendes Titelblatt, Bilder, Grafiken und Tabellen sauber und sorgfältig eingefügt. • Gehalt/Inhalt (20%) Die Ziele der Vereinbarung sind in verlangter Form erreicht. Der Inhalt ist korrekt und aussagekräftig. Das Thema ist logisch aufgebaut. • Originaler Anteil (20%) Einleitung: begründet Themenwahl und weist auf Inhalt hin. Reportagen, Berichte, eigene Bilder und Kommentare sind nachvollziehbar und informativ. Interviews/Umfrage sind korrekt aufgebaut und ausgewertet. Schlusswort mit persönlichem Erkenntnisgewinn über den Inhalt. • Fremdinformationen (20%) Fremdtexte inhaltlich korrekt umformuliert. Kerninformationen erkennbar und korrekt wiedergegeben, Informationsquellen sind passend.	• Formale Kriterien (10%) Titelblatt, Inhaltsverzeichnis mit Seitenzahlen, Seiten nummeriert, Gliederung in Einleitung, Hauptteil, Schluss und Quellenverzeichnis • Inhalt (ca. 37%) klarer Aufbau, Informationsgehalt, Fragestellungen in der Einleitung aufgeführt, angemessene Antworten im Hauptteil formuliert, persönliche sowie auf den Inhalt bezogene Erkenntnisse im Schlussteil • Methoden (17%) zweckmäßiges Vorgehen, maximal ein Drittel Textzusammenfassung

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	• Sprache (20%) Rechtschreibung: orthografisch und grammatikalisch korrekt Ausdruck: angepasster persönlicher und inhaltlicher Wortschatz, abwechslungsreiche und verständliche Sätze • Abzug vom Total für ungenügende Eigenständigkeit	• Darstellung (10%) einheitlich und zweckmäßig • Sprache (17%) Grammatik, Stil, Wortschatz, Orthografie • Aufwand und Originalität (10%) originelle Arbeit und/oder besonderer Aufwand • Punktabzüge können anfallen für • mangelhaftes Quellenverzeichnis / Fremdhilfe unvollständig deklariert (max. Abzug 26%) • zweite Methode fehlt oder ist nur rudimentär vorhanden (mx. Abzug 13%) • Umfang nicht erreicht/überschritten (max. Abzug 26%)

Tabelle 2: Rahmenbedingungen für das Verfassen von Vertiefungsarbeiten zweier Berufsfachschulen; Engführung auf zentrale Vorgaben

Die obige Tabelle 2 spiegelt im Vergleich einige Auffälligkeiten wider: Gemeinsamkeiten treten bei den Vorgaben bezüglich Inhalt/Struktur auf. Diese Aspekte sind jedoch schwierig zu vergleichen, da sie bei Schule B auf der Ebene Klasse und nicht auf der Ebene Schule definiert werden. Beide Schulen fordern offenbar einen Text ein, der in der Einleitung die Ziel- und Problemstellung und im Schlussteil den persönlichen Erkenntnisgewinn nennt. Für die Gestaltung des Hauptteils gibt es viel Spielraum. Es können und sollen sich verschiedene „Methoden" im Sinne von Arbeitsweisen und Textsorten widerspiegeln. Es werden das „Umformulieren von Fremdtexten", „Umfragen" oder „Interviews" als Arbeitsweisen genannt, daneben können Textsorten wie Erlebnisberichte, Reportagen, Kommentare etc. Bestandteile des Hauptteils sein. Bemerkenswert ist, dass beide Schulen Einschränkungen vorsehen, was die Verarbeitung fremder Informationen (Texte oder andere Quellen) betrifft. Dieser sog. „Fremdanteil" darf in einem Fall maximal 50% des Hauptteils, im anderen Fall 30% der gesamten Arbeit ausmachen. Die Ansprüche an die sprachliche Qualität und die formalen Kriterien (Darstellung, Korrektheit) werden in beiden Schulen in ähnlicher Art beschrieben. Als weitere Parallele erweist sich die Prozessbegleitung in Form von Arbeitskonzepten/Vereinbarungen, Zwischengesprächen und Arbeitsjournalen. Die Kriterien der Beurteilung sind zwar anders ausformuliert, doch

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

in abstrahiertem inhaltlichem Gehalt und Gewichtung durchaus miteinander vergleichbar. Inhaltliche, strukturelle und methodische Kriterien tragen bei beiden Schulen im Umfang 50–60% zur Produktnote bei. Sprachliche Kriterien fallen mit rund 20% ins Gewicht, die Darstellung (Layout usw.) mit 10–20%. Auffällig ist, dass Schule B einen substanziellen Maximalabzug vorsieht bei nicht sorgfältigem Umgang mit Quellen oder bei Abweichung von der geforderten Textlänge. Unterschiede sind in den Zielsetzungen zu sehen: Schule A nennt den Arbeitsprozess (Zielorientierung, Selbstständigkeit) sowie das Erstellen und Präsentieren eines Produkts; Schule B formuliert ein rein produktorientiertes Ziel. Ungeachtet dieser Abweichungen ähneln sich insgesamt die Usancen und globalen Vorgaben der beiden Schulen zum VA-Prozesses stark.

3.2.4 Der Schreibauftrag zur VA auf Ebene Schulklasse

Wie der Schreibauftrag für Lernende konkret aussehen kann, soll an zwei Beispielen gezeigt werden, die von zwei Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wurden. Die Beispiele stammen aus den gleichen Schulen (Schule A und Schule B) wie oben. Vorausgeschickt sei, dass die VA von den Lehrpersonen mit viel Aufwand eingeführt wird. In Gesprächen gaben Lehrpersonen an, rund sechs Lektionen für die Einführung, Themenfindung und Konzeptionsphase einzusetzen. Sie hoben hervor, dass es wichtig sei, die Aufträge, die sie den Lernenden schriftlich erteilen, mündlich zu kommentieren und Punkt für Punkt im Plenum durchzugehen. Dabei werden auch Erwartungen an die Produkte mündlich ausdifferenziert, die mitunter in den schriftlichen Aufträgen nicht explizit erwähnt sind. Die Lehrpersonen sagten, dass sie Vertiefungsarbeiten aus vergangenen Jahren als Musterbeispiele zur Verfügung stellen, damit die Lernenden sich daran orientieren können. In aller Regel erstellen die Lernenden einen Projektbeschrieb oder ein Arbeitskonzept und besprechen dieses mit der Lehrperson, bevor die konkrete Arbeit an der VA beginnt. Der Projektbeschrieb dient den Lernenden als Planungsinstrument.

Es folgen zwei Beispiele zu Auszügen aus dem Auftrag zum Verfassen der VA. Im Kasten 2 ist eine Vorlage für ein Projektbeschrieb aus Schule A abgebildet. In diesem Projektbeschrieb ist bereits die Struktur der VA, wie sie sich am Ende präsentieren sollte, enthalten. Zudem wird darin vermerkt, welche Inhalte bei den jeweiligen Kapiteln zu erwarten sind. Das Beispiel aus Schule B (Kasten 3) ist ein Auszug aus dem VA-Auftrag, welcher den Lernenden die erwartete Struktur und die erwarteten Inhalte in Form von Anforderungen an das Produkt vermittelt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Rahmenthema: „Was wir schon immer …“

VA-Thema: …

Fragestellung: …

1. Einleitung
1.1 Begründung der Themenwahl
Weshalb haben wir uns für dieses Thema entschieden? Wie lässt sich unser Thema inhaltlich mit dem Oberthema „Was ich schon immer …“ begründen? Welche Frage möchten wir am Ende beantworten? Wir werden unser Thema aus der Sichtweise des folgenden Aspekts / der folgenden Aspekte erarbeiten:
□ Ethik □ Identität & Sozialisation □ Kultur □ Ökologie □ Politik □ Recht □ Technologie □ Wirtschaft
1.2 Persönlicher Bezug zum Thema
Was hat das Thema mit uns zu tun? Welchen persönlichen Bezug haben wir zum Thema? Warum finden wir dieses Thema interessant, bzw. ist es relevant und bedeutsam?
1.3 Zielsetzung und Übersicht
Welche **drei** messbaren Ziele wollen wir mit dieser Vertiefungsarbeit erreichen? Welche Unterkapitel helfen uns zur Beantwortung der Fragestellung (Schwerpunkte, Relevanz, Bedeutung, usw.)? Wie gehen wir bei der Arbeit vor (Zusammenarbeit, Kooperation, Grobplanung, usw.)? Wie strukturieren wir unsere Arbeit (Kapitel und Unterkapitel)?
2. Hauptteil
2.1 Originale Anteile: …
2.2 Fremdinformationen: …
3. Schlussteil
3.1 Beantwortung der Fragestellung
Inhaltliche Reflexion (Fazit) – Beantwortung unserer Fragestellung, indem wir die erhaltenen Erkenntnisse und Informationen zusammentragen und auswerten.
3.2 Beurteilung der Zielsetzung
Kritische inhaltliche Selbstbeurteilung und ob wir unsere drei Ziele erreicht haben, oder weshalb nicht.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

3.3 Persönliche Erkenntnisse und Erfahrungen zum Thema
Welchen Gegenwarts- und / oder Zukunftsbezug hat das Thema für uns persönlich? Welche Erkenntnisse, Erfahrungen und Einsichten haben wir zum Thema erhalten? Danksagung und Mithilfe Dritter.
4. Quellenverzeichnis
4.1 Literaturverzeichnis
Schriftliche Werke und Internetquellen
4.2 Abbildungsverzeichnis
Bilder, Tabellen und Grafiken

Kasten 2: Vorlage für einen Projektbeschrieb aus Schule A

1. Titelblatt
Folgende Fragen sollten auf dem Titelblatt beantwortet werden:
2. Kopf- und Fußzeile
Die Arbeit ist gebunden und mindestens in einem Schnellhefter abzugeben. Die Blätter sind einseitig bedruckt und nicht in Klarsichtmappen eingelegt. Ihre Arbeit wird grafisch untermauert mit:
Kopfzeile (Angabe über Verfasser der Arbeit, Kurztitel der Arbeit, Schule)
Fußzeile (Seitenzahl / Gesamtseitenzahl)
3. Inhaltsverzeichnis
Besonders zu beachten sind:

- Die klare Gliederung der Hierarchie einzelner Titel und Untertitel inkl. Nummerierung
- Die Bekanntgabe der Seitenzahlen.

4. Einleitung
Bevor Sie mit Ihrem 1. Kapitel beginnen, verfassen Sie eine Einleitung. Sie stimmen so den Leser auf Ihre Arbeit ein. Ihre Einleitung ist dreiteilig:

- Persönlicher Bezug zum Thema:
- Warum habe ich mich für dieses Thema entschieden?
- Warum finde ich dieses Thema interessant?
- Was sind meine Ziele? Welche Fragen möchte ich beantwortet haben?
- Wie gehe ich vor, wie komme ich zu meinen Antworten?

5 Hauptteil
Der Hauptteil besteht aus einzelnen Unterthemen/Kapiteln. Dessen Aufbau kann frei gewählt werden. Darin kommen Interview, Befragungen, Kommentare, Reflexionen sowie Zitate, Bilder, Grafiken, Tabellen, Fotos etc. vor.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

6. Schluss
Wenn Sie mit Ihrem letzten Kapitel fertig sind, verfassen Sie einen vierteiligen Schluss:

- Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse
- Auswertung der Ziele (siehe Einleitung): Welche Ziele habe ich erreicht? Warum? Welche Ziele habe ich nicht erreicht? Warum nicht? Machen Sie eine kritische Analyse.
- Evtl. Dank an Leute, die Sie aktiv bei der Arbeit unterstützt haben
- Ausblick, Schlusswort

7. Quellen
In Ihrer Vertiefungsarbeit werden Sie Fachliteratur als Quellen verwenden (Internet, Bücher, Hefte, Prospekte, Kataloge) und/oder Informationen aus einem bestimmten Personenkreis beziehen (Interview, Umfrage, ...):
In jedem Fall sind die Quellen (Zitate, Anmerkungen und Verweise) klar zu deklarieren, und zwar:

- In Klammern nach jedem Abschnitt aus einer Fachliteratur resp. aus dem Internet.
- Im Quellenverzeichnis am Schluss Ihrer Arbeit.

Kasten 3: VA-Auftrag aus Schule B

Die Dokumente in den beiden Kästen haben unterschiedliche Funktionen. Kasten 2: Die Vorlage für einen Projektbeschrieb aus Schule A ist ein Planungsdokument, Kasten 3: der VA-Auftrag aus Schule B ein Informationsdokument. Die Beispiele sind jedoch insofern miteinander vergleichbar, als beide Angaben zum strukturellen Aufbau und zu erwarteten Inhalten der VA machen. Besonders augenscheinlich wird, dass beide Dokumente klare Erwartungen an den Einleitungs- und Schlussteil der Arbeit benennen, jedoch kaum Angaben machen, was im Hauptteil konkret erwartet wird. Schule A verweist auf „originale Anteile", also auf Texte, die auf eigenen Erfahrungen und Gedanken beruhen, und „Fremdanteile", also auf Texte, die auf andere Dokumente (Texten, Grafiken, Videos etc.) zurückgreifen. In Schule B werden unter dem Titel „Hauptteil" verschiedene Textsorten aufgeführt und es wird erläutert, dass der Aufbau frei gewählt werden könne. Da die Lehrpersonen viel Zeit darauf verwenden, die Arbeitsaufträge zu erläutern und mit Beispielen zu konkretisieren, darf davon ausgegangen werden, dass Lernende zusätzliche Informationen dazu erhalten, was im „Hauptteil" erwartet wird. Nichtsdestotrotz sind die Ansprüche, die an die Lernenden gestellt werden, hoch. Darauf wird im nachfolgenden Teilkapitel näher eingegangen. Des Weiteren fällt auf, dass die Aufträge keine Angaben zur erwarteten sprachlichen Qualität und zur Registerwahl enthalten. Dass die Adressaten der VA die Lehrpersonen sind, kann zwar situationsbedingt angenommen werden, aber Angaben zur Leserschaft findet man in den beiden

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Beispielen nicht. Die beiden Auszüge stehen stellvertretend für eine breite Palette an VA-Aufträgen, die jedoch nicht systematisch erhoben wurden.

3.2.5 Schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Schreibaufgaben zur VA

Wie in den theoretischen Ausführungen zur Schreibkompetenz (Teilkapitel 2.1) ausgeführt wurde, ist Schreibkompetenz vor dem Hintergrund einer Schreibaufgabe zu betrachten. Die Schreibleistung ist das Produkt aus individuellen Voraussetzungen (Schreibwissen), die in einer Aufgabenumgebung zum Tragen kommen. Die zuvor erläuterten Anforderungen an Berufslernende verdeutlichen, dass die Aufgabe, eine VA zu verfassen, komplex ist. Der Schwierigkeitsgrad von Schreibaufgaben hängt von verschiedenen Faktoren ab. Im Folgenden wird ein Modell zur Aufgabenkomplexität herangezogen, um die Anforderungen, die mit dem Schreiben einer VA verbunden sind, zu diskutieren. Es handelt sich um den theoretischen Referenzrahmen von Robinson (2001). Dieses umfangreiche Modell wird nur umrissen und anschließend auf die die Schreibaufgabe zur VA adaptiert.

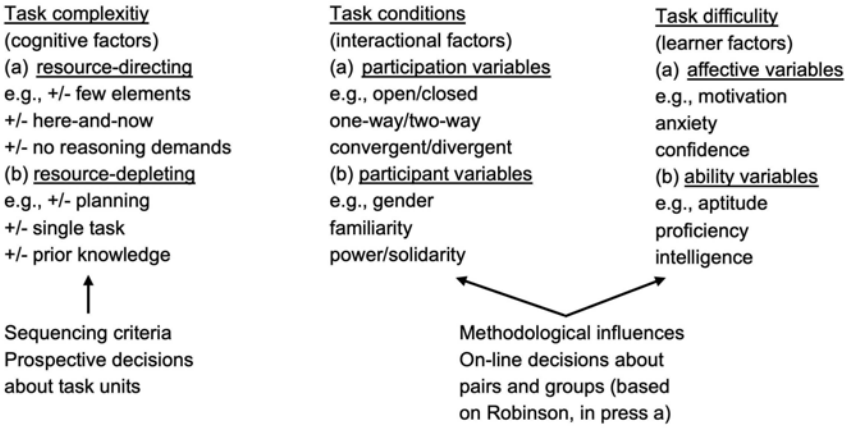


Abbildung 5: Modellierung kognitiver Komplexität von (Schreib-)Aufgaben: task complexity, task conditions and task difficulty (Robinson 2001: 30)

Die Modellierung der kognitiven Komplexität von Aufgaben trennt zunächst zwischen *Aufgabenkomplexität* („task complexity"), *Aufgabenbedingungen* („task conditions") und *Aufgabenschwierigkeit* („task difficulty"). Die *Aufgabenkomplexität* bezieht sich auf das Ausmaß der kognitiven Anforderungen, die einer Aufgabe innewohnen. Die Aufgabenkomplexität ist personenunabhängig und in der Aufgabe

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

selbst angelegt. Im Gegensatz dazu umfasst die *Aufgabenschwierigkeit* Ressourcen, die einer Person zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung stehen. Die *Aufgabenbedingungen* beziehen sich auf dialogische Aspekte der Aufgabe, also die Art und Weise, wie die Aufgabe kommuniziert wird, und darauf, wie Rollen, Beziehungsverhältnisse und die Genderkonstellation auf die Anforderungen der Aufgabe einwirken. Die drei Bereiche stehen in Wechselwirkung miteinander. So kann beispielsweise angenommen werden, dass eine Person, die mit hoher Intelligenz ausgestattet ist, eher in der Lage ist, Aufgaben mit höherer Komplexität erfolgreich zu bewältigen als eine weniger intelligente Person (Robinson 2001: 33). Nachfolgend wird ausschließlich auf die Aufgabenkomplexität näher eingegangen, weil die beiden zuvor besprochenen VA-Aufträge zu den Aufgabenbedingungen und zur Aufgabenschwierigkeit keine Informationen liefern.

Die Aufgabenkomplexität unterteilt Robinson in „resource-directing" und „resource-depleting". Unter „resource-directing" versteht Robinson Faktoren, die – bezogen auf Schreibaufgaben – Ressourcen für sprachliche Anforderungen steuern. So ist die Bewältigung von Aufgaben, die eine Argumentation verlangen *(+reasoning demands*), sprachlich anforderungsreicher als die Bewältigung von Aufgaben, die eine simple Informationsvermittlung zum Gegenstand haben *(–reasoning demands*). Mit anderen Worten: Faktoren des „resource-directing" bezeichnen Ansprüche, die mit größerer (+) oder geringerer (-) sprachbezogener kognitiver Belastung einhergehen. Faktoren des „rescource-depleting" sind solche, die nicht die sprachlichen Faktoren per se, sondern das Arbeitsgedächtnis tangieren und belastend oder entlastend auf dieses einwirken können. Wenn die Schreibaufgabe Planungsaktivtäten *(+planning*), den Aufbau von Vorwissen (*+prior knowledge*) oder andere vorentlastende Elemente vorsieht, verringert diese Aktivität die kognitive Last beim Schreiben. Umgekehrt ist das Arbeitsgedächtnis stärker gefordert, wenn die Schreibaufgabe beispielsweise nicht nur ein singuläres Schreibziel, sondern mehrere Schreibziele und Teilaufträge beinhaltet *(–single task*) (Robinson 2001: 29–31).

In der nachfolgenden Tabelle 3 wird dieses Modell auf die Aufgabenkomplexität der beiden VA-Aufträge aus dem Teilkapitel 3.2.4 (Kasten 2: Vorlage für ein Projektbeschrieb aus Schule A und Kasten 3: VA-Auftrag aus Schule B) angewendet. Da das Modell für fachübergreifende Lernaufgaben konzipiert ist, braucht es Kriterien, die spezifisch auf die Komplexität von Schreibaufgaben eingehen. Solche Kriterien existieren bereits; Neumann (2013: 265) hat schwierigkeitsgenerierende Merkmale in Schreibaufgaben als Synthese aus der Schreibleistungsforschung zusammengetragen (Lindauer & Schneider 2008; Neumann 2008; Rosebrock & Nix 2012). Diese Kriterien sind in der nachfolgenden Tabelle als Faktoren a)–j) in das Modell von Robinson integriert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Faktoren der Aufgabenkomplexität („task complexity“)	**Bezogen auf VA-Auftrag** Komplexität erhöhend (+) oder verringernd (–)	**Kommentar**
resource-directing (sprachliche Ressourcen[5])		
a) Komplexität und Bekanntheit der eingeforderten Textmuster	+	Das Verfassen der VA verlangt die Realisation verschiedener Textmuster und -sorten und setzt voraus, dass diese beherrscht werden: etwa „Fremdanteil“ (auf fremden Dokumenten beruhende Texte), Umfragen, Interviews, Erlebnisberichte etc. ohne genaue Angaben der Gewichtung, des Umfangs und zum Vorgehen. Sehr anforderungsreich.
b) Inhalt des Schreibauftrags	+	Inhalte zum „Hauptteil“ sind größtenteils uneindeutig und wenig explizit.
c) Explizite/implizite Anleitung zu Handlungszügen	+	Bei „Einleitung“ und „Schluss“ gibt es handlungsleitende Fragen, ansonsten keine explizite Anleitung.
d) Struktur des Schreibauftrags	–	Saliente Struktur aufgrund von Nummerierung, Absatzgestaltung und Schriftgröße.
e) Vertrautheit mit den Textmustern des Schreibauftrags	–	Nur bezogen auf den Schreibauftrag selbst: Es kann davon ausgegangen werden, dass Lernende mit dem Textmuster „Aufgabenstellung“ vertraut sind. Zu eingeforderten Textmustern im Produkt vgl. a).
f) Grad der bildungssprachlichen Lexik und Syntax im Schreibauftrag	+/–	Bildungssprache ist v. a. auf Ebene Lexik (z. B. „verfassen“, „messbar“, „Schnellhefter“) und teilweise auf Ebene Syntax (Nominalphrasen) vorhanden. Insgesamt ist die Aufgabenstellung aber nicht als hochgradig bildungssprachlich zu beurteilen.
g) Layout	–	

5 Die Tabelle macht nur Aussagen zur Schreibaufgabe, nicht aber zu den Ausgangsmaterialien (z. B. Dokumente aus freier Recherche der Lernenden). Es ist jedoch zentral, diese mit Blick auf die Aufgabenkomplexität mitzudenken Neumann (2013). Als Ausgangsmaterial verstehen sich Dokumente in Form von Texten, Grafiken, Videos etc., die zum Zweck der Informationsbeschaffung und -verarbeitung von den Lernenden rezipiert und für die Textproduktion genutzt werden.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

resource-depleting (das Arbeitsgedächtnis betreffende Ressourcen)			
h)	Vertrautheit mit dem Themengebiet		Kann nicht abgeschätzt werden. In der Regel bearbeiten Lernende Themen, die sie interessieren, aber nicht unbedingt in der beruflichen Ausbildung erarbeitet wurden. Es kann davon ausgegangen werden, dass gewisses Vorwissen vorhanden ist.
i)	Vorgängiger Aufbau von Vorwissen	+	Nicht in der Schreibaufgabe vorgesehen.
j)	Strategieeinsatz / Strategievermittlung (z. B. in Bezug auf das Planen, Strukturieren, Formulieren, Überarbeiten)	+	Die Lernenden verfassen ein VA-Konzept, das der Textplanung auf Makroebene dient. Ansonsten sind generell keine Strategievermittlung und -einführung vorgesehen, was die Aufgabenschwierigkeit erhöht. Feedback durch Lehrperson ist vorgesehen.

Tabelle 3: Komplexität von VA-Aufträgen, unter Rückgriff auf das Modell aus Robinson (2001) und Faktoren a)–j) aus Neumann (2013)

Die Tabelle 3 verdeutlicht, dass die Schreibaufgabe zum Verfassen einer VA insgesamt komplex ist und hohe Anforderungen an die Schreibenden stellt. Dies spiegeln zum einen die Ansprüche an die sprachlichen Ressourcen („resource directing") wider. In dem Bereich fehlen vor allem explizite Informationen darüber, was inhaltlich, strukturell und sprachlich in den einzelnen Teilen gefordert wird (vgl. a)–c)). Es wird vorausgesetzt, dass die Lernenden in der Lage sind, auf Basis von (recherchierten) Dokumenten einen Sachverhalt kohärent und strukturiert schriftlich mit „Fremdanteil" darzulegen. Dass solche Aufgaben hochgradig anforderungsreich sind, zeigt die Forschung zur „Multiple Document Literacy". Ohne an dieser Stelle auf Details einzugehen, kann gesagt werden, dass die Anzahl, der Anspruch und die Qualität der Ausgangsdokumente zentrale Faktoren bei materialgestützten Schreibaufgaben sind, die die Komplexität einer Aufgabe stark beeinflussen (Philipp 2020b; Rickert & Philipp 2022). Zusätzlich sollen weitere Textmuster und -sorten wie Interviews, Umfragen, Erfahrungsberichte etc. Teil der VA sein. Dies setzt voraus, dass die Lernenden über entsprechendes Verfahrens- und Schreibwissen verfügen. Inwiefern diese Textformen im Unterricht vorgängig eingeführt und geübt wurden, kann nicht beurteilt werden.

Zum anderen stellen die VA-Aufgabe hohe Ansprüche an Ressourcen, die das Arbeitsgedächtnis betreffen („recource depleting"). Die Aufträge lassen nicht darauf schließen, dass Lese- oder Schreibstrategien als entlastende Maßnahmen eingeführt oder eingesetzt werden. Ein allfälliger Strategieeinsatz (oder

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

dessen Fehlen) kann aber letztlich nicht mit Sicherheit eruiert werden, da nicht beobachtet wurde, ob Strategien bei der Einführung des VA-Auftrags im Unterricht vermittelt wurden. Aus den Rahmenbedingungen für das Verfassen von VAs (Tabelle 2) werden auch Aspekte ersichtlich, die Komplexität reduzieren: einerseits das Verfassen und Besprechen eines Konzepts zur VA, das der Planung dient, andererseits das Feedback der Lehrperson zu verschiedenen Zeitpunkten im Arbeitsprozess. Was allerdings das Vorwissen betrifft, ist aufgrund der Themenvielfalt der Vertiefungsarbeiten kein angeleiteter Aufbau von Wissensbeständen vorgesehen. Erschwerend kommt hinzu, dass die einzelnen Textteile (Einleitung, „Fremdanteil", Umfragen, Erlebnisberichte etc.) unterschiedliche Ziele und Funktionen haben. Somit stellen sie nicht nur hohe Ansprüche an sprachliche, sondern auch an allgemeine kognitive Ressourcen, zumal die diversen Textziele einzeln erreicht und schließlich miteinander in einem Produkt vereint und aufeinander bezogen werden müssen. Besonders voraussetzungsreich ist das Verfassen des sogenannten „Fremdanteils", weil beim Synthetisieren mehrerer Dokumente kognitive Prozesse des Auswählens, Organisierens und Verknüpfens von Inhalten beteiligt sind und gleichzeitig ablaufen (Primor & Katzir 2018; Siemon 2016; Spivey 1990).

Diese Aussagen zur Aufgabenkomplexität basieren auf der kursorischen Analyse zweier VA-Aufträge und können sicher nicht verallgemeinert werden. Die Aufträge sind laut Aussage von Lehrpersonen jedoch typisch und wurden hier herangezogen, weil es wichtig ist zu verstehen, in welcher Aufgabenumgebung Schreibleistungen gezeigt werden. Erst vor diesem Hintergrund werden die gezeigten Leistungen interpretierbar.

Nachdem in diesem Kapitel der Forschungsstand zu Schreibleistungen von Berufslernenden und die VA als Untersuchungsgegenstand näher vorgestellt wurden, werden im nächsten Kapitel linguistische Konzepte erläutert, die für die beiden Untersuchungen relevant sind.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

4 Varietät, Register, Stil: eine Einordnung

Die Sprache in den untersuchten Abschlussarbeiten ist geprägt durch den situativen Kontext, in dem die Texte entstehen. Die institutionellen Rahmenbedingungen, die Rolle der Sprachproduzentinnen und -produzenten als Lernende sowie deren individuelle Ressourcen und Voraussetzungen (z. B. sprachbiografischer Hintergrund) beeinflussen die sprachlichen Erscheinungsformen dieser Texte. Deren Analyse erfolgt aus soziolinguistischer Perspektive, indem speziell das Register der Bildungssprache betrachtet wird. Bevor im Kapitel 5 detailliert auf das bildungssprachliche Register eingegangen wird, werden nachfolgend ausgewählte Gegenstandsbereiche und Begrifflichkeiten der Sozio- respektive Varietätenlinguistik benannt und gegeneinander abgegrenzt, um die Registeranalyse darin zu verorten. Hierfür werden auch Unterschiede zwischen der deutsch- und der englischsprachigen Tradition in den Blick genommen.

4.1 Gegenstandsbereich der Sozio- und Varietätenlinguistik

Die Soziolinguistik interessierte sich in ihren Anfängen vor allem für Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Sprache. Die moderne Soziolinguistik bearbeitet einen breiter gefassten Gegenstandsbereich. Allgemein ausgedrückt stehen Fragen nach „dem Einfluss sozialer Faktoren auf die Sprache beziehungsweise das Sprachverhalten der untersuchten Sprecher und Sprecherinnen“ (Linke et al. 2004: 345) im Zentrum. Unter sozialen Faktoren werden biologische, biografische, demografische oder soziale Eigenschaften von Personen(gruppen) sowie situative und mediale Gegebenheiten und Kommunikationssituationen verstanden (Löffler 2016: 80).

In der deutschsprachigen Tradition ist der Gegenstandsbereich der Varietätenlinguistik eng verwandt mit der Soziolinguistik. Gemäß Löffler (2016: 80) sind Themenfelder der Soziolinguistik und der Varietätenlinguistik quasi deckungsgleich. Eine Varietät bezeichnet zunächst einmal eine Sprachgebrauchsform, die spezifische und beschreibbare Charakteristiken (z. B. in den Bereichen Lexik, Phonetik/Phonologie, Grammatik, Pragmatik) aufweist (Linke et al. 2004: 345). Interessant und relevant wird Varietät dann, wenn die sprachlichen Eigenschaften mit außersprachlichen Faktoren in Verbindung gebracht werden können und so etwa eine „Oberschichtsvarietät“ identifiziert werden kann (Linke et al. 2004: 345). Auch in der englischsprachigen Tradition wird der

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Begriff *variety* verwendet, um Texte[6] in Zusammenhang mit dem Kontext, in welchem sie manifest werden, zu beschreiben.

4.2 Varietät

Der Begriff *Varietät* lässt sich zwar definieren, doch ist die Frage, welche linguistischen Bedingungen minimal vorliegen müssen, damit von einer Varietät gesprochen werden kann, umstritten. Eine Definition liefert Berruto (2004: 189). Demnach liegt eine Varietät vor, wenn gewisse sprachliche Realisierungsformen gemeinsam und wiederkehrend mit gewissen sozialen und funktionalen Merkmalen auftreten. Man könne von einer Varietät sprechen, „wenn eine Menge von gewissen kongruierenden Werten bestimmter sprachlicher Variablen (d. h. Realisierungen gewisser Formen, die in der betreffenden Sprache variieren) zusammen mit einer gewissen Menge von Merkmalen auftreten, die Sprecher und/oder Gebrauchssituationen kennzeichnen“ (Berruto 2004: 189). Die Unterschiede, die dadurch in der natürlichen Sprache beobachtbar sind, müssen gemäß Spillner (2004: 207) typisiert und systematisiert werden könnten, um den Rang einer Varietät zu erhalten. Ganz ähnlich wie Berruto (2004: 189) definiert Löffler (2016: 79) den Begriff der Varietäten – er nennt sie „Lekte“ –, benennt aber die außersprachlichen Faktorbündel expliziter. Demnach sind Varietäten „gebündelte Textexemplare (…), deren sprachliche Merkmale in der Hauptsache von Redekonstellationstypen oder sozio-pragmatischen Bedingungen wie Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Situation, Milieu oder Funktion geprägt sind“. Löffler (2016: 79) unterscheidet folgende sieben Gruppen von Lekten entlang ihrer „Bedingung“, die die Varietät prägt: Ideolekte (Individuum), Mediolekte (Medium), Funktiolekte (Funktion), Dialekte (Verteilung), Soziolekte (Sprechergruppen), Alters- und Genderlekte (Alter und Geschlecht) und Situolekte (Interaktionstypen beziehungsweise Situationen).

Die Problematik dieser Definitionen liegt, wie eingangs erwähnt, darin, dass nicht klar ist, welche und wie viele sprachseitige und sozial-/situativseitige Merkmale vorliegen müssen, damit von einer Varietät gesprochen werden kann. Des Weiteren kann die Palette an sozialen und situativen Faktoren sehr breit gefächert sein. Ferner sind Überschneidungen von Merkmalen möglich, was die Abgrenzung verschiedener Varietäten schwierig macht. Die Klassifizierungen sind also eine Frage des Standpunktes der betrachtenden Person.

6 In Anlehnung an Biber & Conrad (2019: 2) wird unter dem Begriff *Text* natürliche Sprache zum Zweck der Kommunikation betrachtet, unabhängig davon, ob sie medial mündlich oder schriftlich in Erscheinung tritt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Eine bekannte Klassifizierungslogik von Varietäten beschreibt Spillner (2004: 207). Varietäten, die den historischen Sprachwandel betreffen, werden als diachrone Varietäten bezeichnet, synchrone Varietäten betreffen unterscheidbare Typen, die sich auf eine bestimmte (gleichzeitige) Zeit beziehen. Bei den synchronen Varietäten ist folgende Differenzierung von Coseriu (1969: 149) weit verbreitet:

diatopisch:	Unterschiede im Raum, z. B. Dialekte, Mundarten
diaphasisch:	Unterschiede im Sprachstil aufgrund von Ausdrucksabsichten. Bezogen auf die Modalitäten der Sprecher und Sprecherinnen entsprechend dem Zweck der Aussage, z. B. familiär, gehoben etc.
diastratisch:	sozialkulturelle Unterschiede markierend, z. B. im Altindischen innerhalb einer typischen Klassengesellschaft das Sanskrit gegenüber dem weniger prestigeträchtigen Prakrit

Einige Autorinnen und Autoren ergänzen das Medium/den Kanal der Kommunikation (mündlich/schriftlich) als weitere Dimension zu den bereits genannten (Berruto 2004: 193).

In der englischsprachigen Tradition der Varietätenlinguistik hat man bereits in den 1950er-Jahren begonnen, Sprache vor dem Hintergrund des Kontexts und der Situation zu beschreiben. Dittmar (2004: 216) nennt exemplarisch Arbeiten von Firth (1968) zur Analyse von Sprache im Luftverkehr, in Wetterberichten oder Glückwunschkarten. Auf Basis dieser und anderer Arbeiten führte Halliday (1978) zwei Perspektiven ein, um über Varietäten zu sprechen. Aus der einen Perspektive wird der Sprachgebrauch der Sprechergruppen (Personengruppen aus einer spezifischen geografischen Region, einer sozioökonomischen Klasse, einer ethnischen Gruppe, Genderzugehörigkeit etc.) betrachtet. Diese sozial definierten Varietäten werden als *dialect* bezeichnet respektive als „variety according to the user" (Halliday 1978: 35; Biber & Conrad 2019: 5). *Dialect* ist nach dieser Auffassung diejenige Varietät, die durch die Sprachbenutzerinnen und -benutzer geprägt ist, und entspricht der diatopischen und der diastratischen Dimension nach Coseriu (1969: 149). Aus dem anderen Blickwinkel werden Texte unter dem Aspekt der Sprachverwendung angesehen, als „variety according to the use" respektive als „diatypic variety" (Halliday 1978: 35). Varietäten, die einer solchen situationsbezogenen Betrachtung unterliegen, bezeichnet Halliday als *Register*. Register ist die Varietät des Sprachgebrauchs. In der Terminologie nach Coseriu (1969: 149) entspräche Register der diaphasischen Varietät. Diese Unterscheidung zwischen Dialekt und Register wurde auch in der deutschsprachigen Varietätenlinguistik rezipiert. Der Halliday'schen Tradition folgend verwenden im deutschen Sprachraum manche Linguistinnen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

und Linguisten den Begriff *Varietät* synonym zu *dialect* (Berruto 2004: 189). So betrachtet können gemäß Linke et al. (2004: 348) „größere Sprechstile, die an soziale Gruppen gebunden sind, (…) Varietäten genannt werden und solche, die an rekurrente Situationstypen gebunden sind, Register". Der deutsche Begriff *Dialekt* wird in der deutschsprachigen Tradition (und anderen) für Varietäten auf räumlich-regionaler Basis verwendet und kann deshalb missverständlich zu dem sein, was Halliday mit *dialect* meint (Berruto 2004: 189).

4.3 Register

Nach Dittmar (2004: 233) ist die situative Variation – die diaphasische Dimension nach Coseriu (1969) – die dominante Einordnungsinstanz für Register. Diese situative Variation wird durch die kommunikative Absicht und die sozialen Rollen der Kommunikationsteilnehmenden beeinflusst. Die Sprechenden oder Schreibenden erkennen und kontrollieren die soziale Situation, in der sie sich befinden, und wählen ein Register, das dieser Situation angemessen erscheint (Ure 1982: 5). Gemäß Biber & Conrad (2019: 2) liegt dem Registerbegriff die Annahme zugrunde, dass linguistische Merkmale eines Textes der kommunikativen Funktion dienen, die sich aus der aktuellen Situation ergibt, und die auftretenden Merkmale somit durch die Situation bestimmt sind. Die Registeranalyse korreliert daher das Auftreten charakteristischer linguistischer Merkmale eines Textes mit dem situativen Kontext, in dem der Text angesiedelt ist. Nach Halliday (1978: 111) sind Register Varietäten, die abhängig von situativen Kontexten grammatikalische und semantische Spezifika aufweisen. Hallidays (1978: 111) Definition von Register lautet folgendermaßen:

> A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context. Both the situation and the register associated with it can be described to varying degrees of specificity; but the existence of registers is a fact of everyday experience – speakers have no difficulty in recognizing the semantic options and combinations of options that are ‹at risk› under particular environmental conditions. Since these options are realized in the form of grammar and vocabulary, the register is recognizable as a particular selection of words and structures.

Aus dieser Definition geht hervor, dass „Wörter und Strukturen" eines gesprochenen oder geschriebenen Textes vor dem Hintergrund einer spezifischen Situation gedeutet und analysiert werden können. Personen wählen Wörter und grammatikalische Strukturen je nach sozialem Kontext aus und – das ist der entscheidende Konnex zwischen Situation und Sprache – realisieren durch

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

das gewählte Register den sozialen Kontext in Form von gesprochenem oder geschriebenem Text (Halliday & Hasan 1989; Schleppegrell 2004: 18). Hallidays Registerkonzept besteht aus drei Dimensionen, die den Kern des Registerbegriffs bilden und in der Forschung breit rezipiert werden. Aus dem Zusammenspiel dieser drei Dimensionen geht das sprachliche Register hervor (Halliday 1978: 31; Halliday & Hasan 1989: 12):

Field: bezieht sich auf die Themenfelder und Inhalte, über die die in der Kommunikation involvierten Personen sprechen/schreiben.

Tenor: bezieht sich auf den Status und die Rolle der Kommunikationsteilnehmenden. Im Fokus steht die Beziehung zwischen der Person, die spricht/schreibt und jener, die zuhört/liest.

Mode: bezieht sich auf die Organisation der Spracherzeugnisse. Dazu gehören Erwartungen, wie ein Text organisiert werden soll: Textmuster und Textsortenerwartungen vor dem Hintergrund der Kommunikationssituation. Im *mode* manifestiert sich auch die Funktion eines Textes innerhalb einer gegebenen sozialen Situation sowie der Wahl des Mediums (mündlich oder schriftlich).

Diese drei Dimensionen können verwendet werden, um bestimmte Register qualitativ zu beschreiben. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird das bildungssprachliche Register häufig ausdifferenziert, für das Englische beispielsweise von Schleppegrell (2004), für das Deutsche u. a. von Riebling (2013) und Gogolin & Duarte (2016). In Anlehnung an Halliday definieren Gogolin & Duarte (2016: 485–486) Bildungssprache anhand der Registerkomponenten *field* (Themenfeld der Kommunikation), *mode* (mediale Form) und *tenor* (soziale Beziehung zwischen den Beteiligten). Das *field* des bildungssprachlichen Registers ist gemäß den Autorinnen bezogen auf die schulische Bildung. Der Diskurs in diesem Feld – und hier beziehen sie sich auf Bernstein (1964) – ist geprägt durch inhaltlich spezialisierte und kontextentbundene Formen der Gegenstandsbehandlung. In der schulischen Bildung sind demnach „auf kognitive Tätigkeiten rekurrierende Sprech- oder Schreibweisen" dominant (Gogolin & Duarte 2016: 485). Der *mode* – die mediale Form – wird nicht begrenzt auf grafische oder phonische Realisierung einer Äußerung, sondern im Sinne von Koch & Oesterreicher (1986) auf „strategische Konzeptionsmöglichkeiten" (Riebling 2013: 113) bezogen. Den *mode* des Registers Bildungssprache weist typischerweise Merkmale von formeller, monologischer, konzeptionell schriftlicher Kommunikation auf, auch im mündlichen Sprachgebrauch. Auf der Ebene des *tenors*, der den Status und die Rollen der Kommunikationsteilnehmenden in den Blick nimmt, ist Bildungssprache gemäß Gogolin & Duarte (2016:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

486) gekennzeichnet durch „emotionale Distanz, relative Fremdheit und eine offenkundige Hierarchie zwischen den Gesprächspartnern".

Diese knappe Darstellung von grundlegenden theoretischen und empirischen Zugängen skizzieren den Gegenstandsbereich *Register* in groben Zügen. Registerkonzepte, die für den Bildungs- respektive Berufsbildungskontext zentral sind, werden im Kapitel 5.2 näher erläutert. Ein mit der Registertheorie eng verwandtes Feld ist die Stilistik. Nachfolgend wird dieses Themenfeld skizziert und gegenüber der Registertheorie abgegrenzt.

4.4 Stil und Stilistik

Die Gegenstandsbereiche, mit denen sich die Stilistik befasst, überschneiden sich teilweise mit jenen, die unter dem Aspekt Register beschrieben und analysiert werden. Eine Gemeinsamkeit besteht etwa darin, dass sowohl Stil als auch Register eher intentional orientiert sind. Außersprachliche Faktoren, die den Stil und das Register einer Sprachhandlung bestimmen, sind flüchtiger („kurzlebiger") als die Faktoren, die Varietäten oder Soziolekte beeinflussen (Linke et al. 2004: 348–349). Unterschiede zwischen der Stilistik und Registerkonzepten beruhen vor allem darauf, dass in der Stilistik das Hauptaugenmerk auf personenbezogenen Faktoren und weniger auf der Kommunikationssituation per se liegt. Zwar spielt die Kommunikationssituation eine wichtige Rolle für die Stilwahl, entscheidend ist aber „die intendierte kommunikative Wirkung der Sprachhandlung" (Linke et al. 2004: 348–349). Beispielsweise kann in einer gegebenen Kommunikationssituation wie einer Familienfeier eine Rede im Stil feierlich-ernst oder launig-fröhlich ausgestaltet sein. Ein Beschwerdebrief kann eine sachlich-nüchterne oder emotional-aggressive Stilebene bedienen. Gemäß Selting & Hinnekamp (1989: 7) impliziert Stil „mögliche Alternativen, aus denen aktiv und immer Sinn-konstituierend gewählt wird, gegebenenfalls in Distinktion zu anderen möglichen Sinn-konstituierenden Wahlen".

Ein Zweig der Stilistik, die Funktionalstilistik, befasst sich mit Sprachanalysen, die den außersprachlichen Kontext als maßgeblichen Referenzrahmen setzen, was eine Abgrenzung zur Registerkonzeption notwendig macht. In der Funktionalstilistik wird die Verwendungsweise von Sprache in Korrelation zu gesellschaftlichen Tätigkeitsbereichen und deren kommunikativen Funktionen betrachtet (Fleischer & Michel 1975: 24; Riesel 1970: 14–16). Der Ansatz begreift Sprache als Instrument, das die Funktion gesellschaftlicher Tätigkeitsfelder (z. B. Alltag, Wissenschaft, Amtsverkehr) realisiert – und realisieren soll. Der normative Aspekt von Sprache rückt in der Funktionalstilistik in den Vordergrund. Die Dimension der Angemessenheit fungiert als zentrales Prinzip des

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Sprachhandelns und der Bewertung (Fix 2013). Domänen oder Tätigkeitsfelder, in denen sich Stil funktional ausdifferenziert, sind nach Löffler (2016: 95–96):

- Alltagsverkehr: Alltagssprache (Umgangssprache)
- Belletristik: Literatursprache (Sprache der Belletristik, literarische Prosa und Lyrik)
- Wissenschaft: Wissenschaftssprache (Sachprosa)
- Amtsverkehr: Instruktionssprache (Gesetzessprache, Verordnungen, Verträge etc.)
- Pressewesen: Pressesprache (Sprache der [Massen-]Medien)

Andere Taxonomien (etwa Eroms 2014; Gansel & Jürgens 2009) führen weitere Bereiche wie Erziehung (Sprache der Unterweisung), Religion (sakrale Sprache) oder Werbung (Werbesprache) auf. Die Nähe der Funktionalstilistik zur Registertheorie besteht, wie oben erwähnt, darin, dass das Register Sprachvarianz auch nach den Umständen des Gebrauchs beschreibt („variety according to the use" (Halliday 1978: 35)). Der Akzent der Registertheorie liegt jedoch woanders. Das Augenmerk ist nicht (allein) auf außersprachliche Tätigkeitsgebiete gerichtet, sondern auf die sozialen Rollen der miteinander interagierenden Personen, die sie qua Kommunikationssituation einnehmen. Der Schwerpunkt liegt stärker bei den Sprachleistungen der Personen, die je nach Rolle und Kontext entsprechende Register realisieren (Fix 2013).

In diesem Kapitel wurden theoretische Betrachtungsweisen, die hinter den Begriffen *Varietät*, *Register* und *Stil* stehen, erläutert und gegeneinander abgegrenzt. Für die vorliegende Untersuchung werden sprachliche Merkmale unter der Registerperspektive analysiert. Im Zentrum der Analyse stehen die Wahl der Wörter und die Strukturen, die in Texten von Berufslernenden in Erscheinung treten. Diese Texte werden vor dem Hintergrund ihres Entstehungskontexts betrachtet: der institutionalisierten schulischen Berufsbildung. Vor die Aufgabe gestellt, eine VA, eine qualifikationsrelevante schriftliche Prüfungsarbeit, zu schreiben, können die Lernenden ihre Fähigkeit zum adäquaten Verfassen eines solchen Textes und damit ihre im Fach *Allgemeinbildung* erworbenen Kompetenzen nachweisen. Die zu untersuchenden Texte sind sprachliche Manifestationen dieser kommunikativen Aufgabe. Derartige Spracherzeugnisse, die sich in den Domänen der schulischen und akademischen Bildung finden, weisen mitunter ausnehmend spezifische und komplexe Sprachgebrauchsmuster auf und werden unter dem Begriff *Bildungssprache* diskutiert (Gogolin & Duarte 2016; Efing 2014b; Morek & Heller 2012). Im folgenden Kapitel wird detailliert auf das Register *Bildungssprache* sowie auf Vorläuferkonzepte eingegangen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

5 Bildungssprache: Funktionen, Definitionen und Bezugspunkte

Dieses Kapitel geht näher auf das Register(konstrukt) Bildungssprache ein. Als Register erschöpft sich Bildungssprache nicht in linguistischen Beschreibungen, es hat auch eine normative Komponente. Mit Bildungssprache geht die Vorstellung einher, dass ihre Beherrschung gesellschaftlich-demokratische Teilhabe und soziale Mobilität ermöglicht. Bildungssprache fungiert folglich als normativer Fluchtpunkt der schulischen und akademischen Bildung. Diese normative Komponente von Bildungssprache zieht mitunter Kritik auf sich, zumal dadurch das Register einer gebildeten Mittel- und Oberschicht zum Benchmark erhoben wird. Diese normative Diskussion wird in Teilkapitel 5.1 aufgegriffen. Im Teilkapitel 5.2 wird Bildungssprache definiert. Hierbei wird auch auf Vorläuferkonzepte (*Sprache der Nähe/Sprache der Distanz*; *BICS/CALP*; *Parlando*; *Restricted/Elaborated Code*) und auf deren Beziehung zur Bildungssprache eingegangen. Da diese Arbeit die Registeranalyse nicht allein auf das Bildungssprachliche reduziert, sondern auch das Auftreten von alltagssprachlicher Sprachverwendung untersucht, wird im darauffolgenden Teilkapitel 5.3 auch Alltagssprache thematisiert. Zusätzlich werden Abgrenzungsprobleme zwischen den Registern *Alltagssprache*, *Bildungssprache* und *Fachsprache* diskutiert. Im Teilkapitel 5.4 wird auf sprachsystematische Aspekte von Bildungssprache eingegangen. Hierbei werden funktionale Merkmale sowie die Ebenen der sprachlichen Handlungen und Ausdrucksformen genauer erläutert. Das Kapitel wird mit einer kritischen Kurzbilanz (Teilkapitel 5.5) abgeschlossen.

5.1 Bildungssprache und Schulerfolg

Um in der Schule Erfolg zu haben, ist die Beherrschung altersentsprechender bildungssprachlicher Kompetenzen zentral. Der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und Schulerfolg ist mehrfach belegt (Bärenfänger 2016; Gogolin & Duarte 2016; Gogolin & Lange 2011; Marx, Ehrig & Weiß 2016; Schleppegrell 2012). Dies gilt nicht nur für das Fach Deutsch. Befunde aus groß angelegten Schulleistungsstudien aus der Bildungsforschung (PISA, IGLU oder TIMSS) zeigen unter anderem, dass sich unzureichende Lesekompetenz in Fach Deutsch negativ auf Leistungschancen in anderen Fächern (Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer) auswirkt (Gogolin

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

& Lange 2011: 108). Eine wesentliche Ursache dafür, dass Schülerinnen und Schüler mit nachteiligen Bildungsvoraussetzungen im Bildungssystem schwächere Leistungen erzielen, ist die unzureichende Beherrschung des schulischen Sprachgebrauchs (Berendes et al. 2013: 25; Gogolin & Duarte 2016: 479). Da Lehr- und Lernprozesse im Bildungssystem bildungssprachlich geprägt sind, reicht die Alltagssprache nicht aus, um an diesen Prozessen erfolgreich teilzuhaben (Cummins 2008). Der Erwerb von Bildungssprache im Sinne einer „Wissensvermittlungssprache" (Philipp & Efing 2018) gelingt den meisten Schülerinnen und Schülern im Verlauf ihrer Schullaufbahn. Doch stellt der Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen vor allem für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien und auch für solche, die in der Familie eine nicht-deutsche Sprache sprechen, eine besondere Hürde dar (Heppt 2016: 48). Es gibt Evidenz dafür, dass sich der formale Bildungsstand der Familie sowie die familiäre Sprachpraxis stärker auf den Schulerfolg auswirkt als die Familiensprache per se (Chilla 2017; Müller 2007: 234). Leseman et al. (2007; 2009) fanden einen starken Zusammenhang zwischen schriftnahen Sprachpraxen des Elternhauses und der sprachlichen Performanz von Grundschulkindern. In der Untersuchung von Ilić (2016) bestätigte sich dieser Zusammenhang für Jugendliche. Befunde von Duarte (2015) weisen darauf hin, dass ein Transfer zwischen schriftsprachlichen Kompetenzen in der Familiensprache auf Bildungssprache im Deutschen stattfindet (Interdependenzhypothese nach Cummins 1980). In ihrer Untersuchung mit 94 15-Jährigen mit türkischer und russischer Familiensprache zeigte sich, dass das Verfügen über schriftsprachliche Fähigkeiten in der Familiensprache der beste Prädiktor für bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen ist (Duarte 2015).

Bildungssprache hat einen hohen Status und ist wichtig für den Schulerfolg. Aus soziologischer Sicht kann ihr die Funktion einer „Eintrittskarte für schulische und akademische Laufbahnen" (Morek & Heller 2012: 77) attestiert werden. Denn „die klassenspezifischen Sprachgebrauchsweisen erfahren auf dem sprachlichen Markt der mittelschichtnahen Schule nicht in gleicher Weise Anerkennung als ‹kulturelles Kapital›" (Morek & Heller 2012: 77–78). Vollmer & Thürmann (2010: 109) bezeichnen Bildungssprache als „Geheimsprache" der Schule, da sie stillschweigend und implizit eingefordert und als Richtschnur für Beurteilungen hergezogen wird. Sofern Schulen (oder Lehrpersonen) die Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegen und zum Lerngegenstand machen, hat Bildungssprache eine Ungleichheit erzeugende Funktion. Nach Rolstad (2005) und Gee (1986) sorgt der hohe Stellenwert von Bildungssprache respektive *academic language* für eine

Hierarchisierung, die Sprachbenutzende anhand ihrer literalen Kompetenzen einstuft und sich nicht nur am Ideal der Sprachpraxis der höheren Schichten, sondern auch an deren Werten orientiert. In der Folge würden Defizite auf Personengruppen projiziert, die im Begriff seien, ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln. Gogolin & Duarte (2016: 483) sehen in dieser Kritik jedoch eine Überbewertung der Macht des Bildungssystems. Die Autorinnen erkennen keinen Widerspruch zwischen der Anerkennung der Gleichwertigkeit von Varietäten und der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in Bildungskotexten, weil „der Zugang zu möglichst vielen Varianten von Sprache auch gesellschaftliche Teilhabechancen mit sich bringt" (Gogolin & Duarte 2016: 483). Vor dem Hintergrund, dass die Beherrschung von Bildungssprache mit Schulerfolg und Lebenschancen zusammenhängt, wird zu Recht dafür plädiert, Bildungssprache in der schulischen Bildung explizit zu vermitteln. Bildungssprache hat in der Sprach- und Fachdidaktik den Status einer Zielnorm. Bildungssprache ist ein normativer Fluchtpunkt, in dem didaktische Bemühungen zusammenlaufen, Kinder und Jugendliche aus Gründen der Chancengerechtigkeit explizit oder implizit sprachlich zu befähigen, an schulisch geprägten Wissensvermittlungsprozessen teilzuhaben. Das vielleicht größte Potenzial des gesamten Bildungssprachdiskurses kumuliert sich eben darin: dass sprachliche Phänomene in Lernkontexten vom Lernmedium zum Lerngegenstand erhoben werden (Efing 2022: 44).

5.2 Definitionen, Referenztheorien und Vorläuferkonzepte

In den vergangenen zwanzig Jahren ist die Forschungs- und Fachliteratur zum Thema Bildungssprache enorm angewachsen und kaum mehr überblickbar. Gemeinhin wird unter Bildungssprache ein sprachübergreifendes Register verstanden, das durch seine spezifische Funktion in der schulischen und akademischen Bildung bestimmt ist (Gogolin & Lange 2011: 108). Der definitorische Bezugspunkt der modernen Gebrauchsweise des Begriffs stammt von Jürgen Habermas. Er charakterisiert Bildungssprache als Register, das nötig ist, um sich in der Schulbildung Orientierungswissen anzueignen (Habermas 1977: 40). Populär in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion wurde der Begriff im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Gogolin, Neumann & Roth 2003; Gogolin et al. 2011; Gogolin & Lange 2011), das Ansätze zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelte, indem die Vermittlung von Bildungssprache in den Fachunterricht integriert wurde.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die Versuche, das Register Bildungssprache global zu charakterisieren, fallen gezwungenermaßen grob aus, weil nach wie vor unscharf ist, was unter Bildungssprache verstanden wird. Ein strittiger Punkt betrifft die Frage, ob Bildungssprache sich im Verlauf des Bildungsweges domänenspezifisch ausdifferenziert und damit in die Nähe von fachsprachlichen Registern rückt oder ein fachübergreifendes Register darstellt. Mit einer domänenspezifischen Konzeption von Bildungssprache (z. B. Lengyel & Roth 2011: 124) wird die Abgrenzung zu fachsprachlichen Registern schwierig bis unmöglich. Efing (2022) zieht die Sinnhaftigkeit eines so konzeptionalisierten Registers Bildungssprache in Zweifel. Eine andere, domänenunabhängige Konzeption von Bildungssprache führen Morek & Heller (2012: 92) ins Feld. Die Autorinnen begreifen Bildungssprache als eine Form von kommunikativen Praktiken – also „sozial geregelte und verfestigte sprachlich-kommunikative Verfahren zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Probleme". Unter bildungssprachlichen Praktiken verstehen sie „die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren" (Morek & Heller 2012: 92).

Vorliegende Arbeit folgt einer Definition von Fürstenau & Lange (2011: 42), die Bildungssprache ebenfalls fachübergreifend, aber stärker sprachspezifisch als kommunikativ-funktional bestimmt:

> Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Es besitzt Merkmale konzeptueller Schriftlichkeit und dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen. Das bildungssprachliche Register kommt u. a. in schulspezifischen Sprachhandlungen zur Anwendung.

Indem die Definition Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit als Eigenschaft des bildungssprachlichen Registers benennt, greift sie auf die Registerkonzeption der Nähe-/Distanzsprache von Koch & Oesterreicher (1986) zurück. Nebst dem Nähe-Distanz-Modell wird im Diskurs zu Bildungssprache auch auf andere Theorien und Vorläuferkonzepte referiert. Im Folgenden werden vier solcher Ansätze erläutert und es wird auf deren Verhältnis zur Bildungssprache eingegangen. Es handelt sich dabei um das bereits erwähnte und für die Bildungssprache anschlussfähigste Modell der *Nähe-/Distanzsprache* nach Koch & Oesterreicher (1986), die aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik stammenden Arbeiten von Cummins (1979; 1981a; 1981b; 2008)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zur Konzeption von *BICS/CALP*, den Analysen von Sieber (1998; 2008) zum Textmuster *Parlando* sowie um die Konzeption des *elaborated/restricted* code nach Bernstein (1972; 1975).

Philipp & Efing (2018: 204) nennen weitere Konzepte mit semantischer Nähe zu Bildungssprache, die hier aber nicht näher ausgeführt werden, und zwar „Textkompetenz" (Portmann-Tselikas & Schnölzer-Eibinger), „Allgemeine Fachsprachen und Fachkommunikationskompetenz" (Knifka & Reolcke), „Academic language/register, akademische Register", „alltägliche Wissenschaftssprache" (Ehlich), „Schulsprache, schooled language, language of schooling" (Thürmann & Vollmer).

5.2.1 Sprache der Nähe / Sprache der Distanz

Koch & Oesterreicher (1986: 19–20) verstehen das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache als konzeptionelles Kontinuum. Dieses Kontinuum, das sich zwischen den Polen „Schriftlichkeit" und „Mündlichkeit" bewegt, ist nicht linear zu verstehen, sondern als Raum. Die effektiven Kommunikationsformen sind nicht an mediale Schriftlichkeit respektive Mündlichkeit gebunden. Die Wahl des Registers durch die Sprachbenutzer ist unabhängig davon, ob eine Äußerung grafisch oder phonisch realisiert wird. Das Register ergibt sich gemäß Koch & Oesterreicher (1986: 19) vielmehr aus dem Zusammenwirken der kommunikativen Parameter „soziales Verhältnis, Anzahl, räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner; Sprecherwechsel; Themafixierung; Öffentlichkeitsgrad; Spontanität und Beteiligung; Rolle des sprachlichen, des situativen und des soziokulturellen Kontexts". Entsprechend lässt sich die Sprache als Kontinuum zwischen einer Sprache der Nähe und einer Sprache der Distanz charakterisieren. Koch & Oesterreicher (1986: 23) bringen die Pole in folgendes Gesamtschema:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

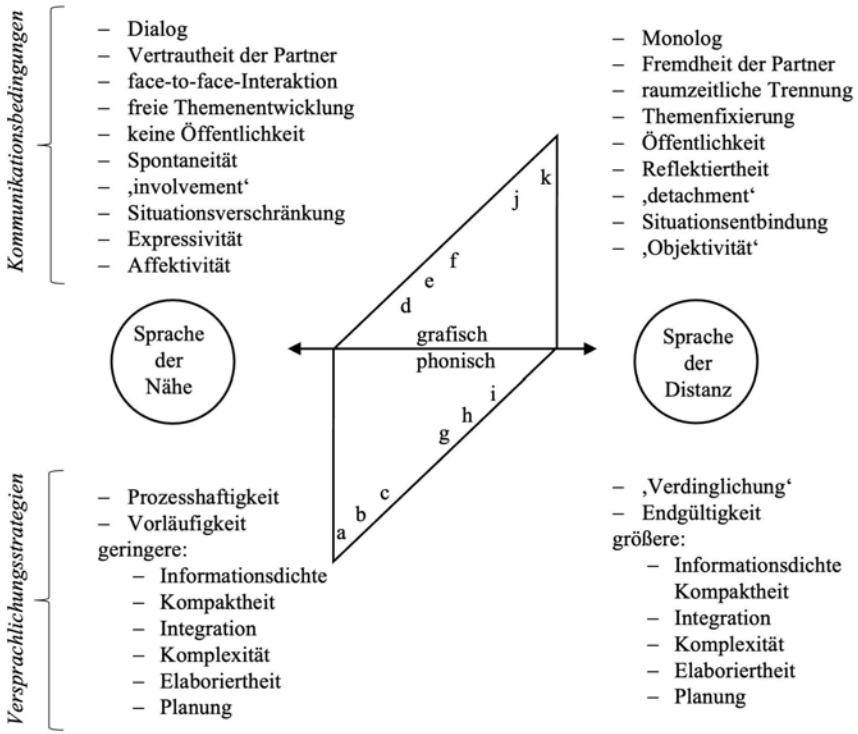


Abbildung 6: Gesamtschema Sprache der Nähe, Sprache der Distanz (eigene Darstellung nach Koch & Oesterreicher 1986). a) vertrautes Gespräch, b) Telefonat mit einem Freund, c) Interview, d) abgedrucktes Interview, e) Tagebucheintrag, f) Privatbrief, g) Vorstellungsgespräch, h) Predigt, i) Vortrag, j) FAZ-Artikel, k) Verwaltungsvorschrift

Die beiden Dreiecke in der Mitte des Modells symbolisieren, dass die Sprache der Distanz eine Affinität zum Medium der Schrift, die Sprache der Nähe eine Affinität zum Medium der Mündlichkeit hat. Das bedeutet, dass die Sprache der Distanz tendenziell eher in schriftlichen Texten anzutreffen ist – und umgekehrt. Gemäß den Autoren existieren universale Merkmale einer Sprache der Nähe respektive einer Sprache der Distanz. Die nähesprachlichen Merkmale sind, wörtlich zitiert nach Koch & Oesterreicher (1986: 27), folgende:

- Im *morphosyntaktischen* Bereich hat man zu denken an Nachträge, Anakoluthe, Kongruenzschwächen, holophrastische Äußerungen, Segmentierungserscheinungen, an die Rhema-Thema-Abfolge sowie an den sparsamen Umgang mit der Hypotaxe.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Im *lexikalischen* Bereich sind zu nennen: Passe-partout-Wörter, lexikalische „Armut", niedrige type/token-Relation; andererseits expressive Bildungen (Hyperbeln, Kraftwörter etc.) und lexikalischer Reichtum in ganz bestimmten Sinnbezirken.
- Im *textuell-pragmatischen* Bereich finden wir: Sprecher- und Hörer-Signale, Überbrückungsphänomene, Korrektursignale, Gliederungssignale, Abtönungspartikeln; häufig dient das Präsens als Erzähltempus, die Redewiedergabe erfolgt vorzugsweise durch direkte Rede; es werden andere Anforderungen an die Textkohärenz gestellt.

Merkmale der Sprache der Distanz führen die Autoren nicht näher aus und verweisen darauf, dass diese analog inferiert werden können.

Das Register Bildungssprache wird oft mit der „Sprache der Distanz" gleichgesetzt (Lengyel & Roth 2011: 124). Diese Sichtweise wurde auch in vielen Studien zur Ontogenese von literaler Kompetenz eingenommen. Sprachentwicklung als Erwerb von Merkmalen von Distanzkommunikation zu betrachten, ist bereits im ursprünglichen Modell von Koch & Oesterreicher (1986: 25) angelegt. Die Autoren bezeichnen die Beziehung zwischen dem „pragmatischen Modus" („Situationsnähe, geringe Planung, Dialogizität etc.") und dem „syntaktischen Modus" („Situationsferne, stärkere Planung, Monologizität etc.") als „gerichtet" (Koch & Oesterreicher 1986: 25). Der syntaktische Modus erscheint als abgeleiteter, sekundärer Modus. In vielen linguistischen Untersuchungen zur literalen Entwicklung, die auf dem Nähe-Distanz-Modell beruhen, wurde die Gerichtetheit entsprechend konzeptualisiert, indem eine Orientierung an konzeptioneller Schriftlichkeit als Indiz für Entwicklung betrachtet wird. Beispiele dafür sind Untersuchungen zur syntaktischen Integration in Form von Junktionen bei Lernenden der Oberstufe und Studierenden (Langlotz 2014), syntaktische Komplexität in Texten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Studierenden (Petersen 2013), textsortenspezifische Strukturierungsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter (Augst 2007) als Kennzeichen von konzeptioneller Schriftlichkeit/Literalität. Wenn Schülerinnen und Schüler schul- und bildungsbezogene Texte produzieren, kann die Entwicklung hin zu einem höheren Grad an Distanzsprachlichkeit registriert werden. Feilke (2016: 136) betont jedoch, dass ein Entwicklungsverständnis, das die „Distanzsprache" als alleinige Zielnorm verfolgt, zu kurz greift. Literale Kompetenz, verstanden als „Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglichen" (Feilke 2011: 12), resultieren nicht allein in der Aneignung distanzsprachlicher Merkmale. Literale Kompetenzen bilden sich heraus, wenn Personen sich kommunikative Praktiken

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

der Schriftlichkeit und die damit einhergehenden Textsorten aneignen, die ein breites Registerspektrum abdecken (Feilke 2016: 137). Zur Entwicklung literaler Kompetenzen gehört gleichermaßen die Aneignung grammatischer und textueller Formen von literaler Nähesprache wie maximaler Distanzsprache (Feilke 2016: 137).

5.2.2 BICS/CALP

Die Konzeption von BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) / CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) hat ihren Ursprung in der Erforschung des Zweitspracherwerbs und entstand in der Diskussion der Frage, welche Faktoren zur Entwicklung von Sprachkompetenz beitragen. Auf Basis mehrerer Studien kommt Oller (1978; 1979) zu dem Schluss, dass Sprachkompetenz („global language proficiency") auf einen generellen register- und kontextübergreifenden Sprachkompetenzfaktor zurückzuführen sei (Oller 1978: 413). Dieser Faktor hänge maßgeblich mit dem Intelligenzquotienten und schulischen und akademischen Sprachleistungen (Leseverständnis, Wortschatz) zusammen. Dieser Auffassung von einer gesamtheitlichen Sprachkompetenz setzt Cummins (1979; 1981a) ein Konzept entgegen, das zwei Dimensionen von Sprachbeherrschung trennt, die unterschiedlichen Entwicklungslogiken folgen. Ausgangspunkt für Cummins ist die Untersuchung von Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976), die zeigt, dass aus Finnland stammende und in Schweden lebende Kinder zwar fließend Schwedisch sprachen, ihre schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten jedoch im Vergleich zu gleichaltrigen schwedischen Kindern unterentwickelt waren. Daraus leitet Cummins die beiden Sprachbeherrschungsdimensionen *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) ab. BICS bezeichnet sprachliche Fähigkeiten, die in Alltagssituationen und in der mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen und sich außerhalb der schulischen Förderung entwickeln. CALP hingegen verweist auf Sprachfähigkeiten, die in intellektuellen und schulischen Kontexten gefragt sind und sich auch in diesen Kontexten entwickeln. Sie sind schriftbasiert und an kognitiv anspruchsvolle Handlungen gekoppelt. CALP-bezogene Kompetenzen ermöglichen es, kognitiv anspruchsvolle Inhalte sprachlich zu verarbeiten. Cummins definiert *academic language proficiency* folgendermaßen: „Academic language proficiency thus refers to the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling." CALP ist die Sprache, die Lernende benötigen, um schulbezogene Inhalte zu verarbeiten, und ist entsprechend entscheidend für schulischen Erfolg (Cummins 2008: 72).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Beim Erwerb von BICS und CALP in der Zweitsprache weist Cummins (1981b) für den kanadischen Kontext nach, dass zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt zwei Jahre benötigen, um altersentsprechende BICS-bezogene Sprachfähigkeiten zu erlangen, und fünf bis sieben Jahre, um CALP-bezogene Fähigkeiten auszubilden.

Diese eher grobe Unterscheidung von zwei Sprachregistern differenziert Cummins (1981a: 12; 2000: 68) in einem Schema aus, das die Sprachkompetenz mit zwei Kontextvariablen konzeptualisiert. Die eine Variable darin ist der kognitive Anspruch der Aufgabe („cognitively undemanding" versus „cognitively demanding"), die andere der Grad an Einbettung in die kommunikative Situation („context embedded" versus „context reduced"). Diese beiden Variablen sind als Kontinuum zu verstehen.

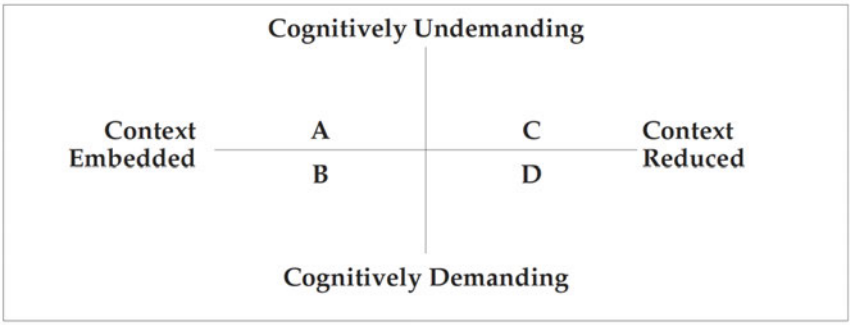


Abbildung 7: Sprachbezogene Aufgaben in Abhängigkeit von ihrer Einbettung in den Kontext und vom kognitiven Anspruch nach Cummins (1981a; 2000)

Das Kontinuum des kognitiven Anspruchs ist am einen Ende gekennzeichnet durch sprachliche Aufgaben und Handlungen, die Personen unbewusst, gewissermaßen automatisiert, abrufen können und dadurch wenig kognitive Ressourcen erfordern. Am anderen Ende des Kontinuums stehen sprachliche Aufgaben und Handlungen, die wenig oder gar nicht automatisiert abgerufen werden können und dadurch kognitiv anspruchsvoller sind. Das Kontinuum der Eingebundenheit definiert sich an einem Pol durch kommunikative Aufgaben und Aktivitäten, die stark in den Kontext eingebunden sind, sodass die Sprechenden die Bedeutung von Aussagen aushandeln können, etwa durch Nachfragen. Zwischenmenschliche/Interpersonale und situationsgebundene Bedingungen unterstützen und erleichtern die Bearbeitung der Aufgabe. Cummins verlegt diese Sprachhandlungen etwas pauschal in Situationen des Alltags außerhalb des Klassenzimmers. Der andere Pol des Kontinuums ist definiert durch Aufga-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

ben und Sprachhandlungen, die sich allein auf sprachliches Material beziehen. Eine Aushandlung von Bedeutung ist in diesen Settings nicht möglich. Die Produktion und das Verständnis von sprachlichen Äußerungen erfolgen allein auf Basis von Sprache. Solche kontextentbundenen Situationen trifft man gemäß Cummins vornehmlich in schulischen und akademischen Kontexten an. Im obigen Schema kreuzen sich die Dimensionen. Dadurch können sprachliche Aufgaben einzelnen Quadranten zugeordnet werden. Cummins liefert für jeden Quadranten Beispiele. Demnach wäre die Handlung, jemanden vom eigenen Standpunkt zu überzeugen, dem Quadranten B zuzuordnen. Ein schriftlicher Essay wäre im Quadranten D angesiedelt. Alltagssprache liegt typischerweise in Quadrant A, das Abschreiben von Texten auf einer Tafel oder das Ausfüllen von Formularen in Quadrant C. Cummins beschreibt die Quadranten zwar nicht als Entwicklungsstadien von Individuen, betont aber, dass sich die schulischen und akademischen Ansprüche im Durchlaufen der Schulstufen in die Richtung kontextungebundener Situationen mit hohen kognitiven Anforderungen hin entwickeln. Dies mache sich bemerkbar in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und in diskursiven Konventionen wie beispielsweise Textmustern (Cummins 2000: 67).

Im Diskurs zur Bildungssprache wird die BICS/CALP-Konzeption insofern adaptiert, als die *Cognitive Academic Language Proficiency* mit „Bildungssprachfähigkeit“ (Gogolin & Lange 2011: 110) gleichgesetzt wird. Das „academic register“ (Cummins 2000: 109) und das Register *Bildungssprache* vereint, dass beide in der Kommunikation abstrakter, kognitiv anspruchsvoller Inhalte zum Tragen kommen. Dadurch ist Bildungssprache nach Riebling (2013: 120) verglichen mit Registern der Alltagskommunikation stärker versprachlicht (höhere Informationsdichte, Kompaktheit, Explizitheit, Elaboriertheit etc.). Beiden Register-Konzeptionen wird eine epistemische Funktion zugeschrieben: CALP und Bildungssprache können als Werkzeuge des Denkens fungieren (Morek & Heller 2012: 75).

5.2.3 Parlando

Unter *Parlando* versteht Sieber (1998: 51; 2008: 281) ein vergleichsweise neueres Textmuster, das zwar in der schriftlichen Kommunikation auftritt, aber Charakteristiken von Mündlichkeit aufweist. „Parlando [ist] eine bestimmte Art textueller Oberfläche, die sich in Wortwahl, Syntax und Textstruktur stark an einer fiktiven Redesituation zu orientieren scheint“ (Sieber 1998: 51). Sieber entwickelte das Parlando-Muster aus einem Vergleich von Texten junger Erwachsener aus der Schweiz. Die analysierten Texte entstammen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

einem historischen Korpus aus 112 Maturaarbeiten, die zwischen 1881 und 1991 entstanden, und aus 223 Deutsch- und Maturaaufsätzen aus Schweizer Mittelschulen, die im Rahmen eines Sprachfähigkeiten-Projekts (Sieber 1994) gesammelt wurden.

Parlando-Texte sind monologische und gleichzeitig sprechsprachliche Texte. Charakteristische Züge der mündlichen Kommunikation – Direktheit, kurze Planungszeit und das Vertrauen auf eine geteilte Kommunikationssituation – werden auf die schriftliche Kommunikation übertragen (Sieber 2008: 281). Für die Benennung dieses medialen Transfers verwendet Sieber die aus der Musiktheorie entlehnte Parlando-Metapher. Dort bezeichnet Parlando den in der „Opera buffa" des 18. und 19. Jahrhunderts gebräuchlichen Versuch, das natürliche Sprechen musikalisch zu vertonen (Sieber 1994: 319). Die folgende Darstellung des Parlandomusters ist eine Synthese der in Sieber (1998: 24–52 und 141–143) unter jeweils anderen Gesichtspunkten erläuterten Merkmale. Die Merkmale des Textmusters „Parlando" werden zuerst allgemein gefasst und anschließend nach den linguistischen Kategorien Lexik, Inhalt, Kohärenz, Syntax und Schreibung geordnet aufgeführt:

Generelle Merkmale

- Starke Ausrichtung auf Rezipienten erweckt fiktive Gesprächssituation ohne gemeinsames Zeigefeld.
- Authentizität und Direktheit werden höher gewichtet als formale und ästhetische Stimmigkeit. Aufmerksamkeit ist auf das Nicht-Abbrechen der Kommunikation, weniger auf Strukturierung und thematische Entwicklung gerichtet.
- Abweichung von Mustern der entfalteten Schriftlichkeit, die den Text selbst, aber auch den Umgang mit der kommunikativen Situation betreffen. Parlando-Texte weichen von der traditionellen Orientierung geschriebener Texte und deren Korrektheits- und Angemessenheitsnormen ab.
- Aus sprachformaler Perspektive zeichnet sich Parlando durch ein Nebeneinander von Passagen ausgesprochener Korrektheit und hoher Angemessenheit und Passagen, die eine diesbezügliche Sorgfalt vermissen lassen, aus.
- Das Muster erfordert rezipientenseitig in erhöhtem Maß für selbstverständlich gehaltene Ergänzungen dessen, was nicht im Text steht.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Lexik

- Generell einfacher und verständlicher Wortschatz mit Einstreuung von fremd- und fachsprachlichem Vokabular sowie Verwendung von sprachlichen Versatzstücken/vorgefertigten Formulierungsmustern. Keine Orientierung an gehobenem Bildungswortschatz.
- Auftreten von Unangemessenheit im Wortgebrauch (z. B. von Verweismitteln „diese/r“).
- Modal- und Abtönungspartikel als typisch sprechsprachliche Phänomene treten gehäuft auf.
- Sprechsprachlich und dialektal gefärbte Wörter wie z. B. „die ich nicht vertragen kann“.
- „Soi-disant-Stil“: Nicht über alle Massen passende Wendungen werden in Anführungszeichen gesetzt, z. B. „Lebensabdrücke im Gesicht“.
- Direkte Ansprache von Leserinnen und Lesern.

Inhalt

- Große Aspektvielfalt: Möglichst viele thematische Aspekte werden angesprochen, anstatt die Aspekte zu vertiefen. In manchen Fällen deuten Formulierungen wie „etc., irgendwie, usw.“ auf die Unabgeschlossenheit des thematischen Aspekts hin.
- Häufiges Vermitteln eigener Standpunkte und Sichtweisen. Argumente werden genannt, aber häufig nicht geklärt.

Kohärenz und Struktur

- Wenig komplexe, manchmal zufällig, ungeplant und mäandernd wirkende Themenentfaltung. Häufig abrupte Abbrüche und Neuanfänge.
- Probleme bei der textuellen Verknüpfung. Fehlender oder unangemessener Gebrauch von Verknüpfungsmitteln. Auch inhaltlich Unverbundenes wird stehen gelassen und mit deutlichen Gliederungsmerkmalen abgesetzt.
- Implizite, nicht an der Textoberfläche markierte Themenentfaltung. Dieser Mangel kann durch Rezeptionsleistungen ausgeglichen werden. Inhaltliche Mehrperspektivität wird auf dem Textvordergrund nicht durch entsprechende Verknüpfungsmittel transparent gemacht. Fehlen einer wahrnehmbaren Makrostruktur der Texte.

Syntax

- Syntaktisch unterschiedlich durchgeplante Sätze.
- Auftreten von „weicher Syntax“: syntaktische Muster von gesprochener Sprache, die hart an der Grenze zum grammatikalisch Zulässigen sind, z. B.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Ellipsen, Anakoluthe, Holophrasen; Ausklammerungen; Verbzweit- statt Verbletztstellungen.
- Überlange Ganzsätze: Selbständige Sätze werden durch Kommas abgetrennt, obwohl ein Punkt oder Semikolon angemessen wäre.
- Prosodische Komposition der Sätze: Markierte Wortstellungen, Fokus-Hintergrund-Gliederungen sind oft erst mit lautem Lesen nachvollziehbar.

Schreibung

- Sorgloser Umgang mit Orthografie und Interpunktion: prinzipiell hohe Korrektheit, aber Falschschreibungen bei eigentlich unproblematischen Wörtern. Kommas werden an manchen Stellen nicht gesetzt (z. B. vor Relativsätzen), an vergleichbaren anderen Stellen dann aber schon. Schlusszeichen werden vergessen.

Parlando-Phänomene wertet Sieber (1998: 151) jedoch weder als defizitäre Schreibleistungen noch als ontogenetischen Entwicklungsstand. Vielmehr handle es sich um Indizien „für eine Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit" (Sieber 1998: 151). Diese Veränderungen seien: erstens die Sichtbarmachung des Subjekts als Textproduzenten und das Thematisieren von Erfahrungen, indem z. B. eigene Standpunkte markiert werden; zweitens die Darstellung der „objektiven Welt" nach eigener Ordnung und Gewichtung; drittens die Orientierung an der Welt der Adressaten, was sich u. a. in Form von direkten Ansprachen der Lesenden und dialogischen Formen zeige; viertens die geringe Orientierung an formalen Normen wie beispielsweise „weiche" Syntax oder mangelhafte Strukturierung (Sieber 1998: 151). Das Testmuster *Parlando* kann nach Sieber (1998: 199–200) als eigenständige Leistung in der schriftlichen Kommunikation gesehen werden. Parlando-Phänomene seien Ausdruck der Bemühungen, Distanz im Medium der Schriftlichkeit abzubauen, Nähe und Vertrautheit auch in institutionell eingeforderten Texten zu schaffen und Erfahrungen in geschriebener Form einzubringen, welche „die grundsätzlich höhere Distanziertheit der geschriebenen Sprache nicht auf Kosten von Direktheit und Authentizität einzulösen bereit ist" (Sieber 1998: 200).

Das Textmuster *Parlando* wird im Diskurs zu Bildungssprache nicht intensiv rezipiert. Trotzdem trägt der Parlando-Ansatz Wesentliches zur Diskussion bei: Zum einen konturiert er sprachliche Merkmale, die tendenziell Ausdruck der Nähesprache sind, sich jedoch in schriftlichen Texten finden, auf empirisch gut abgestützter Basis. Zum andern betrachtet der Ansatz nähesprachliche Ausdrucksformen in schulisch geprägten schriftlichen Texten nicht per se als defizitär, sondern je nach Ausprägung als funktionaler Abbau

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

von Distanz in der Kommunikation. Indem *Parlando* als eigenständiges Textmuster betrachtet wird, trägt es zur Diskussion bei, inwiefern Distanzsprache als (alleinige) Zielnorm schulischer Registerkompetenz gelten soll.

5.2.4 Restricted Code / Elaborated Code

Die vielleicht meistdiskutierte und in ihrer vermeintlichen Simplizität eingängige, aber empirisch nicht haltbare dichotome Beschreibung von Registern geht auf Untersuchungen von Bernstein (1972; 1975) zurück. Sprache und Sprechen sind demnach als soziales Verhalten anzusehen und entwickeln sich innerhalb der Familie, die wiederum einer sozialen Schicht angehört. In der Sprache einer Person spiegelt sich gewissermaßen ihre soziale Herkunft. Bernstein, der seine These auf der Grundlage der Verhältnisse in England aufstellte, unterschied das Sprachregister der „working class", der er abwertend einen „restricted code" attestierte, vom Register der „middle class", die über einen „elaborated code" verfüge. Die Codes lassen sich nach Explizitheit in der Lexik, der logischen respektive argumentativen Strukturiertheit und der grammatischen Korrektheit unterscheiden (Bernstein 1972; Eckhardt 2008: 63). Personen, die den elaborierten Code beherrschen, verfügen über einen umfangreicheren Wortschatz, verwenden vergleichsweise oft Fachwörter und bilden komplexe grammatikalische Konstruktionen. Merkmale des restringierten Codes sind nach Bernstein (1972) ein eingeschränkter Wortschatz und eine vergleichsweise weniger komplexe Satzkonstruktion. Vereinfacht ausgedrückt stellt der „restricted code" gegenüber dem „elaborated code" eine ärmere Sprache dar, die dem „elaborated code" unterlegen sei (Niepold 1981). Den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und sprachlichem Ausdruck konnte Bernstein empirisch bestätigen (Bernstein 1975: 22) und schloss daraus, dass diese soziokulturelle Determiniertheit von Sprache der Grund für schulischen Erfolg respektive Misserfolg darstelle. Daraufhin – und lange bevor der Begriff Bildungssprache Konjunktur hatte – lancierte man in einigen Ländern, u. a. in den USA und in der Bundesrepublik Deutschland, wo Bernsteins Grundhypothese als „Defizit-Hypothese" (Dittmar 1973: 34–36) bekannt wurde, großflächig Programme zur Förderung von Unterschichtskindern, um diese „Sprachbarriere" (Mattheier 1974) zu überwinden und mehr Chancengleichheit herzustellen. Dies führte insofern zu einer Anpassung des Unterrichts und der Lehrwerke, als die sprachlichen Anforderungen dem konzeptionell mündlichen Sprachduktus stärker angepasst wurden, um Kindern aus der Unterschicht mehr Chancengleichheit zu ermöglichen. Doch die Bemühungen hatten nicht den erhofften Effekt. Gemäß Steinig (2016:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

77) haben sich seit den 1970er-Jahren die herkunftsbedingten Unterschiede vergrößert. Steinig führt diesen Umstand darauf zurück, dass Kinder, die den „elaborierten Code“ aufgrund ihrer familiären Herkunft mitbringen, sich schulisch und sprachlich noch deutlicher von Unterschichtskindern abheben können und sich die Ungleichheit dadurch erhöht.

Die Defizit-Hypothese provozierte heftigen Widerspruch und kann heute als widerlegt betrachtet werden. Vor allem Arbeiten zur Stadtsprachenforschung von Labov (1972; 1976) zeigen, dass Varietäten des Non-Standards wie beispielsweise jene der Schwarzen Unterschicht in New York im Vergleich zum Standardenglisch keineswegs defizitär sind, sondern linguistisch ebenso regelhaft beschrieben werden können. Hinsichtlich Grammatikalität, lexikalischem Reichtum und Ausdrucksfähigkeit erwies sich diese Varietät gegenüber dem Standard als ebenbürtig. Die Defizit-Hypothese wurde daraufhin um die „Differenz-Hypothese“ ergänzt. Die Unterschiede im Sprachgebrauch von Gruppen werden seither hauptsächlich unter dem Aspekt der Vielfalt und Verschiedenheit der Gruppen und der Sprachnormen dieser Gruppen beschrieben (Eckhardt 2008: 64).

5.2.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Zugänge

Im Anschluss an die dargestellten Überlegungen stellt sich die Frage, wie sich die unterschiedlichen Konzepte zueinander in Beziehung setzen lassen, worin ihre wesentlichen Unterschiede bestehen und in welchem Verhältnis sie zur Bildungssprache stehen. Besonders hervorzuheben sind die Gemeinsamkeiten zwischen der Bildungssprache und den damit verwandten Zugängen. Eine zentrale Gemeinsamkeit besteht in der dichotomen Logik der Ansätze: Die Beschreibungsansätze werden häufig als Pole erfasst (beispielsweise Nähesprache/Distanzsprache, BICS/CALP, Parlando als Textmuster zwischen Nähe- und Distanzsprache, Restricted/Elaborated Code). Dabei ist insbesondere in der Konzeption von Koch und Oesterreicher weniger die Polarität als vielmehr das Kontinuum zwischen diesen Polen von Bedeutung. Dieser Logik folgen auch Ansätze, die Bildungssprache gegenüber Alltags- oder Fachsprache abgrenzen (vgl. hierzu das nachfolgende Teilkapitel).

Eine weitere Gemeinsamkeit der referierten Ansätze besteht darin, dass die Verwendung eines Registers stets mit spezifischen kommunikativen Situationen verbunden ist und von der Abstraktheit des Gegenstands abhängt. Mit Ausnahme des Parlando-Ansatzes gehen alle genannten Beschreibungsmodelle (einschließlich der Bildungssprache) davon aus, dass sich das Register umso

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

stärker bildungssprachlich, distanzsprachlich oder CALP-nah gestaltet, je komplexer und abstrakter der zu behandelnde Sachverhalt ist.

Analog zum *Restricted Code* wird auch der Bildungssprache eine sozialsymbolische Funktion zugeschrieben (vgl. Morek & Heller 2012: 78-82), die für bildungsbenachteiligte Personen eine soziale Hürde darstellen kann. Der BICS/CALP-Ansatz und die Bildungssprache teilen zudem den Aspekt, dass beide Register im schulischen oder akademischen Kontext verortet sind.

Diese kurze Zusammenfassung verdeutlicht, dass „Bildungssprache" viele Schnittmengen mit anderen Registerbeschreibungskonzeptionen aufweist und zahlreiche Aspekte früherer Konzepte übernommen hat. Dies trägt dazu bei, dass eine klare Abgrenzung der Bildungssprache gegenüber verwandten Konzepten schwierig ist. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen werden im Diskurs zur Bildungssprache jedoch bestimmte Aspekte besonders hervorgehoben: die epistemische Funktion bildungssprachlicher Praktiken für das Lernen, der Zusammenhang zwischen Bildungssprache und Schulerfolg und damit die Notwendigkeit ihres Erwerbs, der fachübergreifende Geltungsanspruch sowie die Verankerung in schulischen und akademischen Kommunikationssituationen.

Bei allen Bemühungen, Bildungssprache an vorangehende Konzepte anzubinden, bleibt das Alleinstellungsmerkmal von Bildungssprache weiterhin unscharf. Wie Efing (2022) in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem „Konstrukt Bildungssprache" verdeutlicht, deckt das, was unter Bildungssprache in den Blick genommen wird, inhaltlich weitgehend dieselben Aspekte ab wie die erwähnten Vorgängerkonzepte. Ein weiterer strittiger Punkt betrifft die sprachwissenschaftliche Abgrenzung des bildungssprachlichen Registers gegenüber anderen Registern. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

5.3 Unterscheidung Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache

Aus sprachsystematischer Sicht wurden und werden immer wieder Versuche unternommen, die Bildungssprache gegenüber Registern der Alltagssprache, der Berufssprache und der Fachsprache abzugrenzen, wobei diese Grenzen nicht trennscharf sind. Ein Problem bei der Abgrenzung stellt sich bei der Ausdifferenzierung dessen, was unter dem Register der Alltagssprache – auch Allgemeinsprache (z. B. Ahrenholz 2010) oder Umgangssprache (z. B. Habermas 1977) – zu verstehen ist. Alltagssprache wird meist theoretisch gefasst als Register, das in alltäglichen, vertrauten und informellen Situationen (Familie,

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Freundeskreis, Pausengespräche) auftritt, in denen sich die Sprecherinnen und Sprecher auf einen geteilten Kontext und auf die unmittelbare Anwesenheit beziehen können (Elmentaler 2006: 10; Gogolin & Lange 2011; Hoffmann 2019). In solchen Situationen treten typischerweise deiktische Mittel und andere nähesprachliche Formen auf. Der Erwerb von Alltagssprache vollzieht sich außerhalb der schulischen Förderungen und dauert nicht so lange wie der Erwerb von Bildungssprache (vgl. Ausführungen dazu in Teilkapitel 5.2.2). Im Diskurs zur Thematik der Bildungssprache wird das Register der Alltagssprache häufig anhand des (geringeren) Grades an Formalität gegenüber der Bildungssprache respektive der Fachsprache abgrenzt, doch laut der jüngeren Forschung ist eine derartige Konzeption von Alltagssprache kritisch zu sehen. Das bildungssprachliche Register schließt alltägliche Wörter und Wendungen ein – und umgekehrt: Wenngleich Alltagssprache unter Einbezug sozio-pragmatischer Parameter als informelle Kommunikation – Vertrautheit sowie symmetrisches Verhältnis der Kommunikationsbeteiligten – in vornehmlich privatem Bereich aufgefasst und von formelleren Bereichen der Kommunikation abgegrenzt wird (Überblick in Lanwer 2015: 22–30), vernachlässige eine stark typisierte Beschreibung von Alltagssprache, dass auch in alltäglichen Kontexten komplexe sprachliche Handlungen und Merkmale auftreten, etwa bei Anweisungen, Wegbeschreibungen oder Erklärungen, bei denen kein unmittelbares Zeigefeld besteht (Morek & Heller 2012: 74). Jüngere Konzeptionen von Alltagssprache gehen deshalb nicht davon aus, dass der Formalitätsgrad einer Kommunikationssituation dafür ausschlaggebend ist, ob der Sprachgebrauch als alltagssprachlich aufzufassen ist oder nicht. Vielmehr ist Alltagssprache durch den Modus der Kommunikation – nämlich Spontanität und Interaktivität – bestimmt; sie tritt eher unabhängig vom Formalitätsgrad in allen möglichen Lebens- und Kommunikationsbereichen auf (Auer 1990: 6–9; Elmentaler 2006; Lanwer 2015: 22). Auf diese Konzeption von Alltagssprache greift die vorliegende Untersuchung zurück und operationalisiert sie für die Registeranalyse im Methodenteil (vgl. Teilkapitel 8.3). In beiden Konzeptionen zur Alltagssprache gibt es keine klare Grenzziehung zwischen Alltags- und Bildungssprache. Die Übergänge vom einen zum anderen Register sind fließend und allein aufgrund des kommunikativen Kontexts nicht hinlänglich zu bestimmen. Die beiden Register sind eher als Pole eines Kontinuums zu verstehen (Berendes et al. 2013; Snow 2010).

Ebenso unscharf und noch schwieriger ist die Abgrenzung zwischen Bildungs- und Fachsprache. Im Diskurs ist vor allem die Frage, inwiefern Fachwortschatz zum Register der Bildungssprache gezählt wird, strittig. Gogolin & Lang (2011: 112) konstatieren aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

„Unter Fachsprache versteht man Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient. Bildungssprache enthält schul- und fachsprachliche Elemente, und zwar vor allem im Bereich der Terminologie, also des Wortschatzes der Schule und der Unterrichtsfächer." Ein so definiertes bildungssprachliches Register enthält Fachwortschatz. Dies bestätigt sich in Auflistungen von sprachlichen Merkmalen von Bildungssprache (Gogolin & Lange 2011: 114; Gogolin & Duarte 2016: 489), die ihrerseits jedoch ebenfalls umstritten sind, wie später gezeigt wird (Teilkapitel 5.4.3). Somit erscheint eine Abgrenzung zwischen Bildungssprache und Fachsprache fast unmöglich. Aus linguistischer Sicht stellt sich die Frage, ob Bildungssprache, wie sie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften begriffen wird, nicht etwas subsumiert, was in der Fachsprachenforschung längst klarer umrissen ist. Efing (2022: 49) bezeichnet Bildungssprache als „Fachsprache light", da Bildungssprache allgemein-fachsprachliche Merkmale aufweise.

Sprachwissenschaftlich ausgerichtete Ansätze (Efing 2014b; Morek & Heller 2012; Ortner 2009) bekräftigen die Schnittmengen zwischen den Registern ebenfalls, trennen Bildungs- und Fachsprache jedoch schärfer voneinander ab. Nach Ortner (2009: 2229) ist Bildungssprache nicht domänenspezifisch. Sie fungiere „als innersprachliche Verkehrssprache zwischen den Fachsprachen und vor allem für die Schriftlichkeit außerhalb der Fachsphären. Funktionalstilistisch gesehen handelt es sich bei der Bildungssprache um einen bereichsübergreifenden Stil." Domänenspezifisches Fachvokabular ist in dieser Betrachtungsweise nicht Teil des bildungssprachlichen Registers. Dennoch ist klar, dass Bildungssprache nicht losgelöst von Fachinhalten auftritt und auch nicht isoliert vermittelt werden sollte (Efing 2014b: 433).

Unabhängig davon, welchem Register Fachvokabular zuzurechnen ist, lassen sich die Register Alltags-, Bildungs- und Fachsprache nach Efing (2014b; 2022; 2023), der in diesem Kontext zusätzlich auch das Register „Berufssprache" diskutiert, zusammenfassend auf folgenden Ebenen unterscheiden:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
Verwendungskontext	– Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	– Fachunspezifische und berufs–feldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	– Kommunikation in Bildungskontexten	– Fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
Ziel/Zweck	– Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	– Betriebliche und soziale Integration – Handlungskoordination	– Wissensvermittlung beziehungsweise -erwerb	– Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
Handlungsebene	– soziale Ebene	– soziale und berufliche Handlungsebene	– kognitive Ebene	– kognitive Ebene
Abstraktionsgrad	– konkret, kontextualisiert	– konkret bis abstrakt, kontextualisiert	– abstrakt, dekontextualisiert	– abstrakt, dekontextualisiert
Fehlertoleranz	– fehlertolerant	– eher fehlertolerant	– fehlerintolerant	– fehlerintolerant
Sprachliche Anforderungen und Besonderheiten	– vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	– Elemente aller anderen Register beziehungsweise Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	– institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	– spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten

Abbildung 8: Unterscheidung zwischen den Registern Alltags-, Berufs-, Bildungs- und Fachsprache nach Efing (2014b: 432; 2022: 46)

Die Bildungssprache ist dasjenige Register, das zwischen Alltags-, Berufs- und Fachsprache vermittelt. Das primäre Unterscheidungskriterium ist die übergeordnete Funktion und der situative Kontext, in welchem sich das Register ausbildet. Im Falle der Bildungssprache ist dies Wissensvermittlung und -erwerb in Experten-Laien-Diskursen in Bildungskontexten. Die kommunikativen Aufgaben sind verbunden mit der „Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operatoren“ (Efing 2022: 46). Auf einer weniger abstrakten Ebene weisen sprachliche Merkmale von Bildungssprache Schnittmengen zur Fachsprache auf. Das hat unter anderem damit zu tun, dass in Bildungskontexten Bildungssprache mit zunehmender fachlicher Komplexität in höheren Klassenstufen immer näher an die Fachsprache heranrückt, bis sie von dieser ununterscheidbar ist (Philipp & Efing 2018: 204).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Einen etwas anders gelagerten Ansatz, der die Abgrenzung auf der lexikalischen Ebene vornimmt, legen Beck, McKeown & Kucan (2013: 9–11) vor. Ihr Modell nimmt eine Vermittlungsperspektive bei der Unterscheidung von Registerrespektive Wortschatzebenen ein und trennt unter dieser Betrachtungsweise Alltags-, Bildungs- und Fachvokabular voneinander ab. Leitend bei diesem lexikalischen Ansatz ist die Perspektive der Vermittlung und damit verbunden die Frage, welche Wörter im Unterricht spezifisch in den Fokus rücken sollten. Dafür unterscheiden die Autorinnen drei Ebenen. Auf der ersten Ebene sind grundlegende Wörter wie *warm*, *Hund* oder *müde* angesiedelt, mit denen Kinder von klein auf häufig in Berührung kommen und die in alltäglichen Gesprächen frequent auftreten. Wörter der zweiten Ebene sind z. B. *widersprechen*, *Bedingungen* oder *vorausgehen*. Sie treten in diversen Bereichen und primär in (konzeptionell) schriftlichen Texten auf. Diese zweite Ebene ist mit dem Konzept der Bildungssprache eng verwandt. Gemäß den Autorinnen sollte sich die Instruktion auf diese Ebene konzentrieren, weil sie den größten Effekt auf Literalität habe (Beck, McKeown & Kucan 2013: 9). Auf der dritten Ebene befinden sich seltene Wörter wie z. B. *Pantheon* oder *Epidermis*, das heißt Fachwörter, die nur in bestimmten Themenbereichen auftreten.

Die Abgrenzungsschwierigkeiten der in diesem Teilkapitel besprochenen Register verdeutlicht die Problematik, die der Konzeption des Registers Bildungssprache insgesamt innewohnt. Die Register überlappen sich; vor allem auf der Ebene der sprachlichen und funktionalen Merkmale sind die Überschneidungen so groß, dass zur Unterscheidung kontextuelle Faktoren und stark generalisierte übergeordnete Funktionen wie „Wissensvermittlung“ ins Feld geführt werden müssen. Daher fragt sich, ob Bildungssprache überhaupt als eigenständiges Register beschrieben werden kann (Efing 2022). Nachfolgend werden sprachliche Eigenschaften von Bildungssprache erörtert, um das Register konkreter zu erfassen.

5.4 Sprachsystematische Betrachtung des Registers Bildungssprache

Das bildungssprachliche Register lässt sich schärfer konturieren, wenn es unter sprachsystematischen Aspekten skizziert wird, anstatt es nur aufgrund seines Auftretens in Kontexten formaler Bildung gegenüber benachbarten Registern abzugrenzen. Die nachfolgenden Ausführungen widmen sich daher zunächst funktionalen Merkmalen, anschließend werden typische Texthandlungen und

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Vertextungsmuster des bildungssprachlichen Registers genannt und schließlich musterhafte Ausdrucksformen erläutert und diskutiert.

5.4.1 Funktionale Merkmale: Strukturiertheit, Präzision, Verdichtung, Verallgemeinerung

Die linguistischen Merkmale der Bildungssprache hängen von situativen Kommunikationsbedingungen ab. Wenn über Inhalte gesprochen oder geschrieben wird, die über das Hier und Jetzt hinausgehen und außerhalb des Gesichts- und Zeigefelds von Kommunikationsbeteiligten liegen, wird eine elaborierte Form von Versprachlichung notwendig. Kommunikation über Anwesendes, Gegenwärtiges und Empraktisches ist sprachlich weniger aufwendig und lässt sich durch deiktische Mittel unterstützen (Steinig 2016: 88). Es wurden mehrfach Versuche unternommen, die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache im Zusammenhang mit der kommunikativen Funktion zu beschreiben. Zwei prominente Ansätze, von Snow & Uccelli (2009) fürs Englische und Feilke (2012) fürs Deutsche, werden im Folgenden vorgestellt.

Snow & Uccelli (2009: 118–120) definieren auf Basis bestehender Literatur fünf funktional geprägte Merkmalsbündel von „academic language" bezogen auf schulische Bildungsstufen: (1) Entpersonalisierung und Distanzierung, (2) Informationsverdichtung, (3) strukturierte Organisation der Informationen, (4) formelle, präzise und variable Lexik sowie (5) repräsentative Kongruenz. Damit ist die kongruente Abbildung der Realität durch Sprache gemeint, unter anderem durch Verwendung „grammatischer Metaphern" (Halliday 1994). Das können beispielsweise die Nominalisierung von komplexen Prozessen wie „Verdunstung" oder die Nennung von Konzepten anstelle von Gegenständen/Personen als Agens eines Satzes sein. Für das Deutsche definiert Feilke (2012: 10) vier notwendige Funktionen bildungssprachlich geprägter Kommunikation, die eine Schnittmenge mit jenen von Snow & Uccellis aufweisen: (1) Explizieren, (2) Verdichten, (3) Verallgemeinern („Entpersonalisierung und Abspaltung aller individuellen und situativen Bezüge") und (4) Diskutieren (Sachverhalte in einen Fachdiskurs einbetten und Behauptungen als diskussionswürdig darstellen). Nebst diesen fünf (Snow & Uccelli) respektive vier (Feilke) übergeordneten funktional geprägten Merkmalsbündeln erfordert Bildungssprache spezifisches Musterwissen über den Aufbau von Textsorten sowie das Wissen über entsprechende Sprachhandlungen und Vertextungsmuster (Lengyel & Roth 2011: 124; Snow & Uccelli 2009: 120).

Diese bildungssprachlichen funktionalen Merkmale weisen, wie Efing (2022) mit Verweis auf Roelcke (2020) ausführt, oft ignorierte Parallelen zur Fachspra-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

che auf. Die für die Bildungssprache reklamierten Merkmale werden in der Fachsprachendiskussion ausnahmslos als Merkmale von Fachsprache vorgebracht, dies sind unter anderem Explizitheit, Ökonomie/Kürze, Präzision, Abstraktion, Komplexität und Dekontextualisierung.

5.4.2 Sprachliche Handlungen und Vertextung

Texthandlungen[7] wie das Beschreiben, Erklären, Vergleichen, Definieren, Benennen, Argumentieren, Erörtern, Bewerten etc. spielen im Diskurs zur Bildungssprache eine wichtige Rolle, da ihnen in Bildungskontexten eine wissensbildende Funktion attestiert wird (Bärenfänger 2016: 27; Feilke 2012: 5; Heppt 2016: 24; Hövelbrinks 2014: 62–83; Lengyel & Roth 2011: 127; Vollmer 2011: 2). Was im bildungssprachlichen Diskurs unter „Texthandlungen" subsumiert wird, hat unterschiedliche Korngrößen und bedarf einer präziseren Einordnung. So muss zwischen globalen Grundmustern der Vertextung mit größerer Reichweite (Narration, Explikation, Deskription und Argumentation) und kleinteiligeren Einheiten wie *Definieren*, *Benennen* oder *Belegen* unterschieden werden, die den Status einer Texthandlung haben, also Ausprägungen einer Grundfunktion eines Textes sind (Hausendorf & Kesselheim 2008: 162).

Steinhoff (2019: 329) betont, dass im Bildungssprachdiskurs solche pragmatisch orientierten Konzeptionen unterrepräsentiert und unzureichend erforscht sind. Gefordert sind Vorhaben, die diese pragmatische Handlungsebene in den Blick nehmen und Texthandlungen systematisieren. Sprachliche Mittel sollten als Werkzeuge verstanden werden, die dazu dienen, Texthandlungen wie das Argumentieren oder Beschreiben zu vollziehen. Ohne Anbindung an die Texthandlungs- und -strukturebene sind die weit verbreiteten Merkmalslisten zu lexikalischen und grammatischen Eigenschaften sowohl zur Beschreibung als auch zur Förderung von Bildungssprache zu abstrakt und erfassen die Besonderheiten des Registers nur unzureichend (Steinhoff 2019: 2–3; Marx 2018). Insbesondere sprachliche Analysen zu übergeordneten Handlungsmustern und Diskurseinheiten, zu denen im weitesten Sinne Vertextungsmuster gezählt werden könnten, sowie deren Bestandteile sind im Zusammenhang mit bildungssprachlichen Kompetenzen bislang wenig erforscht mit Ausnahme der Studie von Hövelbrinks (2014) zur Untersuchung mündlicher Unterrichtsinteraktion von Kindern im ersten Schuljahr. Ebenso stellt die Systematisierung im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schreibkompetenzen vor allem auf der

7 Die Terminologie ist diesbezüglich variabel. Nebst dem Begriff „Texthandlung" (Feilke 2012) ist auch von „sprachlichen Funktionen" (Bärenfänger 2016) oder „Diskursfunktionen" (Efing 2022; Vollmer 2011) die Rede.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Sekundarstufe II ein Desiderat dar (Döll 2013: 177). Dies ist einer der Gründe dafür, dass im Rahmen dieses Vorhabens solche Grundmuster der Vertextung (Narration und Explikation) sowie die Struktureinheiten analysiert werden, die diese Muster konstituieren.

5.4.3 Bildungssprachliche Ausdrucksformen

Isolierte Listen zu bildungssprachlichen Ausdrucksformen sind, wie oben erläutert, wenig aussagekräftig, da viele der aufgeführten Merkmale wie unpersönliche Ausdrücke oder Passivformen auch in zahlreichen anderen Registern auftreten, beispielsweise in der Alltagssprache, der Fachsprache oder auch der Jugendsprache (Steinhoff 2019: 2–3). Die Listen sind somit kaum hilfreich, um das Register gegenüber anderen Registern abzugrenzen, und haben wenig didaktisches Potenzial. Auf die bildungssprachlichen Ausdrücke wird trotzdem eingegangen, da es dazu im Gegensatz zu den Texthandlungen für das Deutsche zahlreiche empirische Untersuchungen gibt. Zudem lassen solche Listen trotz Überlappungen mit anderen Registern in der Gesamtschau erahnen, welche typischen Merkmale das Register ausmacht.

Eine Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass sich die empirischen Studien auf Korpora aus unterschiedlichen Bildungsstufen und -fächern beziehen. Einen frühen Schub erhielt die Erfassung von Merkmalen fürs Deutsche nicht von der linguistischen Forschung, sondern aus den Erziehungswissenschaften. In einer wissenschaftlichen Begleitung von Grundschulklassen in Hamburg und Sachsen zwischen 2001 und 2007 wurden Sprachstandmessungen durchgeführt, die wiederum zur Erstellung von Profilanalysen zu sprachlichen Fähigkeiten und zur Erfassung bildungssprachlicher Merkmale genutzt wurden (Gogolin & Duarte 2016, 487-488). Die seither stark angewachsene Zahl an Untersuchungen ist schwer zu überblicken. Die Korpora aus linguistischen und fachdidaktischen Untersuchungen der einzelnen Studien fassen produktionsseitige Kompetenzen von Lernenden ins Auge: Textproduktion und mündliche Sprachproduktion, z. B. Ahrenholz (2013), Fornol et al. (2015), Hartung (2013) oder Mathiebe (2018); Anforderungen bei der Rezeption von schulischen Texten, z. B. in Lehrmitteln und Arbeitsmaterialien, (Ahrenholz, Knoblich & Reichel 2018; Schmelletin et al. 2017; Schneider et al. 2019) sowie hörseitige Anforderungen, z. B. in Äußerungen von Lehrenden (Heller & Morek 2015; Heppt 2016) und in Audiomedien respektive multimedialen und multimodalen Erzeugnissen. Die seit der Jahrtausendwende stark angewachsene Zahl an empirischen Grundlagenstudien führte einerseits zur Ausdifferenzierung und andererseits zum Zerfransen der Registerbeschreibung, weil je nach theoretischen Grundannahmen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

und Studiendesign unterschiedliche Merkmale als Bildungssprache erfasst und mitunter auch fachspezifisch ausdifferenziert wurden (Becker-Mrotzek et al. 2013). Trotz oder vielleicht gerade wegen der zahlreichen Beschreibungsansätze ist die sprachliche Kontur des Bildungssprachregisters weiterhin unscharf.

Die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache lassen sich deshalb nur synoptisch als Heuristik fassen. Es sind globale Merkmale, die für das Deutsche charakteristisch sind. Folgende Darstellung geht auf drei synoptische Beschreibungsversuche zurück: Goglin & Duarte (2016), Morek & Heller (2012) und Feilke (2012). Sie haben die sprachlichen Merkmale ihrerseits bereits aus verschiedenen Primär- und Sekundarstudien synthetisiert.

Linguistische Mittel	**Beispiele**
Ebene Lexik und Semantik	
selten verwendete Wörter	Obhut, Salzbergwerk
differenzierende und abstrahierende Ausdrücke	hochverdient, dünnflüssig
viele und seltener verwendete Strukturwörter (Artikel, Partikeln, Pronomen, Zahlwörter, adverbiale Konstruktionen, Konjunktionen)	obgleich, nach oben
unpersönliche Ausdrücke	man, es lässt sich, die Autorin/der Verfasser
Operatoren	beschreiben, vergleichen, analysieren
nichtfachliche Fremdwörter	Desiderat, Definition
Abkürzungen und Akronyme	OECD, cm, m
anaphorische und kataphorische Referenten	diese/-r/-s, jene/-r/-s, hier, dort
Fachvokabular	rechtwinklig, Metapher, Ökosystem, Dreisatz
Ebene Morphosyntax	
Nominalisierungen	Erzeugung, Entstehung
Präfix-/Suffixverben	erhitzen, sich entfalten, sich beziehen
Präfix-/Suffixadjektive	verformbar
nominale Zusammensetzungen	Winkelmesser, Periodensystem
Präpositionaladverbiale	unter Druck, durch Erhitzen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Modalisierungen und Modalverben	kann es dazu kommen, dass …; Konjunktivformen: würde bedeuten, dass, …; hätte zur Folge, dass …
Tempus (Futur, Präsens, Imperativ)	Sauerstoff ermöglicht die Verbrennung. Beschreibe!
Junktionen	sowie, sowohl… als auch, da, sodass
Konjunktiv	Er sagte, es sei ein Unfall gewesen
Funktionsverbgefüge	in Abhängigkeit befinden von; etwas in Betracht ziehen
Ebene Syntax	
Satzgefüge	Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive
Passiv (Zustands- und Vorgangspassiv) und Passiversatzformen	Das Blut ist geronnen. Das Blut wird gepumpt. Es lässt sich festhalten. Der Stoff ist nicht wasserlöslich.
Attribuierung	die im Behälter sichtbare Säure
Ebene Diskurs	
hoher Anteil monologischer Formen	Vortrag, Referat, Aufsatz
fachspezifische Textsorten	Protokoll, Bericht, Erörterung
stilistische Konventionen	Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge

Tabelle 4: Linguistische Merkmale der Bildungssprache unter Rückgriff auf Feilke (2012), Goglin & Duarte (2016) und Morek & Heller (2012)

Die in Tabelle 4 aufgelisteten Mittel sind weder erschöpfend noch hinreichend, um Textoberflächenmerkmale des Registers Bildungssprache zu erfassen. Außerdem kann Bildungssprache auch konzeptionell mündliche Formulierungen als Stilmittel umfassen, was die Tabelle mit den aufgeführten distanzsprachlichen Merkmalen nicht berücksichtigt. Beispielsweise prüft Fornol (2017) Texte von Schülerinnen und Schülern auf bildungssprachliche Merkmale und plädiert dafür, Bildungssprache nicht mit konzeptioneller Schriftlichkeit gleichzusetzen. Sofern Merkmale mündlichen Sprachgebrauchs bewusst eingesetzt werden und Funktionen erfüllen, die der Bildungssprache zugeschrieben werden, können sie ebenfalls unter dem Register Bildungssprache subsumiert werden. So ist nach Fornol (2017: 180) beispielsweise die Funktion der Distanzierung und Abstraktion im Satz „Das nennen *wir* Rotation“ zu erkennen. Das kolloquiale *wir*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

(anstelle eines *man*, das als Form bildungssprachlicher Distanzierung erwartbar wäre) verweist darauf, dass für den Begriff *Rotation* ein Einigungsprozess stattgefunden hat. Somit erfüllt *wir* das Kriterium der Allgemeingültigkeit und kann gemäß der Autorin als bildungssprachlich angesehen werden. Diese Mischung aus konzeptionell mündlichen und schriftlichen Formen und Strukturen in Texten bezeichnet Sieber als *Parlando* (1998; 2008; vgl. Teilkapitel 5.2.3). Siebers Interesse liegt jedoch stärker bei der Beschreibung von nähesprachlichen Merkmalen. Er betrachtet Texte unter der Aneignungsperspektive und verortet Textoberflächenmerkale aus Sicht der Ontogenese schriftsprachlicher Kompetenz. Aus der Untersuchung von Fornol (2017) geht hervor, dass sich Bildungssprache nicht in Form eines eindeutigen Katalogs von lexikalischen, grammatischen und diskursiven Formen beschreiben lässt. Auf der Ebene der Textoberfläche greift die Gleichsetzung von Bildungssprache mit konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch (Lengyel & Roth 2011: 124) zu kurz. Die in Tabelle 4 aufgeführten Formen beschreiben deshalb Annäherungen und sind als wiederkehrende Muster in bildungssprachlich geprägten Texten zu verstehen. Für den empirischen Teil dieser Arbeit sind sie relevant, da gewisse Merkmale für Analyse operationalisiert werden (vgl. Teilkapitel 8.3).

5.5 Kurzbilanz zu einem elastischen Konstrukt

Bildungssprache ist aufgrund ihrer bildungspolitischen und soziologischen Komponente mehr als ein sprachliches Register im engeren Sinne. Bildungssprache als Konzept oder Konstrukt ist, wie oben diskutiert, hochgradig elastisch. Aufgrund dessen hat das Konstrukt seine spezifischen Stärken und Schwächen. Im Folgenden werden Potenziale und Herausforderungen als Kristallisationspunkte zusammengefasst.

- Sprachförderung in allen Fächern

Bildungssprache hat die Rolle der Sprache für das Lernen ins Licht gerückt. Die Einsicht, dass Sprache für die Wissensaneignung und für die Teilhabe an Bildung wichtig ist, hat in der Fachdidaktik aller Disziplinen Einzug gehalten. Daraus resultierte ein Schub in der Forschung zu Bildungssprache, oft in disziplinübergreifender Zusammenarbeit. Es entstanden bildungspolitisch motivierte Förderprogramme.

- Status als eigenständiges Register ist fraglich

Der Status der Bildungssprache als eigenständiges Register kann zwar mit der zentralen Rolle im Bereich Bildung als Medium des Wissenstransfers, als Werk-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zeug des Denkens und als potenzielle Barriere (Morek & Heller 2012) begründet werden. Aus linguistischer Perspektive ist die Abgrenzung zu anderen Registern jedoch schwierig. Da Bildungssprache auf funktionaler und auf Ausdrucksebene substanzielle Schnittmengen mit Fachsprache und Alltagssprache aufweist, hat Bildungssprache am ehesten den Status eines vermittelnden Registers (Philipp & Efing 2018).

- Ambivalenz der Zielnorm

Im Fachdiskurs herrscht Unklarheit darüber, ob sich die Zielnorm von Bildungssprache an der konzeptionellen Schriftlichkeit, CALP etc. ausrichten soll oder ob Bildungssprache auf eine breiter gefasste Registerkompetenz (Efing & Sander 2022) abzielt. In der Diskussion schält sich heraus, dass Bildungssprache im Laufe des schulischen Aneignungsprozesses als „Sandwichregister" dienen kann, das sich gemeinsam mit der individuellen akademischen Entwicklung von Lernenden immer stärker der Fachsprache mit ihren distanzsprachlichen Merkmalen annähert. Insgesamt machen es diese Unschärfen schwierig, *die* Bildungssprache zu fördern.

Aus diesen Ausführungen kann man zweierlei schließen: Offensichtlich ist zum einen, dass es noch mehr Forschung und Theoriebildung im Bereich Bildungssprache braucht. Neben oben genannten Herausforderungen gibt es Desiderata in Bezug auf den Verlauf der Aneignung und der Ausdifferenzierung von Bildungssprache in höheren Bildungsstufen sowie bei der Klärung des Verhältnisses der unterschiedlichen Begrifflichkeiten (language of schooling, Bildungssprache, akademischer Sprachgebrauch, konzeptionelle Schriftlichkeit u. a.) zueinander (Feilke 2012; Gantefort 2013; Gogolin & Duarte 2016; Marx, Ehrig & Weiß 2016). Zum anderen scheint sich, da genannte Unschärfen trotz umfangreicher, langjähriger Forschung und Theoriebildung nicht eliminiert werden konnten, das Konstrukt allmählich zu erschöpfen. *Die* Bildungssprache gibt es in globo nicht, weil keine klaren beschreibbaren sprachlichen Wirklichkeiten existieren, die sich dahinter verbergen (Steinig 2016: 69). Bildungssprache bleibt damit ein eher abstraktes Gebilde. Der Terminus hat sich bei der Sensibilisierung für bestimmte Probleme als hilfreich erwiesen. Seine Zukunftsfähigkeit ist aber wegen besagter Unschärfe und der Redundanzen zu bestehenden Konzepten fraglich.

Das bedeutet allerdings keinesfalls, dass die Intention, die der Bildungssprache zugrunde liegt, zu erodieren droht. Die Forschung hat hinlänglich gezeigt, dass Bildungssprache vor allem für Lernende mit niedrigem sozioökonomischem Kapital eine Hürde darstellen kann, was die Teilhabe an Bildung und den sozialen Aufstieg erschwert. Vor diesem Hintergrund greifen Konzepte

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten und können letztlich soziale Mobilität unterstützen. Zur Förderung sprachlicher und fachlicher Fähigkeiten ist die Vermittlung von sprachlichen Mustern, Handlungen und Ausdrucksformen, die mit diesen Aneignungsprozessen einhergehen, weiterhin zentral, und zwar selbst dann, wenn sich der Begriff *Bildungssprache* im Diskurs allmählich verflüchtigen und durch präziser modellierte Konzeptionen ersetzt werden sollte.

Diese Arbeit zielt unter anderem darauf ab, sprachliche Registermerkmale in Lernendentexten aufzuspüren, die in Abschlussarbeiten erwartbar sind. In diesen textsortengemischten Texten werden unter anderem Sachverhalte erläutert, Vorgänge erklärt, Erlebnisse geschildert, Interviews und Umfragen verschriftlicht. Solche kommunikativen Aufgaben gehen einher mit Sprachhandlungen wie Erklären, Vergleichen, Erörtern, Beschreiben etc., die sich in entsprechender Lexik, Grammatik und Strukturierung manifestieren. Dieses in Anlehnung an Feilke (2012: 5) skizzierte Register wird nachfolgend als bildungssprachliches Register bezeichnet. Die konkrete Operationalisierung für die Analyse wird in im empirischen Teil unter Teilkapitel 8.3 besprochen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

6 Vertextungsmuster

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur ist die Terminologie zur linguistischen Kategorie „Vertextungsmuster“ (HSK-Handbuch „Text- und Gesprächslinguistik“ (Brinker et al. 2000)) uneinheitlich. Es finden sich die alternativen Benennungen „Strukturhinweise“ (Hausendorf & Kesselheim 2008; Hausendorf et al. 2017), „Vertextungsstrategien“ (Eroms 2014), „Formen thematischer Entfaltung“ , „Strategievarianten“ (Heinemann 2000: 357) oder „Sequenzformen/Texttypen“ (Werlich 1975). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Perspektive, unter welcher Vertextungsmuster betrachtet werden. Brinker, Cölfen & Pappert (2018: 57) entwickelten die „Grundformen der thematischen Entfaltung“ unter dem Aspekt „gedankliche Ausführung des Themas“. An diesem und ähnlichen Ansätzen (z. B. Adamzik 2016: 212) kritisieren Hausendorf et al. (2017: 207) das Zusammenfallen von thematischer Zusammengehörigkeit mit der Verknüpfbarkeit von Inhalten und stellen diesen Ansätzen einen Zugang gegenüber, der Vertextungsmuster respektive „Strukturhinweise“ (Hausendorf & Kesselheim 2008: 90) strikt unter dem Aspekt der Verknüpfung diskutiert und die Verknüpfbarkeit von Texten von der Thematizität und der thematischen Entwicklung von Texten losgelöst betrachtet (ähnlich den „Superstrukturen“ bei van Dijk (1980: 128)). Die folgende Tabelle 5 gibt einen Überblick über einschlägige Konzeptionen von Mustern der Vertextung. Da die Fachliteratur dazu überaus umfangreich ist, handelt es sich um einen unvollständigen, exemplarischen Überblick.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Urheber:innen	Hausendorf et al. (2017) und Hausendorf & Kesselheim (2008)	Brinker, Cölfen & Pappert (2018)	Gansel & Jürgens (2009)	Smith (2009)	Martin & Rose (2008)	HSK-Handbuch (Brinker et al. 2000)	Van Dijk (1980)	Werlich (1975)
Bezeichnung	Strukturhinweise	Grundformen thematischer Entfaltung	Vertextungsmuster	Discourse Modes	Genre	Vertextungsmuster	Superstruktur	Sequenzformen / Texttypen
Kategorien	deskriptive Strukturhinweis	deskriptive Themenentfaltung	deskriptiv	Description Mode	Report (Beschreibung und Bericht)	Deskription		Deskription
	explanative Strukturhinweise	explikative Themenentfaltung	explikativ	Information Mode[8]	Explanation	Explikation		Exposition
	Argumentationshinweise	argumentative Themenentfaltung	argumentativ	Argument Mode	Exposition	Argumentation	argumentative Strukturen	Argumentation
	narrative Strukturhinweise	narrative Themenentfaltung	narrativ	Narrative Mode	Narrative	Narration	narrative Strukturen	Narration
				Report Mode	Historical recount		andere Texttypen	
					Procedure			Instruktion

Tabelle 5: Exemplarischer Vergleich verschiedener Kategorisierungen von Vertextungsmustern

8 Der „Information Mode“ ist nicht durch das Herstellen eines erklärenden Zusammenhangs charakterisiert und entspricht daher nicht den explikativen Strukturen der anderen Systematisierungsansätze. Der „Information Mode“ wird definiert als „an atemporal mode. The situation entities introduced include a significant number of facts and propositions, and generalizing statives. They do not involve particular situations located at a time and place“ (Smith 2009: 17).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die Tabelle zeigt, dass die Kategorien einander stark ähneln. Zwei Konzeptionen führen berichtende Vertextungsmuster – *Report Mode* (Smith 2009) und *Historical Recount* (Martin & Rose 2008) – gesondert auf.[9] Solche berichtenden Muster werden in anderen Konzeptionen unter Narration oder Deskription subsumiert. Die instruierenden Muster *Procedure* (Martin & Rose 2008) und *Instruktion* (Werlich 1975) werden in anderen Konzeptionen meist unter dem Muster *Explikation* diskutiert.

Die Untersuchung der Vertextungsmuster in dieser Arbeit folgt der Perspektivierung von Hausendorf et al. (2017), bei der Vertextungsmuster als strukturierende, „themen- und inhaltsunabhängige, formale Signalisierung von Beziehungen zwischen schon Gelesenem und noch zu Lesendem" (Hausendorf et al. 2017: 208) definiert werden. Die infrage kommenden „Strukturhinweise" (Hausendorf & Kesselheim 2008: 90), die die Abfolgeerwartungen initiieren und realisieren, können sprachlicher oder vertrautheitsabhängiger Natur sein und werden unter dem Aspekt der Verknüpfung respektive Vertextung betrachtet. Aus Sicht von Heinemann (2000: 357–358) haben Vertextungsmuster eine strategische Komponente. Schreibende Personen realisieren Vertextungsmuster als strategische Varianten der Textstrukturierung: „Als strategische Varianten auf niederer hierarchischer Ebene, der Ebene der lokalen Textstrukturierung, bilden sie die Grundlage für Prozesse der Sequenzierung von illokutiven und propositionalen Einheiten und deren Strukturierung zu Teiltexten/Teiltexteinheiten, immer verknüpft mit Formulierungs- und Verbalisierungsprozessen. (…) Man könnte hier auch von der logisch geprägten Basis der Textkonstitution sprechen" (Heinemann 2000: 357–358). Gemäss Werlich (1975: 39) erzielen Sprecher oder Schreiberinnen ihre kommunikative Wirkung, indem sie auf bestimmte Weise Gegenstände und Sachverhalte sprachlich repräsentieren. Je nachdem, ob der Blick dominant auf Zeitlichkeit (Narration), Räumlichkeit (Deskription) oder andere Dimensionen gelegt wird, kommen verschiedene Vertextungsmuster (bei Werlich „Sequenzformen") zum Einsatz. So gesehen sind Vertextungsmuster generelle Muster für die „Versprachlichung von Welt" (Eroms 2014: 84). Hausendorf et al. (2017) entwickelten die Systemantik von Strukturhinweisen auf Basis wiederkehrender Weltbezüge, die sich in Form sprachlicher Strukturen verselbstständigt haben. Die „Erzählbarkeit vergangener Ereignisse" manifestiert sich sprachlich im Erzählen, die „Begründbarkeit von Handlungen und Einstellungen" im Argumentieren, die „Wahrnehmbarkeit

9 Der „Historical recount" bei Martin & Rose (2008: 99-140) stellt eine gesonderte Kategorie dar, weil die Autoren Variationen des historischen Berichtens unterscheiden, je nachdem, ob ein Text ein Ereignis linear berichtend wiedergibt oder ob ein Ereignis unter der Perspektive seines Zustandekommens oder seiner Folgen erklärt wird.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

von Dingen und Räumen“ im Beschreiben und die „Erklärbarkeit von Sachverhalten“ im Erklären (Hausendorf et al. 2017: 209). Diese Strukturen können unabhängig vom Inhalt oder der Thematik eines Textes analysiert werden.

Dieses Kapitel erörtert zuerst die Bedeutung von Vertextungsmustern für das Schreiben (Teilkapitel 6.1) und beschreibt anschließend – der Taxonomie des HSK-Handbuchs „Text- und Gesprächslinguistik“ (Brinker et al. 2000) folgend – die Vertextungsmuster Narration (Teilkapitel 6.2), Deskription (Teilkapitel 6.3), Explikation (Teilkapitel 6.4) und Argumentation (Teilkapitel 6.5) detailliert. Die Operationalisierung der narrativen und explikativen Vertextungsmuster für die Analyse erfolgt im empirischen Teil im Teilkapitel 9.3.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

6.1 Relevanz und Funktion von Vertextungsmustern für das Schreiben

Vertextungsmustern kommt beim Schreiben eine wichtige Rolle zu. Gemäß Eroms (2014: 84) stellen Vertextungsmuster (er nennt sie „Vertextungsstrategien“) „Zugriffsmöglichkeiten für die Textbildung“ dar, mit denen sich kommunikative Aufgaben bewältigen lassen. Sie sind Teil des sprachlichen und textuellen Wissens, das eine Schreiberin oder ein Schreiber für die Textproduktion abruft, mit dem Schreibziel abgleicht und entsprechend realisiert. „Schreiben erfordert die Herstellung einer funktional und je spezifisch bestimmten Textstruktur, die sich an konventionalisierten Mustern wie etwa dem des Erzählens, des Berichtens oder des Argumentierens orientiert“ (Wrobel 2014: 93). Für erfolgreiches Kommunizieren ist es zentral, dass Schreiber/Sprecherinnen solche Muster zu aktivieren imstande sind. Gleiches gilt für das Verstehen von Texten: „Ebenso wie der Schreiber sich beispielsweise intuitiv bei der Textgestaltung an das allgemeine Erzählschema anlehnt, kann der Leser eine nach diesem Strukturierungsschema vorgetragene Reihung illokutiver Handlungen unschwer als Erzählung erkennen und seine Rezeptionshaltung darauf einstellen“ (Heinemann & Viehweger 1991: 237). Eine Verfasserin oder ein Verfasser eines beschreibenden Textes etwa wird die zu beschreibenden Gegenstände unter dem Aspekt der Gegenständlichkeit und Räumlichkeit realisieren. Die dafür gebräuchlichen sprachlichen Muster verorten Dinge im Raum oder benennen deren Eigenschaften. Werden diese Muster nicht realisiert, werden lesende Personen einen Text kaum als Beschreibung wahrnehmen. „Die Kenntnis derartiger Textmuster ist eine Voraussetzung dafür, dass Inhalte in angemessener Weise aktualisiert, linearisiert, rezipientengerecht aufbereitet und kohärent aufeinander bezogen werden können“ (Wrobel 2014: 93). Kenntnisse von Vertextungsmustern und die Fähigkeit, diese entsprechend der kommunikativen Aufgabe zu realisieren,

sind für das Schreiben also hochrelevant. Sie bestehen aus in spezifischer Weise strukturierten Handlungseinheiten, die wiederum sprachlich realisiert werden. Vertextungsmuster sind Teil des Textmusterwissens, das in Schreibprozess- und Schreibkompetenzmodellen als im Langzeitgedächtnis gespeicherte Ressourcen abgebildet wird (vgl. Kapitel 2). Im kognitiven Modell des Schreibens sind Vertextungsmuster im Langzeitgedächtnis repräsentiert als Schreibpläne, also als linguistisches Wissen oder Textsortenwissen (Hayes & Flower 1980: 370; Hayes 1996: 4; Hayes 2012: 371). Ein einzelner Hinweis in der Aufgabestellung, beispielsweise: „schreibe eine überzeugende …", kann bei der schreibenden Person entsprechende Schreibpläne und Vertextungsmuster aktivieren (Hayes & Flower 1980: 371). Während des Schreibens überwacht auf metakognitiver Ebene eine Kontroll- und Steuerungsinstanz – „Monitor" bei Hayes & Flower (1980); „control level" bei Hayes (2012) – die beim Schreiben beteiligten Prozesse. Bachmann & Becker-Mrotzek (2017: 30) zufolge stellen Textmuster, verstanden als „komplexe Schemata des textsprachlichen Handelns", wichtige Werkzeuge zur Bearbeitung von Schreibaufgaben dar. Im „Basismodell der Textproduktion" (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 42–43) sind sprachliche Muster und Textmuster durchgehend auf allen relevanten Ebenen des Schreibprozesses (*äußere Komponenten und Wissensressourcen*, *Abrufen und Umsetzen der Textmuster auf die Schreibaufgabe* und *sprachliche Textproduktion*) zentral. Vertextungsmuster können demnach als Grundmuster der Textkonstitution verstanden werden. Die Besonderheit der Vertextungsmuster liegt in ihrer globalen Qualität. Sie strukturieren kleinteiligere Sprachhandlungen und -prozeduren zu größeren Paketen. Im Folgenden werden die vier Vertextungsmuster Narration, Deskription, Explikation und Argumentation erläutert.

6.2 Vertextungsmuster Narration

Zunächst einmal bedeutet Erzählen, dass in der Vergangenheit liegende Erlebnisse oder Ereignisse aus einer bestimmten Perspektive rekapituliert und bewertet werden (Kern 2011: 235). Erzählen als narratives Muster ist unabhängig von der Textsorte, dem Kontext und dem Medium (mündlich oder schriftlich; face-to-face oder medial vermittelt) (Gülich & Hausendorf 2000: 370). Das Erzählen wurde in der Linguistik intensiv beforscht. Die Forschungsliteratur dazu ist vielfältig und umfangreich. Gülich & Hausendorf (2000: 370–371) führen drei Perspektiven auf, aus denen die Erzählforschung narrative Texte analysiert. Die erste fokussiert auf die Interaktion, an der eine erzählende und eine zuhörende Person beteiligt sind. Die zweite Perspektive interessiert sich für den Erzähltext selbst, für seine Makro- und Mikrostruktur und für deren sprachliche Formen. Die dritte Perspektive

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

richtet den Blick auf die „Geschichte“ respektive auf das „Handlungssubstrat“ (Gülich & Hausendorf 2000: 372), das der Erzählung zugrunde liegt. Von Interesse ist dabei nicht der Erzähltext per se, sondern die kognitive Geschichte, die durch Anwendung von Makroregeln (Auslassen, Selektieren, Generalisieren (van Dijk 1980)) zum Vorschein gebracht werden kann.

Im Kontext dieser Arbeit steht die zweite Perspektive, die Analyse des Erzähltexts, im Fokus. Es werden unter den vielen Erzählmodellen zwei ausgewählt, welche die Struktur narrativer Vertextung erfassen, und nachfolgend erläutert. Es handelt sich zum einen um das auf Labov & Waletzky (1967) zurückgehende Modell der Struktursegmente, zum anderen um das Sequenzmodell von Gülich & Hausendorf (2000) und Hausdenrof & Quasthoff (1996). Bei beiden Modellen bilden mündliche Erzählungen die empirische Grundlage.

Das Modell von Labov & Waletzky (1967) nennt folgende syntaktisch und semantisch unterscheidbare Struktursegmente innerhalb einer Erzählung: *Orientierung*, *Komplikation*, *Evaluation, Auflösung* und *Coda*. In einer späteren Publikation ergänzt Labov (1972) das Segment *Abstract*, das er der Orientierung voranstellt. Das *Abstract* kann ganz zu Beginn einer Erzählung auftreten und fasst die Erzählung in wenigen Sätzen zusammen. Die *Orientierung* dient dazu, die Rezipientinnen und Rezipienten zu Beginn einer Erzählung ins Bild zu setzen, indem Angaben zu Ort, Zeit, Personen und Situation gemacht werden. Nicht alle Erzählungen haben einen Orientierungsteil. Nachdem dieser Vorstellungsraum geschaffen ist, werden die Ereignisse geschildert und sequenziert. Die Ereignisse zielen im Regelfall auf eine *Komplikation* ab, einen Planbruch, z. B. tritt ein unerwartetes Ereignis ein. Die Komplikation führt zu einer *Evaluation*, die den springenden Punkt der Erzählung bildet – „the point of the narrative, its raison d'être“ (Labov 1972: 366). Die Evaluation erfüllt eine besonders wichtige Funktion innerhalb einer Erzählung (Labov & Waletzky 1967: 37). Sie verdeutlicht die Erzählwürdigkeit der Geschichte, indem die Wichtigkeit einzelner Erzähleinheiten oder Vorgänge innerhalb der Erzählung im Verhältnis zu anderen Einheiten gewichtet oder hervorgehoben werden. Die *Evaluation* ist eine Phase des Innehaltens („a break“) zwischen der Komplikation und der Auflösung der Erzählung. Die *Auflösung* berichtet darüber, wie die Komplikation aufgelöst wird, also welche Folgen die Komplikation für die in der Erzählung auftretenden Charaktere hat. Nicht jede Erzählung hat eine Auflösung, zudem kann sie mit der Evaluation zusammenfallen. Viele Erzählungen enden jedoch mit der Auflösung. Einige enthalten zusätzlich eine *Coda*. Die Funktion der Coda ist es, die Erzählung in die ursprüngliche Erzählgegenwart zurückzuführen.

Das zweite hier betrachtete Modell zur Struktur narrativer Texte von Gülich & Hausendorf (2000: 375–382) intendiert, Kriterien für mündliches und schrift-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

liches Erzählen zu operationalisieren und eine Analyse von Erzähltexten auf der Textoberfläche zu ermöglichen. Das Modell überträgt den konversationsanalytischen Ansatz von Hausendorf & Quasthoff (1996), hervorgegangen aus einer empirischen Studie zum Erzählerwerb von Kindern, auf schriftliches Erzählen. Mechanismen des Modells werden später für die Analyse gewisser Textteile aus dem Korpus verwendet.

Gülich & Hausendorf (2000: 375–382) benennen unter Rückgriff auf die Studie von Hausendorf & Quasthoff (1996) Aufgaben („Jobs"), die im mündlichen und im schriftlichen Erzählen bearbeitet werden. Jobs sind „strukturelle Aufgaben narrativer Interaktion", die nacheinander von den Interaktionsbeteiligten zu bewältigen sind (Hausendorf & Quasthoff 1996: 127). In der Studie wurden die Jobs aus empirischen Gesprächsdaten abstrahiert. Folgende fünf Jobs führt das Modell ins Feld: *Darstellen von Inhalts- und/oder Formrelevanz*, *Thematisieren*, *Elaborieren/Dramatisieren*, *Abschließen* und *Überleiten*. Jede dieser Aufgaben lässt sich weiter ausdifferenzieren unter dem Aspekt der *Mittel* und der *Formen*. Unter *Mittel* werden die Handlungszüge verstanden, mit denen die Aufgaben bewältigt werden, *Formen* sind die entsprechenden syntaktisch-lexikalischen (in gedruckten Texten auch grafischen) Erscheinungsformen. Bevor die einzelnen Aufgaben genauer erläutert werden, wird das Modell tabellarisch veranschaulicht:

Jobs/Aufgaben	**Mittel/Handlungszüge**	**Formen** (exemplarisch)**:** lexikalisch, grammatikalisch oder grafisch
Form- und/oder Inhaltsrelevanz herstellen	Relevantsetzung einer bevorstehenden Erzählung	performativ-inhaltlich: „ich erzähle euch von" formal: Buchumschlag
Thematisieren	thematische Eröffnung der narrativen Diskurseinheit	Titel: „Eisenbahnunglück" grafisch: Absätze, Schriftgröße lexikalisch, metanarrativ: „und ich sage euch, sowas glaubt mir ja doch kein Mensch"
Elaborieren / Dramatisieren	Dramatisieren: • episodischer Ereignisablauf • Orientierung, Komplikation, Planbruch, Evaluation (nach Labov) • Emotion Elaborieren: • Ereignisablauf schildern	lexikalisch: „einmal", „neulich", Lexikalisierung der Erlebnisperspektive, inhaltliche Gewichtung von Vorgängen, Detailschilderungen grammatikalisch: szenisches Präsens, Figurenrede temporale Konnektoren

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Abschließen	Abschluss der Erzählung kennzeichnen	lexikalisch: „alles gesagt“
Überleiten	Rückführung in ursprüngliche Kommunikationssituation	grafisch: Seitenumbruch, Schriftgrößenwechsel

Tabelle 6: Sequenzmodell Narration nach Gülich & Hausendorf (2000) und Hausendorf & Quasthoff (1996) mit teilweiser Erweiterung um Struktursegmente nach Labov (1972)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die Aufgabe *Darstellen von Inhalts- und/oder Formrelevanz* setzt eine bevorstehende narrative Einheit relevant. Bevor die eigentliche Erzählhandlung einsetzt, wird ein Hintergrund etabliert, vor dem sich die Erzählung entfaltet. Zum einen kann dieser Hintergrund etabliert werden, indem die Form des Erzählens angekündigt wird (Formrelevanz). Das kann beispielsweise durch einen performativen Hinweis („ich erzähle euch vom …“) geschehen oder auf Buchumschlägen evident werden („Sämtliche Erzählungen“). Zum anderen kann das Erzählen über den Inhalt relevant gesetzt werden, indem ein Inhalt dergestalt thematisiert wird, dass das Erzählen notwendig wird. Gülich & Hausendorf (2000: 376) illustrieren das Darstellen der Inhaltsrelevanz am Beispiel der Novelle „Pariser Abenteuer“ von Guy de Maupassant. Darin stellt der Autor der eigentlichen Geschichte ein fiktives Gespräch voran, in dem ein Gesprächsteilnehmer sich folgendermaßen äußert: „Was? Aus La Rochelle willst du sein und kennst die Geschichte von Morin noch nicht?“ Diese spezifische Art des Thematisierens macht es notwendig, die Geschichte von Morin zu erzählen.

Die Aufgabe *Thematisieren* eröffnet die eigentliche narrative Diskurseinheit. Sie ist das funktionale Pendent zum *Abstract* nach Labov (1972). Im Schriftlichen geschieht das Thematisieren über lesbare Erscheinungsformen auf der Textoberfläche, typischerweise schon in Form der Überschrift einer Erzählung, die aufgrund der Schriftgröße und der Gliederung aus anderen Textteilen heraussticht. Die Überschrift stellt einen „kommunikativen Umschlagpunkt“ (Gülich & Hausendorf 2000: 378) dar, indem sie den Lesenden signalisiert, dass nun ein größeres Erzählpaket zu erwarten ist. Nicht selten gibt es eine Akkumulation verschiedener Mittel des Thematisierens und des Darstellens von Form und/oder Inhaltsrelevanz, die gesamthaft den Zugzwang einer Erzählung schaffen. Dazu gehören häufig inhaltliche Rahmungen, wie etwa der vorangestellte Hinweis auf die Erlebnishaftigkeit und Erzählwürdigkeit einer Geschichte („da habe ich neulich etwas Merkwürdiges erlebt“ (Gülich & Hausendorf 2000: 379)).

Das *Elaborieren* und das *Dramatisieren* sind die typischen erzählspezifischen Aufgaben. Es gibt grundsätzlich zwei Möglichkeiten, um ein Ereignis wiederzugeben: einerseits das Berichten in Form einer Rückschau, andererseits das Erzählen, das „die Erlebnisperspektive eines an der Geschichte Beteiligten" (Gülich & Hausendorf 2000: 379) einnimmt und im Sinne Labovs (1972) die Strukturelemente *Orientierung*, *Komplikation*, *Evaluation* enthält. Das Berichten/Elaborieren entspricht den Mustern, die Heinemann & Viehweger (1991: 239–244) als Narrationstyp mit referierenden Strukturen (NARR I) bezeichnen, das Erzählen/Dramatisieren entspricht dem Narrationstyp mit erzählenden Strukturen (NARR II). Das Elaborieren und Dramatisieren treten mit eigenen Mitteln und Formen in Erscheinung. Gülich & Hausendorf (2000: 379) nennen für das Dramatisieren u. a. das historische Präsens, die direkte Rede oder die Lexikalisierung der Erlebnisperspektive. Bereits beim Thematisieren kündigt sich die Stoßrichtung des narrativen Musters an, die sich dann im Verlauf der Erzählung oder des Berichts bestätigt.

Das *Abschließen* ist das Gegenstück zum Thematisieren. Zum Abschließen gehören Mittel, die den Abschluss der Erzählung innerhalb der Erzählung kennzeichnen. Hierfür sind semantische Mittel zentral, die eine *Auflösung* im Sinne Labovs realisieren. Auch explizite Lexikalisierungen des Abschlusses wie „alles gesagt" (Gülich & Hausendorf 2000: 380) realisieren das Abschließen. Ferner kennzeichnen strukturelle Eigenheiten wie Leerzeilen oder Seitenumbrüche den Abschluss.

Das *Überleiten* meint in der mündlichen Kommunikation „den Übergang von der Erzählwelt zur Sprechsituation" (Gülich & Hausendorf 2000: 381), indem beispielsweise die der Erzählung vorangehende Unterhaltung fortgesetzt wird oder eine Pause entsteht. In medial schriftlichen Texten geht das Abschließen oft mit dem Überleiten einher. Dafür kennzeichnend sind beispielsweise Seitenumbrüche oder Schriftgrößenwechsel. Das Überleiten kann als Pendant zur Darstellung der Inhalts- und/oder Formrelevanz betrachtet werden.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass das Labov'sche Schema der Strukturseg-mente und das Sequenzmodell von Gülich & Hausendorf Parallelen aufweisen in der Erfassung dessen, was unter narrativer Struktur verstanden werden kann. Das Sequenzmodell illustriert die Erzählstruktur von Konversationssituationen an einem schriftlichen Text, in welchem das mündliche Erzählen selbst zum Thema wird. Es wird für die Analyse von Vertextungsmustern dieser Arbeit ebenfalls auf schriftliche Texte angewendet, da mit der Form-/Inhaltsrelevanz, dem Thematisieren, dem Abschließen und Überleiten die Einbettung einer narrativen (und auch explikativen Einheit) in den Gesamttext erfasst werden kann (vgl. Teilkapitel 9.3).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Da eine reine Aneinanderreihung von Ereignissen keine Erzählung im engeren Sinne darstellt, wurde und wird in der Erzählforschung insbesondere die Erzählwürdigkeit intensiv diskutiert. Die Erzählwürdigkeit – das Strukturelement *Evaluation* bei Labov – gilt als wesentliches Merkmal einer Erzählung. Mehrere Versuche wurden unternommen, sie genauer zu fassen. Gülich & Hausendorf (2000: 372) führen fünf Ansätze auf, die Erzählwürdigkeit definieren: Quasthoff (1980: 52–54) erklärt Erzählwürdigkeit als eine Form des *Planbruchs* verstanden als das Auftreten unerwarteter Schwierigkeiten im Handlungsplan. In ähnlicher Weise definieren Boueke et al. (1995: 80–82; 92–94) Erzählwürdigkeit als *Diskontinuität von Ereignisfolgen*, also als Bruch im erwarteten Ereignisablauf. Für Ehlich (1983: 141) ist das *Unerwartete* das entscheidende Merkmal. Es tritt in Erscheinung, wenn Divergenz erfahrbar wird zwischen dem vorgängig etablierten Wissen und einem (unerwartet) eintretenden Ereignis. Kindt (1997) macht das *Auftreten außergewöhnlicher Ereignisse* zur Bedingung von Erzählungen. Vincent (1996) bezieht die Erzählwürdigkeit auf die Ereignisse in der Erzählung, die Evaluierung und auf die Auflösung. Ein weiteres, weniger strukturell definiertes Kriterium der Erzählwürdigkeit ist die Emotionalität. Indem die Erzählinstanz Ereignisse bewertet und mit Emotionen verbindet, wird Erzählwürdigkeit hergestellt. Die An- oder Abwesenheit von Emotionalität wird auch als Kriterium dafür gesehen, ob ein Text, der eine temporale Ereignisabfolge enthält, als Erzählung oder Bericht zu werten ist (Gülich & Hausendorf 2000: 374). Auf die Unterscheidung zwischen Erzählung und Bericht soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Das Berichten kann als eigene, spezifische Form narrativer Vertextung angesehen werden, wenngleich auch Ansätze vorliegen, die das Berichten dem deskriptiven Vertextungsmuster zuschreiben oder es als eigenständiges Vertextungsmuster betrachten (Brinker, Cölfen & Pappert 2018; Feilke 2014a). Den textlinguistischen Ansätzen von Hausendorf et al. (2017), Hausendorf & Kesselheim (2008) und Heinemann & Viehweger (1991) folgend, wird in dieser Arbeit das Berichten als narratives Vertextungsmuster betrachtet. Das Berichten – NARR I in der Terminologie von Heinemann & Viehweger (1991) – unterscheidet sich vom Erzählen (NARR II) dahingehend, dass Vorgänge und Geschehnisse nicht szenisch und dramatisch ausgestaltet, sondern referierend unter der Prämisse der Objektivität darauf abzielen, andere über Vorgänge und Gegenstände in Kenntnis zu setzen (Feilke 2014a: 233). „Bleiben z. B. dramatisierende Hinweise zugunsten einer ‹sachlichen› Elaborierung aus, haben wir es mit einem Bericht zu tun“ (Hausendorf & Kesselheim 2008: 93).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Narrative Vertextungsmuster weisen spezifische sprachliche Erscheinungsformen auf, von denen hier einige exemplarisch und allgemein genannt seien (Hausendorf & Kesselheim 2008: 93):

- Einheits-/Ganzheitshinweise (z. B. Titel), die die textuelle Einheit abgrenzen und sie als Narration markieren
- Präteritum als Leittempus der erzählten Welt
- „Absolute Episodenmerkmale", die die erzählten Ereignisse als einmalig in der Zeit verankern (*einmal*; *neulich*)
- „Iterationsmerkmale", die Handlungen, Tätigkeiten oder Vorgänge als wiederholt oder gewohnheitsmäßig ausweisen (*immer wenn*; *jeden Sommer*)
- Implizite oder explizite Hinweise auf Erzählwürdigkeit, z. B. Verwendung besonders expressiver sprachlicher Formen, detaillierte Ausgestaltung der relevanten Momente (Figurenrede, Atomisierung und Detaillierung, szenisches Präsens)
- Aufbau eines Kontrasts von Verlangsamung und Beschleunigung (*plötzlich*)
- Hinweis auf Erlebnisqualität (*nicht jeder hat das erlebt*), Dramatisieren

6.3 Vertextungsmuster Deskription

Deskriptive Muster treten zutage, wenn ein Phänomen im Hinblick auf Materialität und Räumlichkeit thematisiert wird (Hausendorf & Kesselheim 2008: 98). Von Deskription ist also die Rede, wenn textliche Äußerungen über „Erscheinungen und Veränderungen im Raum" gemacht werden (Werlich 1975: 30). Deskriptive Strukturen orientieren sich häufig entweder an der Hierarchie der beschriebenen Objekte (z. B. *die Kantenlänge beträgt …*) oder an Räumlichkeit (*oben, unten, südlich, links, im Hintergrund*) (Hausendorf & Kesselheim 2008: 99). Beschreibungen können je nach kommunikativer Situation von einem (imaginären) Standpunkt ausgehen oder logisch nacheinander strukturiert werden (z. B. die Beschreibung einer Pflanze von den Wurzeln bis zu den Blättern) (Heinemann 2000: 361). Je nach Standpunkt beschränken sich beschreibende Strukturen jedoch nicht auf Materialität und Räumlichkeit allein. Eroms (2014: 95) zählt auch „informierende Sachtexte" wie Lexikoneinträge, Modellbeschreibungen, philosophische Weltentwürfe und kunstgeschichtliche Schilderungen zu den Beschreibungstexten. Klotz (2013: 68) nennt ebenfalls mögliche Objekte der Beschreibung jenseits konkreter Räumlichkeit, und zwar Affekte, geistige Konstrukte, naturwissenschaftliche Phänomene sowie juristische, soziale, wirtschaftliche, kulturelle Sachstände. Beschreibungen können demnach auch Abstraktionen und Zustände (z. B. eine Krankheit) zum Gegenstand haben. Damit

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

rücken deskriptive Strukturen in die Nähe von explikativen. Die beiden Muster können wie folgt unterschieden werden: Bei explikativen Strukturen steht die Vermittlung eines erklärenden Zusammenhangs nach den Prinzipien von Grund–Folge oder Ursache–Wirkung im Zentrum. Bei deskriptiven Strukturen ist die Zerlegung einer übergeordneten Proposition in ihre Bestandteile unter den Aspekten Materialität, Räumlichkeit, Eigenschaft oder – in beschränktem Ausmaß – Zeitlichkeit wesentlich.

Deskriptionen bedürfen gemäß Kotz (2013: 68) eines spezifischen Rahmens, der den Sachstand beschreibt und inszeniert. Die Makrostruktur abstrakter beschreibender Texte und Textsegmente ist „dann für das Verstehen ideal strukturiert", wenn das Segment von einer allgemeinen Proposition, dem „discourse topic" (DT), eingeleitet wird (Klotz 2013: 69). Dieses ist der Referenzbezug für die nachfolgenden, spezifischer werdenden Propositionen. „Ein Segment wird dann gut verstanden, wenn am Anfang der allgemeine Zusammenhang durch das DT thematisiert wird und wenn in der Folge immer spezifischere Aussagen den Zusammenhang inhaltlich mehr und mehr immer spezifischer anreichern" (Klotz 2013: 69). Dieses informative Netzwerk wird gestört, wenn entweder zu viele Propositionen folgen oder wenn die Spezifikationstiefe sprunghaft zunimmt.

Fasst man den Deskriptionsbegriff weiter, können gemäß Heinemann (2000: 363) Beschreibungen von Vorgängen sowie Anleitungen (z. B. Spielanleitungen, Versuchs- oder Wegbeschreibungen) als deskriptiv strukturierte Texte taxiert werden. Dies rückt das Beschreiben auch in die Nähe des Berichtens, das jedoch überwiegend als narratives Vertextungsmuster respektive als Spielart des narrativen Musters betrachtet wird. Nach Heinemann (2000: 363) unterscheidet sich das Berichten von der Deskription insofern, als das Berichten einmalige Gegebenheiten thematisiert, wohingegen beim Beschreiben stereotype, sich wiederholende Prozesse zentral sind. Vorgänge, Anleitungen oder generell Handlungen können ebenfalls als Muster des Erklärens aufgefasst werden. Klein (2016) spricht an der Stelle vom Erklärtyp „Erklären-WIE". Sowohl auf Kleins Erklärtypen als auch auf die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen dem Erklären und dem Berichten geht Teilkapitel 6.4 zum Vertextungsmuster Explikation näher ein.

Was für alle Vertextungsmuster gilt, ist für das deskriptive besonders charakteristisch: Es tritt in einem Text selten in Reinform auf, sondern kommt oft in ganz unterschiedlichen Textsorten zum Vorschein, beispielsweise, indem ein beschreibender Textteil Voraussetzungen für das Erzählen oder für das Argumentieren schafft (Janle 2009).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Einige sprachliche Erscheinungsformen des Beschreibens werden hier exemplarisch wiedergegeben, es handelt sich aber weder um feste Regeln, noch kann ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden (Hausendorf & Kesselheim 2008; Heinemann 2000; Janle 2009; Klotz 2013):

- Konkreta (Dingwörter) als Substantive, die als übergreifende Bezugspunkte etabliert werden können
- Lagebezeichnungen, Lokaladverbien (*oben*, *hinten*) und lokale Präpositionen (*oberhalb*, *hinter*)
- Verben, die Wahrnehmungsakte, wahrnehmbare Eigenschaften, Zustände oder Vorgängen denotieren
- Breite Attribuierung (*schöner langer Strand*) beziehungsweise hohe Attributionsdichte
- Tendenz zum Nominalstil und zu einem ausgeprägten Fachwortschatz
- Unpersönliche und passive Satzkonstruktionen, z. B. mit Zustandspassiv (*man*), unpersönliche Ausdrücke
- Sanfte Themenprogression: viele Sub- und Subsubrhemata
- Einfachsätze und überschaubare Satzgefüge
- Präsens als bevorzugtes Tempus
- Performative und verdeckt performative Hinweise auf das Beschreiben

6.4 Vertextungsmuster Explikation

Zur Erläuterung dessen, was *erklären* aus sprachwissenschaftlicher Sicht bedeutet, wird mitunter das sogenannte „H-O-Schema" herangezogen (Brinker, Cölfen & Pappert 2018: 69). Es handelt sich dabei um ein Schema von C. G. Hempel und P. Oppenheim (Hempel 1965) aus dem Wissenschaftszweig der Logik. Demnach bedeutet *erklären*, dass ein zu erklärender Sachverhalt (Explanandum) aus einem anderen, erklärenden Sachverhalt (Explanans) logisch abgeleitet wird. Im Folgenden wird das Schema nach Hempel (1965: 245–258) kurz erläutert und dann am Beispiel aus Brinker, Cölfen & Pappert (2018: 69–70) illustriert.

Das Explanans hat zwei Bestandteile: Ausgangsbedingungen („antecendent conditions") und Gesetzmäßigkeiten („general laws"). Ausgangsbedingungen sind Bedingungen und Begebenheiten, die vor oder gleichzeitig zum Phänomen, das erklärt werden soll, vorhanden waren/sind. Die Gesetzmäßigkeiten sind beispielsweise Naturgesetze (z. B. Wasser dehnt sich bei Erhitzung aus). Das Explanandum bezeichnet das Phänomen, das erklärt werden soll. Schematisch lässt sich die Erklärhandlung folgendermaßen darstellen:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

A_1, A_2, A_3 ... A_n	Ausgangsbedingungen („antecendent conditions“) in Form singulärer Aussagen
G_1, G_2, G_3 ... G_n	Gesetzmäßigkeiten („general laws“); Explanans
E	Beschreibung des Phänomens, das erklärt werden soll; Explanandum

Zur Veranschaulichung dient ein Beispiel aus Brinker, Cölfen & Pappert (2018: 69–70):

Die Heizungsrohre im Keller sind geplatzt, weil es heute Nacht Frost gegeben hat und die Glaswatteverkleidung für die Heizungsanlage nicht geliefert worden ist; denn Frost lässt das Wasser in den Heizungsrohren gefrieren, wenn sie nicht durch eine isolierende Verkleidung gegen Temperatureinflüsse geschützt sind.

Im H-O-Schema lässt sich dies wie folgt darstellen:

A_1:	Es hat Frost gegeben
A_2:	Die Glaswatteverkleidung für die Heizungsanlage ist nicht geliefert worden.
G_1:	Frost lässt das Wasser in den Heizungsrohren gefrieren, wenn sie nicht durch eine isolierende Verkleidung gegen Temperatureinflüsse geschützt sind.
E:	Die Heizungsrohre im Keller sind geplatzt

Gemäß Brinker, Cölfen & Pappert (2018: 70) wird das Schema in Erklärungstexten nur selten vollständig und explizit realisiert. Doch kann bei unvollständigen Realisierungen ebenfalls von explikativen Mustern gesprochen werden, sofern eine Einteilung von Elementen in Explanandum und Explanans erkennbar oder rekonstruierbar ist. Maßgeblich – auch für die Analyse – von explikativen Mustern ist deshalb Folgendes: Die Struktur explikativer Texte dient gemäß Hausendorf & Kesselheim (2008: 102) zur Klärung der Frage, warum ein Sachverhalt so beschaffen ist, wie er es ist. Bei Erklärungstexten steht ein Sachverhalt im Zentrum, „über den man Klarheit gewinnen will, indem man nach den Gründen für sein Zustandekommen fragt“ (Hausendorf & Kesselheim 2008: 102). Sofern in einem Text eine Einteilung in Explanandum und Explanans erkennbar oder sinnvoll rekonstruierbar erscheint, spricht man von einem Erklärungstext (Jahr 2000: 386). Das wichtigste Merkmal von Erklärungstexten ist „die Vermittlung eines erklärenden Zusammenhangs“ (Jahr 2000: 386 unter Bezugnahme auf Lang 1976).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Jahr (2000: 386) nennt vier zentrale Merkmale von Erklärungstexten, die im Rahmen dieser Arbeit als Kriterien verwendet werden:

1. Ein Erklärungstext bedarf eines erklärenden Zusammenhangs im Minimum zwischen zwei Propositionen in expliziter oder rekonstruierbarer Form.
2. Ein erklärender Zusammenhang bedarf einer logischen Folgebeziehung zwischen Propositionen. Aus der sprachlichen Struktur des Textes muss eine solche Folgebeziehung interpretatorisch ermittelt werden können.
3. Ein erklärender Zusammenhang muss in eine Gesamtmitteilung eingebettet sein. Es braucht einen sprachlich kenntlich gemachten Apell an die Einsehbarkeit dieses Zusammenhangs.
4. Das Erklärende (Explanans) und das zu Erklärende (Explanandum) müssen unterscheidbar sein. Das Explanandum stellt das Gegebene dar und darf sprachlich nicht konditional sein.

Eine andere Sichtweise, die nicht zuletzt in der Deutschdidaktik eine Rolle spielt, begreift Erklären vor dem Hintergrund der Sprechakttheorie als Sprachhandlung. Als grobe Kategorien von Erklärhandlungen werden drei Erklärtypen „Erklären-WAS", „Erklären-WIE" und „Erklären-WARUM" (Klein 2016) ins Feld geführt. Sie unterscheiden sich dahingehend, dass sie Antworten auf die drei Fragepronomen liefern: Was ist …? Wie funktioniert/geht …? Warum ist/hat …? Unter „Erklären-WAS" werden Erklärhandlungen aufgefasst, die insbesondere Begriffs- und Wortbedeutungen erklären, „Erklären-WIE" zielt auf Handlungserklärungen ab, „Erklären-WARUM" expliziert das Zustandekommen eines Sachverhalts (Feilke & Rezat 2021; Klein 2000; Klein 2016; Neumeister 2011). Auf Textebene ist das Erklären jedoch komplexer als die Summe seiner Sprechakte. In Texten sind Realisierungen der genannten Erklärtypen kaum in dieser Eindeutigkeit zu finden. Viel eher kann man von einer Dominanz eines Typs sprechen (Klein 2016: 28). In der Textlinguistik hat das Erklären den Status einer „Grundform textueller Themenentfaltung" (Klein 2016: 28) respektive eines Vertextungsmusters, das verschiedenartige Erklärtypen und Einlagerungen anderer Vertextungsmuster aufweist. Die Konzeption des Erklärens als Sprachhandlung macht es denn auch nötig, das Erklären gegenüber verwandten Handlungen wie *erläutern*, *begründen*, *instruieren* oder *rechtfertigen* abzugrenzen (Neumeister 2011; Klein 2016). Die definitorischen Ausdifferenzierungen sind allerdings extrem variantenreich, „kaum ein Autor stimmt dabei mit dem anderen überein" (Klein 2000: 1315). Im didaktischen Kontext werden die drei Erklärtypen Erklären-WAS, Erklären-WIE, Erklären-WARUM als Kontinuum mit unterschiedlichem Anspruchsniveau konzipiert. Erklären-WAS gilt als ein-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

fachere Form des Erklärens und steht am einen Ende des Kontinuums, Erklären-WARUM als komplexe Form am anderen Ende (Feilke & Rezat 2021: 8).

Für die Analysen in dieser Arbeit wird die Konzeption der Erklärtypen nur insofern berücksichtigt, als zusätzlich zum Erklären-WARUM als genuine Erklärhandlung auch die Erklärmechanismen Erklären-WAS (beispielsweise Definitionen) und Erklären-WIE (beispielsweise Vorgangserklärungen) als explikatives Muster aufgefasst werden. In der Analyse wird jedoch nicht nach den drei Erklärtypen unterschieden, da die Texte unter einer strukturellen Perspektive und nicht unter einer Sprachhandlungsperspektive analysiert werden. Ferner würden die drei Erklärtypen den längeren Texteinheiten, die Gegenstand der Analyse sind, nicht gerecht werden, da gemischte oder weiterführende Erklärhandlungen vorhanden sind. Beispielanalysen (z. B. von Feilke & Rezat 2021) zeigen, dass Textoberflächenmerkmale und Textprozeduren des Erklärens sich nicht so leicht nur einer spezifischen Erklärhandlung zuweisen lassen. Des Weiteren wäre eine Differenzierung der Typen in Bezug auf die Fragestellung wenig aussagekräftig.

Das explikative Muster hat gewisse Parallelen zum argumentativen Muster. Es treten teilweise identische Konnektoren (z. B. *weil* oder *deshalb*) auf. Sowohl beim Erklären als auch beim Argumentieren werden logische Zusammenhänge zwischen singulären Aussagen und einem Gegenstand (Explanandum respektive Schlussfolgerung) hergestellt. Unterscheidbar sind die beiden Muster insofern, als die Struktur von argumentativen Texten einem Dissens entspringt. Die Struktur ergibt sich aus dem Umstand, dass eine Person oder ein Adressatenkreis von der Richtigkeit/Wahrheit/Schönheit respektive Falschheit/Unwahrheit/Hässlichkeit eines Gegenstands überzeugt werden soll (detaillierter in Teilkapitel 6.5). Auch die Unterscheidung zwischen explikativen und deskriptiven Vertextungsmustern ist nicht immer evident. Vor allem, wenn Textsorten mit Funktionen der Wissens- und Informationsvermittlung in den Blick genommen werden, wird die Unterscheidung schwierig. Jahr (2000: 396) unterstellt Textsorten wie Lehrbuchbeiträgen, Enzyklopädien oder Zeitschriftenaufsätzen explikative Verfahren. Analytisch ist aber jeweils im Detail zu klären, welche Textteile tendenziell deskriptive und welche stärker explikative Strukturen folgen. Besonders schwierig wird die Unterscheidung, wenn Vorgänge sowie Anleitungen (die sehr gut nachvollziehbaren Beispiele Spielanleitung, Versuchsbeschreibung und Wegbeschreibung wurden in Teilkapitel 6.3 schon genannt) ebenfalls als deskriptiv strukturierte Texte aufgefasst werden (Heinemann 2000: 363). Ein Differenzierungsversuch, der für diese Arbeit verwendet wird, ist folgender: Als explikatives Muster geraten Vorgänge, Anleitungen und Handlungen dann in den Blick, wenn ein Gegenstand im

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Text in Form eines Explanandums als erklärbedürftig relevant gesetzt wird und ein erklärender Zusammenhang zwischen einem Explanandum und einem Explanans hergestellt wird. Hierunter fällt beispielsweise eine Erklärung dessen, was im Verlauf einer Mondphase geschieht, oder die Rekonstruktion von Ereignissen, wie ein Stadtviertel zu dem geworden ist, was es ist.

Wie bereits erwähnt, stellt sich analytisch die Herausforderung, dass Vertextungsmuster selten in Reinform in Erscheinung treten. Es gilt also bei der Analyse stets zu beachten, welches Muster im betrachteten Textteil dominant als Makromuster etabliert wird und welche Muster subsidiär als Einlagerungen fungieren.

Als sprachliche Erscheinungsformen kommen unter anderem die von Hausendorf & Kesselheim (2008: 101) übernommenen Merkmale infrage:

- Eine Überschrift, die einen Sachverhalt als fraglich und erklärenswert, also als Explanandum, hervortreten lässt
- Präzisierende Erläuterungen und Klärungen von Sachverhalten in Form von Begriffserläuterungen und Definitionen
- Relationshinweise, die ein Geschehen als Folge eines Grundes beziehungsweise als Wirkung einer Ursache darstellen
- Hinweise auf Gesetz- und Regelmässigkeiten
- Beantwortung der Titelfrage
- Verben, die einen Vorgang erläutern und eine Transformation ausdrücken
- Vergleiche, mit denen das fragliche Geschehen als Teil der Erklärung veranschaulicht wird
- Vereinfachungen, mit denen das fragliche Geschehen auf seine wesentlichen Aspekte reduziert wird

6.5 Vertextungsmuster Argumentation

Ausgangspunkt einer Argumentation ist immer ein strittiger Punkt. Wenn nach Ansicht einer Person etwas Entschiedenes in Zweifel gezogen wird, ist dieser Dissens – im Mündlichen wie im Schriftlichen — der Ansatzpunkt einer Argumentation. Die kommunikative Funktion des Argumentierens ist nach Heinmann & Viehweger (1991: 249) „das ‹Überzeugen› des Partners bei der Suche nach angemessenen Problemlösungen“. Für das argumentative Textmuster ist kennzeichnend, dass sowohl der strittige Punkt als auch die möglichen Antworten darauf inklusive ihrer zugehörigen Begründungen und stützenden Hintergrundinformationen implizit oder explizit kenntlich werden (Hausendorf & Kesselheim 2008: 96).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Wenngleich Argumentationen in der kommunikativen Praxis tatsächlich kaum in Form von logischen Argumenten präsentiert und sprachlich expliziert werden, sind Argumente Kern des Argumentierens. Eggs (2000: 398) definiert Argumente als „sprachliche Handlungen, die erlauben, von etwas explizit oder implizit – den Prämissen – Gesetztem auf etwas anderes als das Gesetzte – die Konklusion – zu schließen. Argumente beziehen sich auf drei Wissens- beziehungsweise Seinsbereiche: (i) das Seiende, (ii) das Sein-Sollende; (iii) das Gute und das Schöne." Es werden demnach drei Argumentationsarten unterschieden. Argumentationen in Bezug auf (i) das Seiende verhandeln, ob eine These (T) zutrifft oder nicht zutrifft; die zugehörigen Sprachhandlungen sind das Belegen und Bestreiten. In Bezug auf (ii) das Sein-Sollende ist der strittige Punkt, ob T getan werden soll oder nicht; die begleitenden Sprachhandlungen sind das Anraten und Abraten. Bei Dissens hinsichtlich (iii) des Guten/Schönen stellt sich die Frage, ob T gut/schön oder schlecht/hässlich ist. Die Argumentation wird mit den Sprachhandlungen „für gut befinden" beziehungsweise „für schlecht befinden" realisiert. Ein argumentativer Text erläutert gemäß Eggs (2000: 400) das Pro oder das Kontra zum benannten (oder erschließbaren) Problem, wobei beide nicht apodiktisch gesetzt, sondern auch moduliert als Nuancierung zwischen den Polen – voll und ganz, mehrheitlich, wahrscheinlich, ein bisschen, ganz und gar nicht – in Erscheinung treten können.

Ein weit verbreitetes und auch in der Textlinguistik und der Deutschdidaktik häufig rezipiertes Argumentationsmodell (z. B. Brinker, Cölfen & Pappert 2018: 73–80; Eggs 2000: 404; Gansel & Jürgens 2009: 165–166; Linke et al. 2004: 273–276; Philipp 2021: 165–166; Pohl 2014b) ist das Schema von Toulmin (1958; 2003). Es greift den syllogistischen Ansatz auf, der einem Zweig der formalen Logik entstammt. Demnach besteht ein Argument formal aus einer oder mehreren Prämissen und einer Konklusion. Prämissen sind Annahmen, aus denen die Konklusion folgt. Die Konklusion ist also diejenige Annahme, die begründet werden muss. Die Annahmen stehen zueinander in einer bestimmten Relation, z. B. in Form von „wenn–dann"-, „genau dann – wenn"-, „und"-, „oder"-, „nicht"-, „alle(s)"- und „einige(s)"-Beziehungen (Hardy & Schamberger 2018: 23). Das gängige Lehrbuchbeispiel dazu lautet:

Sokrates ist ein Mensch (Prämisse 1)
Alle Menschen sind sterblich (Prämisse 2)
Sokrates ist sterblich (Konklusion)

Toulmins Modell greift diese Logik auf, geht aber noch darüber hinaus, indem es einen Operator („Qualifier") einbindet, sodass es möglich wird, Schlussfolgerungen/Konklusionen in verschiedenen Wahrscheinlichkeitsgraden zu benennen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

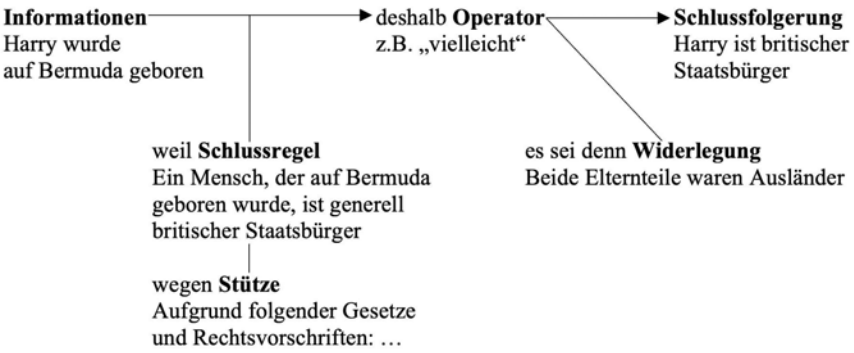


Abbildung 9: Argumentationsmodell nach Toulmin (2003: 97), eigene Übersetzung

Gemäß Toulmin (2003: 87–100) sind gewisse Elemente eines Arguments essenziell, andere hingegen nicht. Als essenziell werden die Elemente *Information*, *Schlussregel* und *Schlussfolgerung* betrachtet. Die fakultativen Bestandteile sind *Stütze*, *Operator* und *Widerlegung*. Ausgangspunkt des Modells sind *Informationen* („Harry wurde auf Bermuda geboren“), die über die *Schlussregel* („Ein Mensch, der auf Bermuda geboren wurde, ist generell britischer Staatsbürger“) zur *Schlussfolgerung* („Harry ist britischer Staatsbürger“) führen. Die *Stütze* als fakultatives Element festigt die Schlussregel („Aufgrund folgender Gesetze und Rechtsvorschriften: …“). Der *Operator* als weiteres fakultatives Element kann die Gültigkeit der Schlussfolgerung relativieren, z. B. durch das Wort „vielleicht“. Möglicherweise gibt es *Widerlegungen*, also Bedingungen, Ausnahmen oder Gegenbeispiele, die die Schlussfolgerung entkräften. Sie können in Argumenten ebenfalls fakultativ in Erscheinung treten. Indem das Modell diese fakultativen Elemente einschließt, bricht es mit der Prämisse des klassischen Syllogismus, der nur vollständig kongruente Inklusionsbeziehungen zwischen Prämissen und Konklusion vorsieht. Dadurch sind gemäß Pohl (2014b: 292) auch „substantielle“ Urteile möglich, bei denen die oben als fakultativ taxierten Elemente auf die Konklusion einwirken können.

Bei der Übertragung des Toulmin'schen Argumentationsschemas auf die Textlinguistik und die Schreibforschung kritisiert Pohl (2014b: 293–294), dass es vornehmlich ein Modell für monologisches Argumentieren sei und das dialogische Moment des Argumentierens unterbelichtet bleibe. Dabei sei gerade die Dialogizität – verstanden als Antizipieren und Aufnehmen gegenteiliger Argumente – das Prägende für das Vertextungsmuster des Argumentierens. Wenn das Textmuster auf das Formulieren eines Arguments reduziert wird,

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

wird man dem Muster nicht gerecht. Pohl nennt mit Bezug auf Franke (1990: 20–21) dialogische Sprechakttypen wie *Bestreiten*, *Nachfragen*, *Problematisieren*, *Zurückweisen*, das *Äußern von Gegenbehauptungen* oder einem *Gegenvorschlag*, die textbildende Potenziale für das Argumentieren haben (Pohl 2014b: 294). In der schreibdidaktischen Literatur nimmt die Dialogizität des Argumentierens einen prominenten Platz ein, etwa wenn von einer Simulation der Interaktion oder einer „dialogischen Grundstruktur der argumentativen Auseinandersetzung" (Feilke 2008: 156–157) die Rede ist. Auch diverse textlinguistische Taxonomien verorten die Argumentation als strukturelles Muster, das über den Nukleus des Einzelarguments im Toulmin'schen Sinne hinausgeht (Brinker, Cölfen & Pappert 2018: 73–80; Eroms 2014: 98–106; Gansel & Jürgens 2009: 158–162; Hausendorf & Kesselheim 2008: 94–97). So markieren bei Hausendorf & Kesselheim (2008: 94) auch Hinweise „auf das Vorhandensein gegensätzlicher Standpunkte" oder „auf die textuelle Einheit *Argumentation*" das argumentative Textmuster.

Es ist nicht immer leicht, in einem Text das argumentative Muster zu erkennen, da das Kaschieren laut Eroms (2014: 98) ein wesentliches Merkmal von Argumentationen darstellt. Damit ist gemeint, dass beispielsweise explizite Konnektoren bei Schlussregeln oder Schlussfolgerungen fehlen und/oder die Schlussregeln und Schlussfolgerungen selbst ganz fehlen respektive vorausgesetzt werden. Hierzu ein kurzes Beispiel:

Die Frau ist gut gekleidet. Sie hat viel Geld.

Im zweiten Satz sind schlussfolgernde Konnektoren (z. B. *deshalb*, *also*, *folglich*) ausgespart. Zudem ist die Schlussregel nicht expliziert und muss inferiert werden. Die Schlussregel würde folgendermaßen lauten:

Gute Kleider kosten viel Geld. Wenn sich jemand gute Kleider leisten kann, hat sie/er viel Geld.

Ebenso wie für die anderen Vertextungsmuster gilt für die Argumentation, dass andere Muster eingelagert sein können, was das Erkennen und Analysieren erschwert. So können beispielsweise explikative Einschübe als Stütze eines Standpunktes fungieren (Hausendorf & Kesselheim 2008: 95). Hausendorf & Kesselheim (2008: 96) führen eine Vielzahl von sprachlichen Hinweisen auf, die bei der Identifikation des Vertextungsmusters Argumentation unterstützen:

- Kausale Relationshinweise zur Signalisation zur Stützung und Begründung von Aussagen. Eggs (2000: 408) nennt folgende für Argumentationen typische Konnektoren: *da, (ja), denn, nämlich, (doch), also, deshalb, folglich*
- Verben, die Sprechhandlungen des Argumentierens bezeichnen (*begründen*, *widerlegen*, *rechtfertigen* etc.)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Verben, die Sprechhandlungen bezeichnen, die konfliktäre, widerspruchshafte Hintergründe von Argumentationen indizieren (*infrage stellen*, *bezweifeln*, *bestreichten*, *kritisieren* etc.)
- Explizite Schlussregeln (selten) in Form von Wenn-dann-Verknüpfungen, oft begleitet vom generischen Präsens und Ausdrücken zur zeitlosen (*immer*) und ausnahmslosen (*alle*, *jeder*) Gültigkeit
- Ausdruck der Partnerorientierung im Sinne des Überzeugens des Anderen: Appelle, deontische Aussagen, Darstellung der Folgen, die sich aus Gegenpositionen ergeben
- Sprachliche Formen, die auf die Strittigkeit oder Unstrittigkeit eines Geltungsanspruchs Bezug nehmen (Adjektive wie *strittig*, *fragewürdig*, *zweifellos*; Verben wie *infrage stellen*; Substantive wie *Vorurteil*, *Gesetzmäßigkeit*)
- Geltungsansprüche einer Äußerung stützen oder bestreiten unter drei Aspekten:
  - „Gültigkeit" (Wahrheit/Falschheit einer Aussage) – „Operatoren" wie *vermutlich*, *wahrscheinlich*; Positionierungen wie *glauben*, *vermuten* etc.
  - „Eignung" (Fallbezogenheit einer Aussage) – *treffend*, *geht am Kern vorbei*, *kann nicht über einen Kamm geschoren werden* etc.
  - „Relevanz" (allgemeine Regeln, in deren Rahmen die Äußerung relevant ist) – *Das ist nur der Fehltritt eines einzelnen, das stellt das Funktionieren des Rechtsstaats nicht infrage.* Oder: *XY mag für die Religion gelten, aber das ist doch ein Problem der Wirtschaft!*

Diese Auflistung verdeutlicht, dass Merkmale argumentativer Vertextungsmuster vielfältig sind und je nach Domäne und Textsorte expliziter (z. B. in wissenschaftlichen Texten) oder impliziter (z. B. in Werbung oder in Redensarten) in Erscheinung treten (Eroms 2014: 99–106). Analytisch gilt es, nebst der Argumentstruktur die Ebene der globalen Textstruktur, der inhaltlichen Strukturierung und der Sprachstruktur (Syntax, Wortwahl) zu fokussieren (Eggs 2000: 411).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

7 Überblick über das Forschungsvorhaben

Im deutschsprachigen Raum und besonders in der Schweiz ist insgesamt wenig über Schreibkompetenzen und Schreibleistungen von Berufslernenden bekannt und der Forschungsstand zu Schreibkompetenzen von Jugendlichen ergibt ein heterogenes Gesamtbild mit divergierenden Ergebnissen (vgl. Teilkapitel 3.1). Die existierenden Studien sind außerdem aufgrund ihrer unterschiedlichen Designs und Stichprobengrößen kaum miteinander vergleichbar. Am kohärentesten sind Erkenntnisse zu Orthografie, die deutlich vermitteln, dass die Entwicklung von sprachlich korrekter Schreibung bei Berufslernenden nicht abgeschlossen ist und ein Teil der Lernenden Defizite aufweist. Die (mangelnde) Fähigkeit, Texte adäquat zu strukturieren, wird in manchen Studien als eines der Hauptprobleme beim Schreiben gesehen. Andere Studien wiederum können kaum Textbaufehler nachweisen. Ambivalent sind auch die Befunde zur Fähigkeit, die Textfunktion gesamtheitlich zu erfüllen. Gleiches gilt für die Einschätzung von Formulierungsfähigkeiten, wobei diesbezüglich global Defizite konstatiert werden. Vergleichsweise geringe Schreibkompetenzen werden bei jenen Jugendlichen festgestellt, die vor Beginn der Berufsausbildung eine Schulstufe des tieferen Anspruchsniveaus besuchten, und solchen, die eine Berufslehre mit niedrigem Anspruchsniveaus absolvieren. Uneinheitliche Ergebnisse gibt es hinsichtlich Personen mit Migrationshintergrund und/oder nichtdeutscher Erstsprache sowie in Bezug auf das Geschlecht.

Demnach besteht weiterer Forschungsbedarf zu der Frage, wie (gut) Berufslernende schreiben und welche Personengruppen besonderen Förderbedarf haben. Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie liegt auf der Untersuchung von Registermerkmalen und Realisierungsformen von Vertextungsmustern, da diese beiden Kategorien, wie in den theoretischen Ausführungen dargelegt, für das Schreiben gelungener Texte zentral sind. Das Vorhaben verfolgt das Ziel, Schreibleistungen am Ende der Berufsausbildung für diese beiden Kategorien zu beschreiben. Die Hauptfragestellung lautet demnach: *Welche Schreibleistungen zeigen Berufslernende in Abschlussarbeiten in Bezug auf „Bildungssprachlichkeit" des Registers sowie auf narrative und explikative Vertextungsmuster?*

Für die Registeranalyse sowie für die Erforschung der Vertextungsmuster werden zwei separate Untersuchungen mit unterschiedlichen Stichprobengrößen und unterschiedlicher Methodik durchgeführt.

Untersuchung A umfasst eine Registeranalyse in 227 Abschlussarbeiten: Der Diskurs zum Thema Bildungssprache hat trotz Unschärfen des Konstrukts

hervorgebracht, dass die Beherrschung des bildungssprachlichen Registers eine wichtige Einflussgröße für Schulerfolg und sozialen Aufstieg darstellt. Deshalb fokussiert dieses Vorhaben zum einen auf den bildungssprachlichen Sprachgebrauch in Lernendentexten. Das Ziel besteht darin, zu erheben, welche Schreibleistungen in Bezug auf das bildungs- und alltagssprachliche Register Berufslernende am Ende ihrer Berufsausbildung aufweisen. Hierfür werden die Ebenen der Lexik und der (Morpho-)Syntax in den Blick genommen. Die Registermerkmale werden gruppenspezifisch ausgewertet.

Untersuchung B besteht aus einer Analyse der Vertextungsmuster *Narration* und *Explikation* in 20 Textauszügen aus 20 Abschlussarbeiten. Die angemessene Realisierung von Vertextungsmustern ist für das das Schreiben elementar, da dadurch Illokutionen und Propositionen eines Textes in einer bestimmten Weise strukturiert und so beispielsweise als Erzählung oder Erklärung lesbar werden (vgl. Teilkapitel 6.1). Deshalb liegt der Fokus der Untersuchung B auf Vertextungsmustern. Die Begrenzung auf narrative und explikative Muster hat mit dem Korpus zu tun. Auch argumentative und deskriptive Muster wären es wert, untersucht zu werden, doch treten im Korpus kaum Argumentationen auf. Deskriptive Muster gibt es zwar in größerem Umfang, doch sind sie in der Regel kleinteilig und innerhalb der Texte breit gestreut, was eine Analyse unter der Perspektive der Textstrukturierung schwierig macht. Es wird daher analysiert, wie reichhaltig narrative und explikative Vertextungsmuster ausgestaltet sind. Damit wird das Ziel verfolgt, Profile narrativer und explikativer Muster zu erstellen.

Aus den zuvor aufgezeigten Erkenntnissen und Erkenntnislücken lassen sich spezifisch zu klärende Forschungsfragen ableiten, denen in den Untersuchungen A und B nachgegangen wird. Die Herleitung der einzelnen Forschungsfragen sowie die detaillierte Beschreibung der Stichprobe und der Methodik finden sich innerhalb der Kapitel zu den Untersuchungen A (Kapitel 8) und B (Kapitel 9). Die nachfolgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über alle Fragestellungen und das gesamte Forschungsdesign.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Fragestellungen	*Stichprobe und Korpus*	*Analyseinstrumente*	*Auswertungsmethoden*
Untersuchung A: Registeranalyse			
1. In welchem Ausmaß treten ausgewählte bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zutage und in welcher Beziehung stehen sie zueinander? 2. Inwiefern unterscheiden sich Lernendengruppen in Bezug auf die Verwendung bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale? 3. Inwiefern unterscheiden sich die Textsegmente *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Erfahrungsbericht*, *Interview*, *Umfrage*, *Reflexion* und *Schlussteil* in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale?	Abschlussarbeiten von 227 Berufslernenden im letzten Jahr der Berufsausbildung aus sieben Berufsfachschulen aus den Kantonen Zürich und St. Gallen Hauptkorpus: automatisierte Part-of-speech-Annotation und Satzsegmentierung sowie manuelle thematische Segment-Annotation aller 227 Texte. Total Token: 1'160'489	Fragebogen zu sprach-biografischem Hintergrund der Lernenden 18 theoretisch hergeleitete Analysevariablen: sieben Merkmale von Alltagssprache, zehn Merkmale von Bildungssprache sowie die Variable *Textlänge*	Korpuslinguistische Analyse zu 18 Variablen Auswertung: • deskriptiv und Faktorenanalyse mit 18 ling. Variablen (FS 1) • Berechnung der Variable *Bildungssprachlichkeit* und Gruppenvergleich (sechs Variablen: *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs*) mittels ANOVA (analysis of variance / Varianzanalyse) und Regressionsanalyse (FS 2) • deskriptive Statistik (FS 3)
Untersuchung B: Vertextungsmusteranalyse Narration und Explikation			
1. Wie reichhaltig sind die Vertextungsmuster Narration und Explikation ausgestaltet und welche Realisierungsformen der Muster treten in Erscheinung? 2. Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit eines Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit eines Textes?	Subkorpus: Narrative Textteile aus zehn Abschlussarbeiten (Fachangestellte Gesundheit) und explikative Textteile aus zehn anderen Abschlussarbeiten (Restaurationsfachleute) aus dem Hauptkorpus	Codeschema Narration mit 15 Strukturelementen und Codeschema Explikation mit 12 Strukturelementen	Manuelle Textcodierung mittels Annotationssoftware Auswertung: • deskriptiv: tabellarisch und grafisch (FS 1) • Varianz- und Korrelationsanalyse (FS 2)

Tabelle 7: Übersicht über die Fragestellungen und das Untersuchungsdesign (FS = Fragestellung)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8 Untersuchung A: Registeranalyse

Die Untersuchung A zum Register in Abschlussarbeiten ist auf drei Fragestellungen ausgerichtet. Zunächst werden diese Fragestellungen und die Untersuchungsziele hergeleitet (Teilkapitel 8.1). Es folgt eine Erläuterung der Stichprobe und der Korpuserstellung (Teilkapitel 8.2). Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen dargelegt, indem auf die Analyseinstrumente und die Auswertungsmethoden eingegangen wird (Teilkapitel 8.3). Die Ergebnisse zu den drei Fragestellungen werden in separaten Teilkapiteln präsentiert (Teilkapitel 8.4 bis 8.6). Die Diskussion der Ergebnisse für Untersuchung A und B erfolgt gemeinsam im Kapitel 10.

8.1 Ziele und Fragestellungen

Die erste Fragestellung befasst sich mit einem Problem, das eher theoretischer Natur ist. Der Hintergrund dafür sind die im Theorieteil angesprochenen Unschärfen des Konstrukts Bildungssprache. Es soll ein Beitrag zur Klärung der Frage geleistet werden, inwiefern sich ein bildungssprachliches Register in Abgrenzung zum Register der Alltagssprache empirisch überhaupt nachweisen lässt. Theoretische Modellierungen von Bildungssprache gehen von einem Kontinuum aus, an dessen einen Ende Alltagssprache und am anderen Bildungssprache steht. Aus dieser Perspektive betrachtet sind die beiden Registerausprägungen Gegenpole. Man würde im empirischen Material eine negative Korrelation zwischen beiden Ausprägungen erwarten. Empirisch liegen bislang für die im Fokus stehende Schulstufe jedoch keine Befunde vor, die diesen Zusammenhang belegen. Tendenziell zeichnet sich eher ab, dass Merkmale beider Registerausprägungen gleichzeitig auftreten. Aus Untersuchungen von Sieber (1998; 2008) ging das Parlando-Textmuster hervor (vgl. Teilkapitel 5.2.3): Schulische Texte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind demnach geprägt von bildungssprachlichen Mustern und Strukturen, wobei eine Orientierung an einer mündlichen Kommunikationssituation stattfindet und entsprechend Merkmale der Alltagssprache und der Mündlichkeit auftreten. Ungeklärt ist jedoch, inwiefern diese vermeintlich gegensätzlichen Merkmale miteinander zusammenhängen. Bestehen positive, negative oder keine Korrelationen zwischen den Sprachregistern? Bisherige Studien zu Registeranalysen in Texten von Berufslernenden machen keine Aussagen zur Beziehung zwischen beiden Konstrukten. Bei der Analyse von „Problemtypen“ in Texten von Berufslernenden (Efing 2006; 2008) wurde insbesondere das Auftreten unangemessener Mündlichkeits- und Alltags-

sprachlichkeitsmerkmale in schriftlichen Texten als Problembereich identifiziert. Aus diesem Grund wurde im Gegensatz zu anderen Studien (z. B. Heppt 2016; Hövelbrinks 2014; Konstantinidou et al. 2016 und 2022; Mathiebe 2018) nicht nur Bildungssprache untersucht, sondern auch Alltagssprache. Durch die Analyse der Beziehungen zwischen den Variablen, wird ein Registerkontinuum aufgespannt, eine konzeptionelle Varianz. Als erster analytischer Schritt muss deshalb die Validität dieser Operationalisierung getestet werden. Es muss sich zeigen, inwiefern im empirischen Material das theoretisch angenommene Kontinuum nachgewiesen werden kann. Auf Basis dieser Ausgangslage drängt sich die Frage auf, wie die registerbezogenen Konstrukte der Bildungs- und Alltagssprache zueinander in Beziehung stehen. Die erste Forschungsfrage lautet: *In welchem Ausmaß treten ausgewählte bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zutage und in welcher Beziehung stehen sie zueinander?*

Mit der zweiten Fragestellung werden die Schreibleistungen in Bezug auf das bildungs- und alltagssprachliche Register erhoben. Das Ziel hierbei ist, Unterschiede zwischen Lernendengruppen in Bezug auf *Dauer und Anspruchsniveau der Lehre*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs* hinsichtlich Verwendung bildungs- und alltagssprachlicher Registermerkmale zu ermitteln. Als linguistische Kriterien werden lexikalische, morphosyntaktische und syntaktische Kriterien herangezogen. Diese Ebenen gelten als maßgebliche Parameter der Register- und der Schreikompetenz insgesamt. In Übersichtsarbeiten von Crossley (2020), Crossley & Kim (2022) und McNamara et al. (2010) haben sich bildungssprachliche Registerausprägungen – etwa lexikalische Vielfalt und „Sophistication", syntaktische Komplexität und Textverknüpfung – als Prädikatoren von Textqualität herausgestellt. Wie in den theoretischen Ausführungen diskutiert, wählen Personen Formulierungen (Wörter und grammatikalische Konstruktionen) und Vertextungsformen so aus, dass sie die kommunikative Aufgabe angemessen erfüllen. Die zweite Fragestellung lautet entsprechend: *Inwiefern unterscheiden sich Lernendengruppen in Bezug auf die Verwendung bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale?*

Die dritte Fragestellung nimmt die verschiedenen Textteile innerhalb der Abschlussarbeiten genauer in den Blick. Weil die Arbeiten in sich unterschiedliche Textsorten vereinen, wird versucht herauszufinden, inwiefern sich funktional unterscheidbare Texteinheiten (*Einleitung*, *Sachkapitel*, *Erfahrungsbericht*, *Interview*, *Umfrage*, *Reflexion* und *Schlussteil*) in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale unterscheiden. Die dritte Fragestellung lautet: *Inwiefern unterscheiden sich die Textsegmente Einleitung, Sachkapitel, Erfahrungsbericht, Interview, Umfrage, Reflexion und Schlussteil in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale?*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8.2 Stichprobe und Korpuserstellung

Insgesamt wurden 294 eingereichte Vertiefungsarbeiten, im Folgenden als Abschlussarbeiten bezeichnet, aus sieben Berufsfachschulen in den Kantonen Zürich (6 Schulen) und St. Gallen (1 Schule) gesammelt. Alle Arbeiten wurden Schuljahr 2017/2018 verfasst und im Rahmen des Qualifikationsverfahrens als Abschlussarbeit eingereicht. Die Verfasserinnen und Verfasser der Arbeiten füllten einen Fragebogen zu ihrer Sprachbiografie und zur Unterstützung beim Schreiben der Arbeit aus. Ins Korpus gingen nur Texte ein, für die ein komplett ausgefüllter Fragebogen vorlag. Insgesamt gab es 227 vollständig ausgefüllte Fragebogen. Das Analysekorpus besteht folglich aus **227 Abschlussarbeiten**. 67 Texte wurden mangels (vollständigem) Fragebogen nicht ins Korpus aufgenommen. Der Feldzugang erfolgte via E-Mail-Anfrage an die Rektorin oder den Rektor einzelner Berufsfachschulen. Bei positivem Bescheid vermittelten sie den Kontakt zu den Fachverantwortlichen des Fachs *Allgemeinbildender Unterricht*. Die Verantwortlichen verteilten die Anfrage an die Lehrpersonen. Bei deren positiver Rückmeldung vereinbarte ich jeweils einen Termin und ging während einer Unterrichtslektion in die Klasse. Dort stellte ich das Vorhaben vor und bat die Lernenden, mir ihre Texte zuzustellen. In einigen Fällen wurden mir mit Einverständnis der Lernenden die Texte direkt von den Lehrpersonen zugestellt. Bei meinen Besuchen in den Klassen wurden die Fragebogen vor Ort von Hand auf Papier ausgefüllt. Die Fragebogen wurden mir direkt ausgehändigt. Die Lehrpersonen, die die Arbeiten beurteilten, hatten keine Einsicht in die Antworten der Lernenden. In manchen Fällen wurde für das Ausfüllen der Fragebogen keine Unterrichtszeit eingeräumt und die Fragebogen wurden per E-Mail versandt. Der Rücklauf der Fragebogen war nicht vollständig, was dazu führte, dass ein Teil der Texte nicht ins Korpus aufgenommen wurde. Folgende Angaben wurden mittels Fragebogen erhoben:

- Lehrberuf
- Alter
- Gender
- Anspruchsniveau der Berufslehre (zweijährige EBA-Lehre, dreijährige EFZ-Lehre, vierjährige EFZ-Lehre)
- Vorbildung: zuletzt besuchte Schulstufe
- Geburtsland
- Geburtsland der Mutter und des Vaters
- Erstsprache(n): Sprache(n), die in der Familie zuerst gelernt wurde(n)
- Alter, in dem der Deutscherwerb begonnen hat

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Unterstützung beim Schreiben der Abschlussarbeit: Dieser Parameter wurde erfragt, weil keine Prozessdaten vorliegen und ausschließlich die eingereichten Texte analysiert wurden. Die Arbeiten wurden in einem Zeitraum von acht Wochen geschrieben. Zwar liegt die Arbeit in der Verantwortung der Lernenden, doch ist es gängige Praxis, dass sie sich während des Arbeitsprozesses Unterstützung holen. Es wurde deshalb erfragt, in welchen Phasen und Bereichen (konkret beim Planen, Schreiben, Überarbeiten) und von wem die Lernenden Unterstützung erhalten haben.

8.2.1 Kennzahlen der Stichprobe

Im Folgenden wird die Stichprobe in Bezug auf die erhobenen Metadaten beschrieben.

Lehrberufe

zweijährige Berufslehre EBA (N = 50)	***Anzahl***	***prozentualer Anteil***
Angestellte:r Gesundheit und Soziales EBA	13	5.7%
Restaurationsangestellte:r EBA	12	5.3%
Automobilassistent:in EBA	7	3.1%
Metallbaupraktiker:in EBA	7	3.1%
Oberflächenpraktiker:in EBA	6	2.6%
Küchenangestellte:r EBA	5	2.2%
dreijährige Berufslehre EFZ (N = 152)		
Fachangestellte:r Gesundheit EFZ	58	25.6%
Fachmann/-frau Betreuung EFZ	27	11.9%
Restaurationsfachleute EFZ	18	7.9%
Fahrradmechaniker:in EFZ	14	6.2%
Montageelektriker:in EFZ	10	4.4%
Fachmann/-frau Information und Dokumentation EFZ	9	4.0%
Kaminfeger:in EFZ	7	3.1%
Koch/Köchin EFZ	5	2.2%
Zweiradmechaniker:in EFZ	2	0.9%
Laborant:in EFZ	1	0.4%
Oberflächenbeschichter:in EFZ	1	0.4%

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

vierjährige Berufslehre EFZ (N = 25)		
Elektroinstallateur:in EFZ	10	4.4%
Automatiker:in EFZ	6	2.6%
Elektroplaner:in EFZ	4	1.8%
Elektroniker:in EFZ	2	0.9%
Informatiker:in EFZ	2	0.9%
Multimediaelektroniker:in EFZ	1	0.4%
Gesamt	**227**	**100**

Alter

	M	Min.	Max.	SD
Gesamt	20.6	17	50	3.359
zweijährige Berufslehre	20.4	17	32	3.464
dreijährige Berufslehre	20.6	18	50	3.584
vierjährige Berufslehre	20.3	19	24	.936

Biografischer und sprachlicher Hintergrund

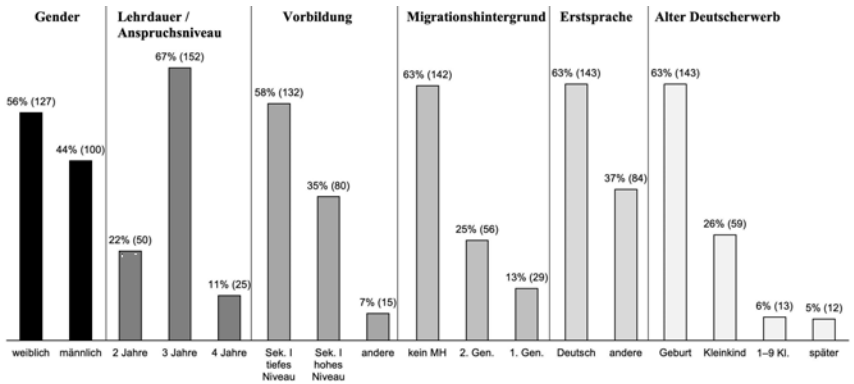


Abbildung 10: Stichprobe (sprachbiografische Parameter)

Erläuterungen zu einzelnen Parametern der Abbildung 10:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Vorbildung bezeichnet die Schulstufe und das Anspruchsniveau der Schulstufe, die vor Beginn der Berufsausbildung besucht wurde. *Sek. tiefes Niveau* = Sekundarstufe I (7–9 Klasse) des Niveaus B, C oder BC; *Sek. hohes Niveau* = Sekundarstufe I (7–9 Klasse) des Niveaus A oder AB oder 10. Schuljahr; *andere* = Schule im Ausland, Kurs, Privatschule, Gymnasium (ohne Abschl.), Primarschule.

Migrationshintergrund: Die Definition des Indikators „Migrationshintergrund" wurde von PISA 2018 (OECD 2019: 213) übernommen. Der Migrationshintergrund ist dort anhand des Geburtslands der betreffenden Person und deren Eltern definiert. *Kein Migrationshintergrund* = geboren in der Schweiz und mindestens ein Elternteil ist in der Schweiz geboren; *2. Generation* = geboren in der Schweiz und beide Elternteile sind im Ausland geboren; *1. Generation* = geboren im Ausland und beide Elternteile sind im Ausland geboren.

Erstsprache bezeichnet die Sprache, die in der Familie als erste gelernt wurde. *Deutsch* = eine der zuerst gelernten Sprachen ist Deutsch. *Andere* = zuerst gelernte Sprache(n) ist(sind) nicht Deutsch.

Alter Deutscherwerb bezeichnet das Alter, in dem die Person begonnen hat, Deutsch zu lernen. *Geburt* = von Geburt an; *Kleinkind* = beim Eintritt in eine Kindertagesstätte oder in den Kindergarten (2–6 Jahre alt); *1–9 Klasse* = im Schulalter (ca. 6–15 Jahre alt) *später* = nach der obligatorischen Schulzeit (ca. 16 Jahre alt oder älter).

Erhaltene Unterstützung beim Schreiben der Abschlussarbeit

Erfragt wurde das Ausmaß an Unterstützung in folgenden fünf Phasen und Bereichen:

Unterstützung beim (1) Planen der Arbeit und dem Konzept, (2) Schreiben und Formulieren des Texts, (3) Überarbeiten des Aufbaus und des Inhalts, (4) Überarbeiten von Formulierungen (passende Wörter und Sätze gebrauchen) und (5) Überarbeiten der Rechtschreibung und der Grammatik. Pro Bereich gab es vier Antwortmöglichkeiten in Form einer Likert-Skala: *keine Unterstützung*, *wenig Unterstützung (= wenig Einfluss auf das Ergebnis), eher viel Unterstützung (= beträchtlicher Einfluss auf das Ergebnis), viel Unterstützung (= großer Einfluss auf das Ergebnis).* Zusätzlich musste zu jedem Bereich angegeben werden, von wem die Verfasserin oder der Verfasser Unterstützung erhalten hatte, z. B. Lehrperson, Geschwister, Vater, Mutter, Lehrbetrieb, Freunde.

Die Lernenden gaben an, folgendes Ausmaß an Unterstützung in den erwähnten Bereichen in Anspruch genommen zu haben:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

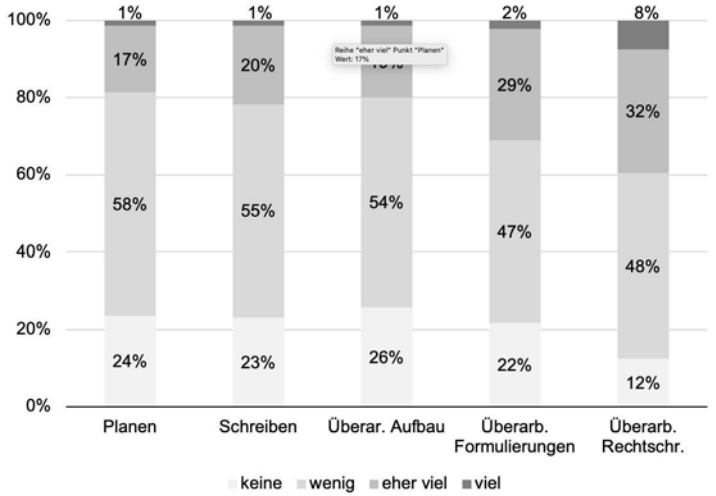


Abbildung 11: Selbstauskunft zum Ausmaß der erhaltenen Unterstützung beim Planen, Schreiben und Überarbeiten der Abschlussarbeiten (Abweichung von 100% im Bereich Schreiben aufgrund von Rundungsfehlern)

In allen Bereichen gaben mindestens 60% der Lernenden an, keine oder wenig Unterstützung beansprucht zu haben. Insgesamt wurde mehr Unterstützung in Überarbeitungsphasen gesucht als in den Phasen des Planens und Schreibens. Am meisten Unterstützung erhielten die Lernenden im Bereich der Überarbeitung von Rechtschreibung und Grammatik (40% „eher viel“ oder „viel“) und im Bereich der Überarbeitung von Formulierungen (ca. ein Drittel „eher viel“ oder „viel“).

Zudem wurde ausgewertet, von wem die Lernenden primär Unterstützung erhalten haben. Falls die Lernenden mehrere unterschiedliche Unterstützungsinstanzen nannten, wurde ausgewertet, welche der genannten Personenkreise am häufigsten genannt wurde und/oder das stärkste Ausmaß an Unterstützung beigetragen hat. Falls mehrere Personenkreise gleich viel Unterstützung geleistet haben, wurden beide gleichgewichtig in die Auswertung aufgenommen. Die nachfolgende Abbildung spiegelt wider, welche Personenkreise die Lernenden über alle Bereiche am meisten unterstützten.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

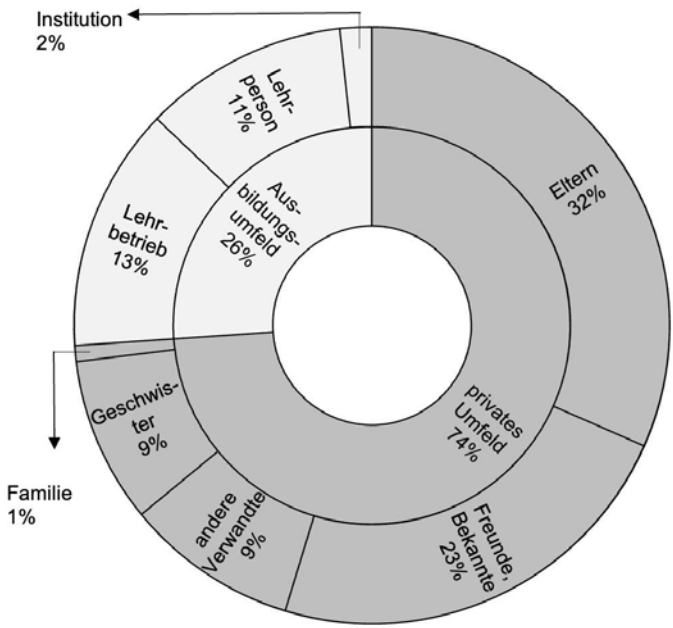


Abbildung 12: Unterstützungsinstanzen: Angabe von Personenkreisen gewichtet nach Anzahl Nennungen und Ausmaß der Unterstützung

Die Unterstützung beim Planen, Schreiben und Überarbeiten der Abschlussarbeit kommt, wie aus der Abbildung 12 hervorgeht, zum überwiegenden Teil aus dem privaten Umfeld der Lernenden (74%). Vor allem die Eltern und Freunde/Bekannte sind wichtige Unterstützungsinstanzen. Unterstützungsleistungen aus dem Ausbildungsumfeld (Lehrbetrieb, Lehrperson und Institution) fallen mit rund einem Viertel vergleichsweise gering aus.

8.2.2 Korpusaufbereitung und -struktur

Die 227 Vertiefungsarbeiten wurden mir als MicrosoftWord- oder PDF-Datei zugestellt. Damit die Texte korpuslinguistisch auf Registermerkmale hin analysiert werden konnten, wurden die Dateien folgendermaßen prozessiert:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

1. Umwandlung der .docx-/PDF-Datei in eine .txt-Datei
2. Sentence Splitting mit Abkürzungsliste mittels Perl-Skript[10]
3. Manuelle Annotationen:
   - Annotieren von XML-Tags für einzelne strukturelle Abschnitte, z. B. <seg type="Einleitung"> für Einleitung, analog für Sachkapitel, Erfahrungsbericht etc. Die Annotationsstruktur des Korpus ist unten in Tabelle 8 aufgeführt.
   - Anonymisierung von Personen- und Firmennamen (händisch)
4. Annotieren von XML-Tags für jeden Satz (<s>) zur Kennzeichnung von Satzanfang und -ende sowie Überschriften der ersten vier Hierarchiestufen (<h0> bis <h4>). Anschließend Umwandlung der Datei in eine .xml-Datei
5. Part-of-speach-Tagging (POS-Tagging) mit dem Programm „TreeTagger“[11]
6. Fehlerkorrektur und Desambiguierung mit dem Ziel, ein möglichst vollständiges und korrektes Tagging zu erhalten. Insgesamt konnten 25'977 (68%) von total 38'384 Token mit dem Lemma „unbekannt“ korrigiert werden.
   - Named Entity Recognition (hier: Ortsnamenerkennung): Liste mit Namen aller Ortschaften der Schweiz in TreeTagger integriert
   - Wortformenerkennung bei Komposita mittels „Gertwol“-Programm[12]. Die erkannten Wortformen wurden als Liste in den TreeTagger integriert.
   - Manuelle Korrektur von Tippfehlern (z. B. „schwmmen“)
7. Erneutes POS-Tagging mittels „TreeTagger“
8. Implementation des Korpus in das Programm „Corpus Workbench“[13] (komplexes Korpus-Abfrageprogramm) für die Analysen

Das Korpus ist mit folgenden strukturellen Elementen annotiert:

10 Perl-Skript von Stefanie Dipper von der Ruhr-Universität Bochum verfügbar unter www.linguistics.ruhr-uni-bochum.de/~dipper/resources/tokenizer.html (abgerufen am 15.8. 2022).

11 „TreeTagger“ ist ein Programm zur automatischen Annotation von POS-Tags. Es wurde von Helmut Schmid am Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung der Universität Stuttgart entwickelt und ist online verfügbar unter www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/s (abgerufen am 15.8.2022).

12 „Gertwol“ wurde von der Firma Lingsoft entwickelt. Besten Dank an Prof. Dr. Martin Volk vom Institut für Computerlinguistik der Universität Zürich für die Unterstützung bei der Anwendung des Programms.

13 „Corpus Workbench“ (CWB) ist eine von Oliver Christ (Universität Stuttgart), Stephanie Evert (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und Andrew Hardie (Lancester University) entwickelte Konkordanz- und Korpusanalyse-Software zur Bearbeitung von eigenen Korpora, die mit linguistischen Annotationen versehen sind. Online verfügbar unter cwb.sourceforge.io/team.php (abgerufen am 15.8.2022).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

XML-Marke	Bedeutung	Attribute (Unterteilung)
corpus	gesamtes Korpus	
text	Marke für einen Text innerhalb des Korpus (Textanfang und -ende)	id (Texterkennungsnummern 1–227) Schule Beruf Lehrjahre (Lehrdauer, Anspruchsniveau: 2; 3; 4) Klasse Geschlecht (m; w) Alter Letztbesuchte Schule (Sek A; Sek AB; Sek B; Sek BC; Sek C, 10. Schuljahr; andere) Erstsprache (Deutsch; Deutsch und andere; andere Erstsprache_andere_A (Angabe der Sprache) Erstsprache_andere_B (Angabe der Sprache) Beginn Deutschlernen (Geburt; Kleinkind; Primarstufe; Sekundarstufe; später) Migrationshintergrund (kein MH; 2. Gen; 1. Gen.) Hilfe_Planen (1;2;3;4) Hilfe_Schreiben (1;2;3;4) Hilfe_Üb_Aufbau (1;2;3;4) Hilfe_Üb_Formulierungen (1;2;3;4) Hilfe_Üb_Rechtschreibung (1;2;3;4) Hilfe_von_wem_A Hilfe_von_wem_B Hilfe_von_wem_C
seg	strukturell-inhaltliche Einheiten innerhalb eines Textes	types: • Vorwort • Einleitung • Sachkapitel • Erfahrungsbericht • Methode • Planung • Werkbericht • Umfrage • Interpretation • Interview • Portrait • Reflexion • Schlussteil • Dank • Zitat • Glossar • VA-Tagebuch

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

h0, h1, h2, h3, h4	h0: Titel der Arbeit h1–h4: Titel der ersten bis vierten Hierarchiestufe	
s	Satzanfang und -ende	positional Attribute: Wort, POS (Part-of-speech), Lemma

Tabelle 8: Strukturelle Elemente des Korpus (Document Type Definition)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die strukturell-inhaltlichen Segmente wurden für jeden Text händisch auf Basis der Überschrift des Textteils annotiert mit Ausnahme des Segments *Zitat*. Längst nicht alle Segmente kommen in jeder Arbeit vor (vgl. Ergebnisse zur Segmentanalyse in Teilkapitel 8.6). Nachfolgend werden gewisse Segmente näher erläutert. *Sachkapitel* werden in der Regel nicht als solche überschrieben. Es handelt sich dabei um Kapitel und Teilkapitel in den Arbeiten, die einen Sachverhalt erklärend oder beschreibend erläutern, beispielsweise die Anatomie und Funktionsweise des Auges. Die Überschriften von Sachkapiteln sind inhaltlicher Natur. *Erfahrungsbericht* subsumiert Textsegmente, in denen die Autorin oder der Autor von einem Erlebnis oder einer Erfahrung berichtet, die im Zusammenhang mit dem Thema der Arbeit steht. *Methode* bezeichnet Textteile, die entsprechend übertitelt sind und ein Vorgehen erläutern, beispielsweise, wie die Informationen gesammelt oder Interviewpartner gefunden wurden. Unter *Planung* sind Textteile vereint, in denen ein ganz konkretes Vorhaben, beispielsweise eine Reise oder eine Finanzanlage, geplant werden. Ein *Werkbericht* ist ein Bericht, der die Entstehung eines Produkts, das im Rahmen der Arbeit erstellt wird, dokumentiert. Beispiele dafür sind Berichte zum Umbau eines Motorrads oder zur Herstellung eines Lautsprechers. Mit *Interpretation* bezeichnete Abschnitte sind solche, in denen Autor:innen Aussagen und Informationen in einen größeren Zusammenhang bringen und nach ihrem eigenen Verständnis reformulieren. Beispiele hierfür sind, Kernaussagen eines Interviews herauszuarbeiten oder Handlungsempfehlungen aus Fakten abzuleiten. Das Segment *Portrait* umfasst die Beschreibung, Charakterisierung einer Person. *Reflexionen* sind Textteile, in denen eigene Meinungen und Haltungen dargelegt, das Gelingen oder Misslingen von Prozessen berichtet und/oder auf die eigene Person bezogene Folgerungen und Erkenntnisse erläutert werden. *Zitate* treten in einigen Texten, vor allem in Sachkapiteln, auf. Alle Zitate wurden annotiert, um sie von der Analyse ausschließen zu können. Zitate verzerren die Registeranalysen, weil diese Textteile nicht von den Lernenden selbst verfasst wurden. Der Anteil an Zitaten am Gesamtkorpus ist jedoch verschwindend

klein. Viele Arbeiten haben zusätzlich zu den aufgeführten Segmenten Anhänge, die mitunter Glossare und Lernjournale enthalten. Die Anhänge wurden nicht ins Korpus aufgenommen. Zur Illustration der Korpusstruktur ist nachfolgend ein Auszug aus der XML-Datei abgebildet.

```
<text id="160" Schule="[redacted]" Beruf="Montageelektriker EFZ"
Lehrjahre="3" Klasse="[redacted]" Geschlecht="m" Alter="19"
Letztbesuchte_Schule="Sek_B" Erstsprache="andere"
Erstsprache_andere_A="Griechisch" Erstsprache_andere_B="-"
Beginn_Deutschlernen="Primarstufe" Migrationshintergrund="erste_generation"
Hilfe_Planen="3" Hilfe_Schreiben="2" Hilfe_Ueb_Aufbau="2"
Hilfe_Ueb_Formulierungen="1" Hilfe_Ueb_Rechtschreibung="2"
Hilfe_wer_A="Freunde_Bekannte" Hilfe_wer_B="-" Hilfe_wer_C="-">
<h0>
Musikboxen      NN      Musikbox
</h0>
<seg type="Einleitung">
<h1>
1               CARD    @card@
.               $.      .
Einleitung      NN      Einleitung
</h1>
<s>
Wir             PPER    wir
haben           VAFIN   haben
in              APPR    in
der             ART     die
Klasse          NN      Klasse
das             ART     die
Oberthema       NN      Oberthema
:               $.      :
"               $(      "
Was             PWS     was
ich             PPER    ich
schon           ADV     schon
immer           ADV     immer
wissen          VVINF   wissen
wollte          VMFIN   wollen
"               $(      "
festgelegt      VVPP    festlegen
.               $.      .
</s>
```

Abbildung 13: Auszug aus der getaggten XML-Datei zur Illustration der Korpusstruktur

Das Korpus hat folgende Kennzahlen:

- Token (Anz. Wortformen): 1'160'489
- Types (Anz. unterschiedlicher Wortformen = Anz. Lemmata): 36'569
- Korrektur von Token mit Lemma „unbekannt“: 25'977. Diese konnten mittels Ortsnamenliste, Gertwol-Script (Komposita-Erkennung) und händischer Korrektur von Tippfehlern korrigiert und getaggt werden. Verblei-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

bende Token mit Lemma „unbekannt“: 12'407, entspricht 1.1% aller Token des Korpus.
- Substantive (POS-Tag „NN“): 199'980
- Eigennamen (POS-Tag „NE“): 20'038
- Anzahl Sätze: 65'719
- Zahlen (z. B. „2“; „zwei“): 16'467

8.3 Analyseinstrumente und Auswertungsmethoden

Die nachfolgende Tabelle 9 gibt eine Übersicht über das methodische Vorgehen zur Klärung der drei Fragestellungen. Die einzelnen Methoden werden im Anschluss daran erläutert.

Fragestellung	Methodisches Vorgehen
1. Nachweis Register *Bildungssprache* in Abgrenzung zu *Alltagssprache*	a. Entwicklung von Analysekriterien: zehn Merkmale von Bildungssprache, sieben Merkmale von Alltagssprache sowie die Variable *Textlänge*. b. korpuslinguistische Analyse aller Analysekategorien über alle N = 227 Texte c. Auswertung mittels Faktorenanalyse über alle 18 Merkmale/Variablen
2. Gruppenvergleich: Unterschiede bei Lernendengruppen in Bezug auf Bildungs- und Alltagssprache	a. Berechnung der Variable *Bildungssprachlichkeit* als Index für das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit b. Gruppenvergleiche (6 Variablen: *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs*) mittels mehrfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) und Regressionsanalyse
3. Vergleich von Textteilen (Einleitung, Sachkapitel etc.) in Bezug auf Bildungs- und Alltagssprache	a. deskriptive Statistik

Tabelle 9: Übersicht über das methodische Vorgehen zu den Registeranalysen

8.3.1 Analyse des bildungs- und alltagssprachlichen Registers (Fragestellung 1)

1a) Entwicklung der Analysekriterien

Die erste Forschungsfrage zielt darauf ab, in welchem Ausmaß ausgewählte bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zutage treten und in welcher Beziehung sie zueinander stehen. Zunächst zur Operationalisie-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

rung der Registermerkmale: Wenngleich in den theoretischen Ausführungen Merkmalslisten von Bildungssprache kritisch diskutiert wurden, braucht es zur Analyse des Textmaterials sprachliche Kriterien. Marx (2018) und Steinhoff (2019) sprechen sich dafür aus, bildungssprachliche Merkmale auf die Funktion einer spezifischen Textsorte zu beziehen, da sie aus der kommunikativen Funktion emergieren und nicht global in allen Texten in Lehr-Lern-Kontexten angemessen und erwartbar sind. Dies ist insbesondere aus der didaktischen Warte der Vermittlung von Bildungssprache von Bedeutung und wird zugleich für die Analyse von Texten eingefordert.

Im Rahmen dieser Studie ist es jedoch nicht möglich, Registermerkmale für die Textsorte *Vertiefungsarbeit* funktional abzuleiten, da eine solche Arbeit eine Mischung aus verschiedenen Textsorten und -funktionen darstellt. Aus diesem Grund muss auf Merkmale zurückgegriffen werden, die übergreifend als bildungssprachlich gelten. Da diese Mittel jedoch ausgesprochen zahlreich, vielfältig und wenig textsortenspezifisch sind (vgl. hierzu die Ausführungen im Teilkapitel 5.4.3) wird nebst dem bildungssprachlichen Status der Mittel ein zweites Kriterium hinzugezogen. Es werden vorwiegend als bildungssprachlich geltende Merkmale ausgewählt, die zugleich Prädikatoren von Textqualität sind. Die Wahl der Variablen stützt sich also auf Befunde zum Zusammenhang von linguistischen Merkmalen und Textqualität (Crossley 2020; Crossley & Kim 2022; McNamara, Crossley & McCarthy 2010). Diese Merkmale werden entsprechend operationalisiert. Im Bereich der als Prädiktor geltenden lexikalischen „Sophistication" und Vielfalt – in dieser Arbeit *Lexik* – wird ein Index für lexikalische Vielfalt (Variable 1) gewählt. Ein weiterer Prädikator für Textqualität ist die syntaktische Komplexität. Diese wird in dieser Arbeit auf der Ebene *Syntax* in Form von Nominalphrasenkomplexität (Variable 5), Genitiv-Attribuierung (Variable 6), Formen von Subordination (Variablen 7–9) sowie Passivformen (Variable 10) operationalisiert. Die oben genannten Arbeiten führen auch die Textverknüpfung (Kohäsionsmittel) als Prädikator von Textqualität ins Feld. Kohäsionsmittel werden in dieser Analyse aber nicht als Variable einbezogen. Für die vorliegende Untersuchung werden zusätzlich Variablen im Bereich *Mophosyntax* (Variablen 2–4) in die Analyse integriert, da diese, wie im Theorieteil erläutert, wiederkehrend und typischerweise als bildungssprachlich bezeichnet werden. Ein drittes Auswahlkriterium ist die korpuslinguistische Analysierbarkeit. Es kommen nur jene Merkmale in Betracht, die quantitativ auf der Textoberfläche identifizierbar sind. Zusätzlich zu den bildungssprachlichen Merkmalen wird die registerunabhängige Variable *Textlänge* miterhoben, da diese laut vielen Studien (Übersicht in Fleckenstein et al. 2020) ebenfalls mit Textqualität zusammenhängt. Auf Basis dieser Kriterien

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

emergieren die bildungssprachlichen Untersuchungsvariablen auf den Ebenen *Lexik*, *Morphosyntax* und *Syntax* definiert (vgl. Tabelle 10).

Was das alltagssprachliche Register angeht, wurde theoretisch erörtert, dass sich Alltagssprache vornehmlich im privaten, vertrauten, familiären Kontext auftritt. Wie linguistische Konzeptionen nahelegen, ist es jedoch zu kurz gegriffen, Alltagssprache entlang der Achse der Formalität des Kontextes gegenüber einer Bildungs- (oder Fach-)Sprache abzugrenzen. Denn auch in diesen alltäglichen, nähesprachlichen Kommunikationssituationen treten mitunter komplexe sprachliche Handlungen und Formen zutage. Ebenso können in formellen Kontexten alltagssprachliche Merkmale auftreten und funktional angemessen sein. Das Verfassen einer Abschlussarbeit ist eingebettet in einer karriererelevanten schulischen Leistungssituation, die durchaus den Status einer formellen Kommunikationssituation hat. Alltagssprache ist für diese Arbeit demnach besser erfasst, wenn sie durch den Modus der Kommunikation, also Spontanität und Interaktivität, definiert und vom Formalitätsgrad des Kontexts eher unabhängig gemacht wird. Alltagssprache ist nach Lanwer (2015: 25) bestimmt durch „strukturelle Eigenarten, die den spezifischen kommunikativen Anforderungen in der Face-to-Face-Situation geschuldet sind". In den analysierten monologischen schriftlichen Texten wird Alltagssprache an einer Sprachgebrauchsweise festgemacht, die in der mündlichen, gesprochenen Sprache auftritt. Anders gesagt: Was nachfolgend in schriftlichen Texten als Alltagssprache in den Blick gerät, sind Spuren (konzeptionell) mündlichen Sprachgebrauchs, wie er in spontanen und vertrauten Gesprächssituationen erwartbar ist. Die Variablen der Ebenen *Lexik* (11–12), *Morphosyntax* (13) und *Syntax* (14–17) sind linguistische Merkmale, die konzeptionell mündlich sind, aber medial geschrieben realisiert werden können (wie etwa ein kolloquialer Kurznachrichten-Chat unter Freunden). Konzeptionell mündliche Merkmale, so die Modellierung von Koch & Oesterreicher (1986), sind Realisierungsformen von Kommunikationsbedingungen, die von Vertrautheit, Spontanität, und Expressivität geprägt sind und dadurch für die Analyse mit dem Register der Alltagssprache gleichgesetzt werden. Diese Merkmale sind schriftlich realisierte Merkmale gesprochener Sprache. Gewisse Analysekategorien der Gesprächs- und Konversationsanalyse wie phonetische Aspekte, Prosodie sowie die Analyse von Äußerungseinheiten sind auf monologische, schriftliche Texte nicht anwendbar, hingegen kommen lexikalische und grammatikalische Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs durchaus infrage. Die Kriterien werden aus Merkmalen der gesprochenen Sprache nach Auer (1998) und Schwitalla (2006) abgeleitet. Das angewandte korpuslinguistische Vorgehen als quantitative Analyse limitiert allerdings die Auffindbarkeit gewisser Formen. So können etwa auf der syntaktischen Ebene Kurzformen und Verkürzungen wie Analepsen oder Ellipsen nicht detektiert werden. Rechtsherausstellungen (z. B.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

„er fährt die Straße hinunter viel zu schnell“) oder die spezifische Verwendung von Adjektiven in der gesprochenen Sprache (z. B. „ein öfterer Verkauf“) werden aus dem selben Grund ebenfalls nicht berücksichtigt. Gleiches gilt für Konstruktionsabbrüche wie Anakoluthformen. Folgende 18 bildungs- und alltagssprachliche Merkmale sind Gegenstand der Analyse:

Merkmale Bildungssprache	Merkmale Alltagssprache	Untersuchte Aspekte (kursiv)[14] und Beispiele aus dem Korpus
Lexik		
1 lexikalische Vielfalt (MTLD)		Die lexikalische Vielfalt steigt mit der Höhe des MTLD-Werts (Measure of Textual and Lexical Diversity)
	11 Abtönungspartikel	*denn, doch, eben, eigentlich, halt, ja, mal, überhaupt, wohl* Beispiel: „Früher hat mir *mal* jemand gesagt“
	12 direkte Leser:innenansprache	• Leserschaft adressieren: *Ihnen, euch, Sie, Leser(in/nen)* • Selbstvorstellung: *mein Name ist …, ich heiße …* • Begrüssung: *Willkommen zu meiner …, Guten Tag* Beispiel: „In den nächsten Seiten möchte ich Sie näher informieren …“ „Nun möchte ich den Leser …“ „Mein Name ist …“

14 Die spezifischen Ausprägungen im Bereich Morphosyntax und Syntax wurden mithilfe des Grammatik-Duden sowie dem „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ von „grammis – Grammatisches Informationssystem des IDS Leibniz-Institut für deutsche Sprache“, Mannheim abgeleitet. Das Verzeichnis ist online verfügbar unter: grammis.ids-mannheim.de/vggf (abgerufen am 23.8.2023). Für jedes Analysekriterium (1–17) wurden nur jene grammatikalischen Formen aufgenommen, die in der Suche im Korpusabfragesystem CWB zu korrekten Treffern führen. Dies ist der Grund, weshalb gewisse Formen nicht Eingang gefunden haben ins Analyseraster. Ein Beispiel: Bei der Substantivderivation wurde das Suffix *-tum* nicht ins Raster aufgenommen, da damit nebst echten Substantivderivationen auch Wörter wie *Datum* oder *weitum* gefunden werden.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Morphosyntax			
2	Substantivderivation		Suffixe: *-heit*, *-keit*, *-ung* Beispiel*:* „*Nüchternheit*“
3	Adjektivderivation		Präfixe: *erz-, miss-, un-, an-, dis-, ir-, ko-, prä-, pro-, trans-,* Sufixe: *-abel, – är, -bar, -ent, -esk, -haft, -lich, -ig, -isch, -ibel, -los, -oid, -sam* Zirkumfixe: *ge…t, zer….t* Beispiel*:* „formbar“
4	Verbalderivation		Präfixe: *ab-, an-, aus-, be-, blank-, dar-, davon-, davor-, dazu-, dazwischen-, dran-, drauf-, drin-, durch-, ein-, eis-, empor-, ent-, er-, fehl-, feil-, frei-, fest-, fort-, glatt-, gegen-, heilig-, heim-, heimlich-, her-, hin-, inne-, irre-, kalt-, kaputt-, klein-, kopf-, krank-, kund-, kürzer-, leer-, leid-, mit-, miss-, nach-, nebenher-, nieder-, not-, preis-, -richtig-, rückwärts-, schwer-, stand-, -statt-, teil-, über-, um-, unter-, wahr-, weg-, weiter-, wider-, wieder-, wunder-,ver-, vor-, zer-, zu-, zwischen-* Beispiel: „entfalten“
		13 Substitution von Pronominaladverbien	*daran – an das, darauf – auf das, dabei – bei das, dadurch – durch das, dafür – für das, dagegen – gegen das, dahinter – hinter das/dem, darin – in das/dem, damit – mit das/dem, da(r)nach – nach das/dem, da(r)neben – neben das/dem, darüber – über das, darum – wegen dem, darunter – unter dem, davon – von dem/von denen, davor – vor dem/der, dazu – zu dem, dazwischen – zwischen dem, hierdurch – durch das, hierfür – für das, hiermit – mit dem + Verb, hiervon – von dem + Verb, hierzu – zu dem + Verb, woran – an was, worauf – auf was, woraus – aus was, wobei – bei was, wodurch – durch was, wofür – für was, wogegen – gegen was, wohinter – hinter was, worin – in was, womit – mit was, wonach – nach was, woneben – neben was, worüber – über was, worum – um was, worunter – unter was, wovon – von was, wovor – vor was, wozu – zu was, wozwischen – zwischen was* Beispiel: „Auf das können sie stolz sein“

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Syntax			
5	Nominalphrasenkomplexität, Attribuierung		*Komplexe Präpositionalattribute (mit/ohne Präposition, Artikel, Reflexivpronomen, Adjektiv(e), Adverb(ien) vor dem Substantiv)* Beispiel: „eine für den Motor benutzbare Spannung“
6	Genitivattribute		*nur Genitivattribute mit Artikel (bestimmt oder unbestimmt)* Beispiel: „Großteil des gespendeten Blutplasmas“
7	Relativnebensätze		*Alle Nebensätze, die durch einem Relativpronomen eingeleitet werden mit/ohne voranstehende Partikel* Beispiele: „Bildschirme, auf denen man …“; „das Motto, das …“
8	Konjunktionalnebensätze		*Alle Nebensätze, die durch eine Konjunktion eingeleitet werden.* Beispiele: „fällt mir auf, dass …“ „Da der Körper aktiv ist, …“
9	Infinitivnebensätze		*Nebensätze mit einfachen Infinitiven* Beispiel: „ich bat ihn, zu warten“ *Nebensätze mit erweiterten Infinitiven* Beispiel: „…, nicht auf den Baum hinaufzuklettern“
10	Passiv		Kombinationen mit „werden“, nicht mit „sein“ oder „bekommen“[15] wegen unsauberen Treffern. Beispiel: „Zum Schluss wurde die Rechnung ausgedruckt.“
		14 syntaktische Kontamination (Ineinanderschieben von Nebensätzen)	*weil wenn, dass wenn/obschon, weil obwohl* *Beispiele: „…, weil wenn ich ankomme, verkratze ich…“; „Der Grund dafür ist, dass wenn man sich…“*

15 Vgl. Eintrag „Passiv“ in grammis – Grammatisches Informationssystem des IDS Leibniz-Institut für deutsche Sprache, Mannheim. Online verfügbar unter: grammis.ids-mannheim.de/terminologie/183 (abgerufen am 23.8.2023)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

15	uneingeleitete Nebensätze (abhängige Hauptsätze)	uneingeleitete Subjekt- und Objektsätze nach den Verben *glauben, heißen, hoffen, finden, feststellen, fragen, meinen, sagen, wissen* Beispiel: „Er hat mir gesagt, das ist ein gewagter Schritt"; „und glauben, davor waren einige Frauen gewesen"
16	Relativnebensätze mit Verbzweitstellung (Linksherausstellung)	*Alle Relativnebensätze mit Verbzweitstellung.* Beispiele: „Es gibt Leute, bei denen *sieht* man deutliche …"; „eine junge Tochter, die begann zu voltagieren."
17	Vor-Vorfeldbesetzung (Ausklammerung)	*also, so, ok, okay, ach, na, ja gut* Beispiele: „Also, es musste alles schnell gehen"; „So jetzt habe ich …"
Textlänge		
18	Textlänge	*Anzahl Wörter pro Text (nicht registerspezifisch)*

Tabelle 10: Variablen für die Registeranalyse: bildungs- und alltagssprachliche Merkmale

Eine spezifische Erläuterung zur obigen Tabelle bedarf das Merkmal der lexikalischen Vielfalt. Auf der Ebene Lexik wird es als Indikator für den Grad an Bildungssprachlichkeit herangezogen, ist jedoch ein viel diskutiertes Maß. In korpuslinguistischen Studien zu Schreibleistungen sind lexikalische Eigenschaften von Texten die am häufigsten berichteten linguistischen Merkmale, die mit Textqualität in Zusammenhang gebracht werden (Crossley & Kim 2022: 60). Zwei oft analysierte lexikalische Konstrukte sind die *lexikalische Vielfalt* („lexical diversity") als Maß der Anzahl einzigartiger Wörter und die *lexikalische Elaboriertheit* („lexical sophistication") als Maß für seltene Wörter. Beide Konstrukte haben sich empirisch als Prädiktoren von Textqualität erwiesen (Crossley 2020; Crossley & Kim 2022; McNamara, Crossley & McCarthy 2010; Malvern et al. 2004; Vanhove et al. 2019). Unter lexikalischer Elaboriertheit („lexical sophistication") versteht man den Anteil rarer Wörter des „advanced vocabulary" (Read 2000), die nicht dem Vokabular der Alltagssprache entstammen. Genauer gesagt, bezeichnet man damit in einem Korpus den Anteil des niedrigfrequenten, akademisch geprägten Wortschatzes, mit denen Personen Inhalte präzise und elaboriert („sophisticated") schriftlich oder mündlich artikulieren (Bonvin & Lambelet 2017: 6). Die „lexical sophistication" wird in Studien höchst unterschiedlich operationalisiert (Crossley 2020), rückt aber insgesamt als Aspekt von lexikalischer Qualität in die Nähe der Vorstellung

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

von konzeptioneller Schriftlichkeit respektive des bildungs- oder fachsprachlichen Registers. Es gibt einerseits die Vorstellung, dass lexikalische Elaboriertheit sich von lexikalischer Diversität unterscheidet. Meara & Bell (2001: 6) etwa postulieren, dass die Lexik der folgenden drei Sätze mit identischer Type-Toke-Ratio qualitativ zu differenzieren seien: „The man saw the woman", „The bishop observed the actress" und „The magistrate sentenced the burglar". Deshalb müsse die Elaboriertheit als gesondertes Konstrukt betrachtet werden. Malveren et al. (2004: 124) hingegen sehen lexikalische Elaboriertheit nicht unabhängig von lexikalischer Vielfalt und widersprechen dem Postulat der dichotomen Betrachtungsweise, denn in längeren Texten erhöht sich die lexikalische Vielfalt, je mehr unterschiedliche Wörter (Types) der Text enthält. Und je höher die Zahl unterschiedlicher Wörter ist, desto grösser wird die Wahrscheinlichkeit, dass diese rar, also „sophisticated" sind. Somit könne, so Malveren et al. (2004: 124), lexikalische Vielfalt durchaus als Maß für Reichhaltigkeit und auch Rarheit im Wortschatz hinzugezogen werden.

In dieser Untersuchung wird der zweiten Betrachtungsweise von Malveren et al. folgend allein die lexikalische Vielfalt analysiert. Bonvin & Lambelet (2017: 2) definieren lexikalische Vielfalt („lexical diversity") als quantitatives Maß für die Anzahl verschiedener Wörter (types[16]) in einem Text. Eine in diesem Sinne verstandene Vorstellung von lexikalischer Vielfalt hängt stark von der Textlänge ab. Für die Messung von lexikalischer Vielfalt im Sinne der Type-Token-Ratio (TTR) ist die Abhängigkeit der Vielfalt von der Textlänge ein Problem (Durán et al. 2004: 221). Fügt man einem Korpus ein Wort hinzu, steigt die Anzahl Token automatisch um 1 an. Die Anzahl Types hingegen wächst nur dann, wenn die Wortform zuvor nie auftrat. Mit steigender Textlänge steigt

16 Im Kontext der Korpuslinguistik und insbesondere bei der korpuslinguistischen Messung lexikalischer Vielfalt sind drei Wortbegriffe zentral (Klein 2014: 23–24):
Textwort (Token): Ein Textwort bezeichnet Vorkommen eines Wortes in seiner ggf. flektierten Form im Text. Jedes Vorkommen eines Wortes entspricht einem Textwort (Token). Wenn beispielsweise *Blüten* zweimal im Text (oder im Satz) vorkommt, so entspricht *Blüten* zwei Textwörtern (Tokens).
Wortform (Type): Wortformen oder Types bezeichnen die verschiedenen flektierten Formen, unter denen ein Wort auftreten kann. Nichtflektierbare Wörter haben nur eine Wortform. Tritt beispielsweise das Textwort *Blüten* zweimal im Text auf, zählt es als eine Wortform. *Blüten* und *Blüte* hingegen zählen als zwei. Types bezeichnen also die Anzahl unterschiedlicher Textwörter (Token).
Lexem (Lemma): Ein Lexem respektive ein Lemma bezeichnet ein Wort als lexikalische Einheit (Inhaltwort oder Funktionswort). Wörterbuchenträge etwa bestehen aus Lexemen, genauer gesagt aus Lemmata. Ein Lemma ist jene Flexionsform, unter der ein Lexem im Wörterbuch eingetragen wird. Lemmata von flektierbaren Verben sind Infinitive, Nomina als Lemmata haben die Form von Nominativ Singular, Adjektive haben die prädikative Form. Lemma wird hier synonym zu Lexem verstanden. 50 Lexeme entsprechen 50 Lemmata.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

die Anzahl Token im Verhältnis zur Anzahl Types somit schneller an. TTR ist also stark von der Textlänge abhängig. Viele seit den 1930er-Jahren entwickelte Indizes versuchen lexikalische Vielfalt unabhängig von Textlänge zu messen, was jedoch nach wie vor nicht perfekt gelingt (Durán et al. 2004: 221–223). Ein Maß, das aufgrund seiner Berechnungslogik die lexikalische Vielfalt unabhängig von der Textlänge ausgeben kann, heisst *Measure of Textual and Lexical Diversity* (MTLD) (McCarthy & Jarvis 2010). Es wird für Texte ab einer Länge von 100 Wörtern empfohlen (Koizumi 2012) und häufig in Analysen eingesetzt.

Im Folgenden wird dargelegt, wie diese erläuterten Analysevariablen korpuslinguistisch analysiert (1b) und statistisch ausgewertet wurden (1c).

1b) korpuslinguistische Analyse aller Kategorien

Die lexikalische Vielfalt (MTLD-Maß) wurde im Programm „R" mithilfe des Pakets „koRpus"[17] erhoben. Alle anderen 17 Variablen wurden mit dem bereits erwähnten Korpus-Abfrageprogramm „Corpus Workbench" (CWB) analysiert. Die Abfragesyntax wurde so konzipiert, dass nur korrekte Treffer ausgegeben und gezählt wurden. Falls aus einer Suche gleichzeitig richtige und falsche Treffer resultierten, wurde die Suche so verfeinert, dass die falschen ausgeschlossen wurden. Dies wurde bewerkstelligt, indem beispielsweise Wortarten, Lemmata oder auch Wortformen ein- oder ausgeschlossen wurden; zudem kamen kombinierte Suchen zum Einsatz, z. B. durch Einbettung eines Suchmusters in eine grammatikalische n-gram-Konstruktion oder mittels skip-gramm. Damit wurde eine feinkörnige Analyse möglich. Die erste Teilfrage (In welchem Ausmaß treten ausgewählte bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zutage?) wird mittels deskriptiver Statistik beantwortet. Für jede Variable werden Frequenzlisten mit den zehn häufigsten Formen sowie die durchschnittlichen Auftretenshäufigkeiten im Verhältnis zu 1000 Token angegeben.

1c) Auswertung mittels Faktorenanalyse über alle 18 Variablen

Zur Beantwortung der zweiten Teilfrage (In welcher Beziehung stehen die zutage getretenen bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zueinander?) wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Diese Faktorenanalyse prüft, inwiefern Zusammenhänge zwischen bildungs- und alltagssprachlichen Variablen bestehen und ob sich die Variablen zu einem Faktor (oder mehreren Faktoren) zusammenführen lassen. Die Resultate sollen die Beziehungsstruktur (Gerichtetheit der Korrelationen) zwischen den 18 Variablen hervorbringen.

17 Das R-Paket „koRpus: Text Analysis with Emphasis on POS Tagging, Readability and Lexical Diversity" wurde von Meik Michalke entwickelt und ist online verfügbar unter reaktanz.de/?c=hacking&s=koRpus (abgerufen am 29.8.2023).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Theoretischen Annahmen folgend, müssten bildungssprachliche Variablen miteinander zusammenhängen und auch alltagssprachliche Variablen müssten statistisch klumpen.

8.3.2 Vergleich von Lernendengruppen in Bezug auf Bildungs- und Alltagssprache (Fragestellung 2)

2a) und 2b) Berechnung der unabhängigen Variable Bildungssprachlichkeit und ANOVA

Als zweites soll herausgefunden werden, welchen Einfluss *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs* auf die bildungs- respektive alltagssprachliche Prägung der Texte haben. Hierfür werden eine mehrfaktorielle Varianzanalyse (analysis of variance, ANOVA) sowie eine Regressionsanalyse durchgeführt. Die *abhängige Variable* ist der Faktor *Bildungssprachlichkeit*, der sich aus der im Zusammenhang mit der ersten Fragestellung durchgeführten Faktorenanalyse ableitet. Der Faktor setzt sich aus sieben bildungs- und zwei alltagssprachlichen Variablen zusammen. Das genaue Verfahren zur Berechnung dieses Faktors, der die abhängige Variable darstellt, wird im Ergebnissteil (Teilkapitel 8.5) dargelegt.

Die *unabhängigen Variablen* sind via Fragebogen erhobene Merkmale, die zur Gruppenbildung verwendet werden. Daraus ergeben sich folgende sechs unabhängige Variablen, die auf drei respektive zwei Ausprägungen enggeführt wurden:

Unabhängige Variable	**Ausprägungen**		
Lehrdauer	**2 Jahre**	**3 Jahre**	**4 Jahre**
N (Total 227)	50	152	25
%	22%	67%	11%
Gender	**w**	**m**	
N (Total 227)	127	100	
%	56%	44%	
Vorbildung	**Sek A; AB; 10. Schulj., Gymnasium**	**Sek B; BC; C; andere**	
N (Total 227)	95	132	
%	42%	58%	

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Migrationshintergrund	**OHNE: mind. ein Elternteil in CH geboren**	**MIT: zweite oder erste Generation**	
N (Total 227)	142	85	
%	63%	37%	
Erstsprache	**Deutsch; D und andere**	**nicht Deutsch**	
N (Total 227)	143	84	
%	63%	37%	
Deutscherwerb	**ab Geburt**	**ab Kleinkindalter, Kindergarten oder später**	
N (Total 227)	143	84	
%	63%	37%	

Tabelle 11: Unabhängige Variablen für Mittewertvergleiche und Regressionsanalyse

8.3.3 Bildungs- und alltagssprachliche Merkmale in den Textsegmenten (Fragestellung 3)

Um herauszufinden, inwiefern sich die Textsegmente (z. B. Einleitungen, Sachkapitel) in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale unterscheiden, wurde das Auftreten von 17 bildungs- und alltagssprachlichen Merkmalen – alle Merkmale außer der lexikalischen Vielfalt, da diese ein Index und kein numerischer Wert ist – in jedem Textsegment gezählt. Damit die Textsegmente miteinander vergleichbar sind, wurden die Werte ins Verhältnis zu 1000 Token gesetzt. Die Werte werden in nummerischer Form und in Prozent angegeben und bilden die Basis zur Interpretation der Ergebnisse. Folgende 14 Textsegmente wurden analysiert: *Vorwort*, *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Methode*, *Erfahrungsbericht*, *Werkbericht*, *Planung*, *Interview*, *Portrait*, *Umfrage*, *Interpretation*, *Reflexion*, *Schlussteil* und *Dank*. Das Segment *Zitat* wurde nicht in die Analyse integriert.

Zusätzlich wurde aufgrund des Resultats zu Gruppenvergleichen (Fragestellung 2) eine Subanalyse durchgeführt. Im Rahmen dieser feineren Analyse wurde eruiert, inwiefern sich die Segmente von 2Lj-Texten, 3Lj-Texten und 4Lj-Texten in Bezug auf alltags- und bildungssprachliche Merkmale unterscheiden.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8.4 Ergebnisse FS1 zur Beziehungsstruktur von Bildungs- und Alltagssprache

Mit der ersten Fragestellung wird erforscht, in welchem Ausmaß ausgewählte bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Korpus zutage treten und wie sich diese zueinander verhalten. Im Folgenden werden zuerst deskriptive Werte zur ersten Teilfrage erläutert (Teilkapitel 8.4.1), danach die Resultate zur Beziehungsstruktur mittels Faktorenanalyse (Teilkapitel 8.4.2).

8.4.1 Auftreten bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale (deskriptiv)

Die untenstehende Tabelle 12 führt die Mittelwerte, die Standardabweichung, die minimale und die maximale Ausprägung aller Variablen im Verhältnis zu 1000 Token über alle N = 227 Texte hinweg auf.

Bildungssprache	Alltagssprache	M	SD	Min.	Max
	Lexik				
1 lexikalische Vielfalt (MTLD)		114.24	22.72	43.23	177.00
	11 Abtönungspartikel	1.69	1.32	0	6.76
	12 direkte Leser:innen-ansprache	0.53	0.99	0	9.20
	Morphosyntax				
2 Substantivderivation		17.75	8.13	2.60	52.56
3 Adjektivderivation		21.21	6.64	5.48	42.08
4 Verbalderivation		36.66	6.10	13.67	50.35
	13 Substitution Pronominaladverbien	2.27	6.15	0	50.00
	Syntax				
5 Nominalphrasenkomplexität, Attribuierung		0.34	0.38	0	1.84
6 Genitivattribute		6.45	3.82	0	18.59
7 Relativnebensätze		6.59	2.48	1.06	16.79

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8	Konjunktionalnebensätze	16.59	5.22	5.53	37.96
9	Infinitivnebensätze	6.73	2.50	0.9	13.57
10	Passiv	6.95	3.90	0.42	21.92
14	syntaktische Kontamination (Ineinanderschieben von Nebensätzen)	0.05	0.14	0	0.89
15	uneingeleitete Nebensätze (abhängige Hauptsätze)	0.51	0.54	0	3.04
16	Relativnebensätze mit Verbzweitstellung (Linksherausstellung)	0.04	0.11	0	0.74
17	Vor-Vorfeldbesetzung (Ausklammerung)	0.27	0.54	0	4.40
Textlänge					
18	Textlänge (Anzahl Wörter)	4'816.9	2'275.8	1'024	12'695

Tabelle 12: Deskriptive Statistik zu bildungs- und alltagssprachlichen Registermerkmalen; Werte pro 1000 Token (außer *lexikalische Vielfalt* = Indexwert)

Die nachfolgende Tabelle 13 listet für jede Variable die 10 häufigsten sprachlichen Erscheinungsformen auf. Falls weniger als 10 verschiedene Formen auftraten, werden nur diese aufgeführt.

Bildungssprache	**Alltagssprache**	**Frequenteste Ausprägungen**
	Lexik	
1 lexikalische Vielfalt (MTLD)		Keine Frequenzangabe, Indexwert
	11 Abtönungspartikel (z. B. „aber mal sehen, wie sich …“)	450 mal 430 eigentlich 305 ja 210 überhaupt 154 eben 124 doch 93 wohl 61 denn 54 halt

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

		12	direkte Leser:innenansprache (ohne Segment *Interview*, z.B. „in dieser Vertiefungsarbeit nehme ich Sie mit auf“)	126 62 53 10 4 1	Sie Ihr/e/n und Ihnen Leser/in/nen Mein Name ist heißen + Name, z. B. "Ich heiße" Willkommen zu meiner		
			Morphosyntax				
2	Substantivderivation			616 533 442 335 274	Meinung Erfahrung Krankheit Möglichkeit Einleitung	268 259 235 192 170	Ausbildung Unterstützung Schlafstörung Behinderung Entwicklung
3	Adjektivderivation			279 265 243 231 211	unterschiedlich häufig psychisch zusätzlich körperlich	178 164 160 142 127	heutig anschließend schlussendlich täglich ethisch
4	Verbalderivation				*untrennbare V.*		*trennbare V.*
				827 527 523 454 449 399 391 389 386 362	bekommen entscheiden beginnen erzählen versuchen entstehen erklären bestehen erfahren verstehen	271 252 221 217 99 98 98 94 92 91	vorstellen herausfinden durchführen anfangen anbieten darstellen einsetzen auswählen herstellen anschauen
		13	Substitution Pronminaladverbien (z. B. „die Panzer, die für das geeignet sind …“ statt „dafür“)	16 16 15 8 5	für das (dafür) auf was (worauf) mit dem/das (damit) durch das (dadurch) von dem/denen (davon)	4 4 3 3 3	auf das (darauf) mit was (womit) an das (daran) nach dem (danach) über das (darüber)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Syntax				
5	Nominalphrasenkomplexität, Attribuierung	2 2 2 2 2 1 1 1 1 1	den bereits vorhandenen Werken die im Wirbelkanal verlaufenden Nervenwurzeln die meist verbreitete Form ein oft wiederkehrendes Traumsymbol einer etwa 400 Meter langen Piste Alle sich drehenden Teile Das jetzt in der Akute sogenannte Elternkontaktgruppen Das meist gesprochene Thema Das vom Bohrmeißel zerkleinerte Gestein Das zugrunde liegende Thema		
6	Genitivattribute (z .B. „des Vereins“ / „der Vereine“	209 121 90 83 79	Verein Kind Mensch Arbeit Person	68 55 44 44 43	Vertiefungsarbeit Umfrage Gletscher Interview Frau
7	Relativnebensätze (z. B. „mit vielen Stimmen, die …“)	3327 1243 889 228 118	der/die/das welche/r/s was in der/die/das bei der/die	97 79 75 48 39	in welche/r/s mit der/die/das an der/die/das auf der/die/das aus welche/r/s
8	Konjunktionalnebensätze (z. B. „es fällt auf, dass drei …“)	6568 3069 1932 1653 1483	dass wenn da wie weil	931 771 475 245 177	als ob damit während obwohl
9	Infinitivnebensätze (z. B. „Angst davor, nicht aufwachen zu können …“)	291 244 175 162 150	können machen finden sein werden	142 135 110 98 77	haben schreiben sehen arbeiten herausfinden
10	Passiv (z. B. „wird deshalb vor allem unbewusst gemacht“)	147 110 109 91 63	machen gründen durchführen verwenden unterstützen	62 59 40 49 55	bezeichnen wählen aufnehmen anbieten bauen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

14	syntaktische Kontamination (Ineinanderschieben von Nebensätzen, (z. B. „braucht man eine Versicherung, dass wenn man älter wird, man …“)	33 8 2 2 2	dass wenn weil wenn dass bevor dass obwohl dass wie	2 1 1 1 1	wie wenn damit dass damit wenn dass da dass obschon
15	uneingeleitete Nebensätze (abhängige Hauptsätze, z. B. „habe ich gesagt, ich möchte …“)	174 114 110 42 37	sagen finden heißen glauben meinen	31 24 16 2	wissen hoffen fragen feststellen
16	Relativnebensätze mit Verbzweitstellung (Linksherausstellung, z. B. „es gibt den Standardbogen, der ist aus Bambus“)	8 4 4 3 2	sein gehen machen haben brauchen	2 2 2 2 2	kommen liegen sehen versuchen wissen
17	Vor-Vorfeldbesetzung (Ausklammerung, z. B. „Also ich finde es ist das gleiche …“)	123 53 15	Also So Ach	15 3	Okay Ok

Tabelle 13: Frequenzliste der zehn häufigsten sprachlichen Erscheinungsformen aller Registermerkmale

8.4.2 Beziehungsstruktur zwischen Variablen (Faktorenanalyse)

Zur Beantwortung der zweiten Teilfrage nach der Beziehungsstruktur wurde eine Faktorenanalyse unter Einschluss aller 18 erhobenen Variablen durchgeführt. Mit der Hauptkomponentenanalyse werden Gruppen von Variablen zu Faktoren respektive einem Faktor gebündelt. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Quadrat(153) = 921,50, p < .001) als auch der hohe Wert das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .763) zeigen, dass eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items besteht und dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Obwohl diese auf das Vorliegen von sechs Faktoren mit Eigenwerten grösser als 1.0 hinweist, wurde aufgrund des Screeplots und theoretischer Überlegungen eine Ein-Faktor-Lösung gewählt, die 23,76% der Varianz erklärt. Die folgende Tabelle zeigt den Faktor und die Ladungen der Variablen auf den Faktor:

Variable	Faktorladung
Genitivattribute	0.75
Adjektivderivation	0.73
Passiv	0.68
Lexikalische Vielfalt (MTLD)	0.64
Verbalderivation	0.62
Substantivierung	0.61
Uneingeleitete Nebensätze	-0.57
Attribuierung in Nominalphrasen	0.55
Abtönungs- und Modalpartikel („mal“ – „wohl“)	-0.51
Konjunktionalnebensätze	-0.48
Substitution Pronominaladverbien	-0.33
Verbzweitstellung in Relativnebensätzen	-0.29
Relativnebensätze	0.25
Infinitivnebensätze	0.22
Syntaktische Kontamination („wenn weil“)	-0.21
Textlänge	*0.20*
Direkte Leser:innenansprache	-0.18
Vor-Vorfeld-Besetzung	-0.17

Tabelle 14: Faktor „Bildungssprachlichkeit“ – Faktorenanalyse über alle 18 sprachbezogenen Variablen. Alle Variablen pro 1000 Token außer *lexikalische Vielfalt (MTLD)* und

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Textlänge. Grau eingefärbte Variablen: bildungssprachliches Merkmal. Variablen ohne Einfärbung: alltagssprachliches Merkmal. *Textlänge*: registerunabhängiges Merkmal.

Folgende Hauptaussagen können in Bezug auf die Analyse gemacht werden:

- Alle bildungssprachlichen Variablen (grau hinterlegt) mit Ausnahme der Variable *Konjunktionalnebensätze* laden positiv auf den Faktor. Es besteht ein positiver statistischer Zusammenhang zwischen neun von zehn bildungssprachlichen Variablen
- Alle alltagssprachlichen Variablen (keine Einfärbung) laden negativ auf den Faktor. Es besteht ein positiver statistischer Zusammenhang zwischen allen neun alltagssprachlichen Variablen.
- Es besteht eine eindeutige negative Korrelation zwischen bildungs- und alltagssprachlichen Variablen: Je mehr bildungssprachliche Elemente in einem Text enthalten sind, desto weniger alltagssprachliche Elemente sind enthalten – und umgekehrt. Dieses Korrelationsmuster deutet darauf hin, dass bildungssprachliche Merkmale und alltagssprachliche Merkmale Gegenpole eines Kontinuums darstellen. Dies geht einher mit den theoretischen Annahmen.
- Der Faktor kann als Index für das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit bezeichnet werden. Betrachtet man die Gerichtetheit der Ladungskoeffizienten (positive und negative Ladungen) für jede einzelne Variable, wird offensichtlich, dass das Resultat der Faktorenanalyse den theoretischen Registermodellierungen (vgl. Teilkapitel 5.3) sehr gut entspricht. Bildungssprachliche Variablen laden (mit Ausnahme von Konjunktionalnebensätzen) positiv auf den Faktor, alltagssprachliche Variablen negativ. Aus diesem Grund wird der Faktor als Index für das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit interpretiert und in weiterführenden Analysen als solcher bezeichnet.

8.5 Ergebnisse FS2 zu Gruppenunterschieden

Im Folgenden wird der Blick auf gruppenspezifische Verwendung sprachlicher Register gelegt. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern sich Lernendengruppen in Bezug auf Verwendung bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale unterscheiden. Sie wird mittels statistischer Mittelwertvergleiche und einer Regressionsanalyse beantwortet. Als *unabhängige Variablen* wurden *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs* herangezogen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Als *abhängige Variable* wird der oben diskutierte Faktor *Bildungssprachlichkeit* als Gesamtindex für den Grad an Bildungssprachlichkeit für jeden einzelnen Text verwendet, indem der Faktor in eine neue Variable umgerechnet wird. Diese Aggregation geschieht in mehreren Schritten und wird vor der Ergebnispräsentation (Teilkapitel 8.5.1 und 8.5.2 erklärt). Zunächst werden die einschlägigen Variablen ausgewählt (Schritt 1) und anschließend zu einer neuen Variable *Bildungssprachlichkeit* aggregiert (Schritte 2–5).

1. Auswahl von Variablen mit Ladungskoeffizient > 0.5

Die Interpretierbarkeit des Ladungskoeffizienten hängt von der Größe der Stichprobe ab. Je grösser die Stichprobe ist, desto tiefer darf die Faktorladung ausfallen, um interpretiert werden zu können. Für eine Stichprobengröße von 100 sollte die Ladung grösser als 0.512 sein, für 300 grösser als 0.298 (Field 2017: 1010). Gemäß Eckstein (Eckstein 2016: 338) gilt die Faustregel, dass eine Faktorladung als „hoch" bezeichnet werden kann, wenn der Ladungskoeffizient grösser als 0.5 ist. Die neue Variable *Bildungssprachlichkeit* wird entsprechend aus Variablen gebildet, die diesen Wert übersteigen. Folgende neun Variablen werden verwendet und zur Variable *Bildungssprachlichkeit* aggregiert.

Variable	Faktorladung
Genitivattribute	0.75
Adjektivderivation	0.73
Passiv	0.68
Lexikalische Vielfalt (MTLD)	0.64
Verbalderivation	0.62
Substantivierung	0.61
Uneingeleitete Nebensätze	-0.57
Attribuierung in Nominalphrasen	0.55
Abtönungs- und Modalpartikel („mal" – „wohl")	-0.51

Tabelle 15: Auswahl von neun Variablen zur Bildung der aggregierten Variable *Bildungssprachlichkeit*

Die Aggregation mehrerer Variablen zu einer einzigen vollzieht sich folgendermaßen:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

2. Die neun Variablen aus der Tabelle 15 werden z-standardisiert, damit alle Variablen die gleichen Skalenniveaus aufweisen.
3. Die Variablen mit negativem Vorzeichen (*Uneingeleitete Nebensätze* und *Abtönungs- und Modalpartikel*) werden umcodiert (mal minus 1), damit diese beiden Variablen der Alltagssprache negativ auf die aggregierte Variable *Bildungssprachlichkeit* einwirken.
4. Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde eine Reliabilitätsanalyse über die neun Variablen durchgeführt. Die interne Konsistenz ist mit Cronbachs α = .82 hoch. Die Aggregation der Variablen ist demnach zulässig.
5. Für jeden der N = 227 Texte werden die Mittelwerte der neun z-standardisierten Variablen aufaddiert und durch die Anzahl Variablen (9) geteilt. So errechnet sich die neue Variable *Bildungssprachlichkeit*.

Die so ermittelte abhängige Variable *Bildungssprachlichkeit* hat die statistischen Kennzahlen *M* = 0, *SD* = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53. Sie wird für die mehrfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) und die Regressionsanalyse verwendet.

8.5.1 Ergebnis der Varianzanalyse (Gruppenvergleich)

Das Ergebnis der Varianzanalyse in Bezug auf *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs* lautet wie folgt: Das Gesamtmodell ist signifikant ($F(30,196) = 2.62$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .286$). Als einzige Variable weist die **Lehrdauer** einen signifikanten Zusammenhang mit der Variable *Bildungssprachlichkeit* in Texten auf ($F(2,196) = 8.44$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .079$). Bei allen anderen Variablen – *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache*, *Alter des Deutscherwerb* – ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (Ausprägungen) in Bezug auf Bildungssprachlichkeit.

Die Effektstärke für Unterschiede in der Lehrdauer ist **mittel** und hat (nach Cohen) den Wert *d* = 0.5858. Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Tests zeigen, dass sich alle Anspruchsniveaus signifikant voneinander unterscheiden (p < .001): zweijährige Lehre (*M* = -0.40, *SD* = 0.65), dreijährige Lehre (*M* = 0.06, *SD* = 0.59) und vierjährige Lehre (*M* = 0.43, *SD* = 0.51). Die folgenden Aufstellungen veranschaulichen die Resultate tabellarisch und grafisch:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Bildungssprachlichkeit	
	Mittelwert	Standardabweichung
Lehrdauer		
2 Jahre (N = 50)	-0.40	0.65
3 Jahre (N = 152)	0.06	0.59
4 Jahre (N = 25)	0.43	0.51
Gender		
weiblich (N = 127)	0.00	0.60
männlich (N = 100)	0.00	0.68
Vorbildung		
Sek B; BC; C; andere (N = 132)	-0.11	0.62
Sek A; AB; 10. Schulj., Gymnasium (N = 90)	0.16	0.63
Migrationshintergrund		
OHNE: min. 1 Elternteil in CH geboren (N = 142)	0.09	0.64
MIT: zweite oder erste Generation (N = 85)	-0.15	0.61
Erstsprache		
Deutch; D. & andere (N = 143)	0.10	0.64
nicht Deutsch (N = 84)	-0.17	0.60
Deutscherwerb		
ab Geburt (N = 143)	0.09	0.64
ab Kleinkindalter oder später (N = 84)	-0.15	0.61

sign. Unterschied, mittlere ES: $d = 0.5858$

Tabelle 16: Resultate Varianzanalysen *Bildungssprachlichkeit* (M = 0, SD = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

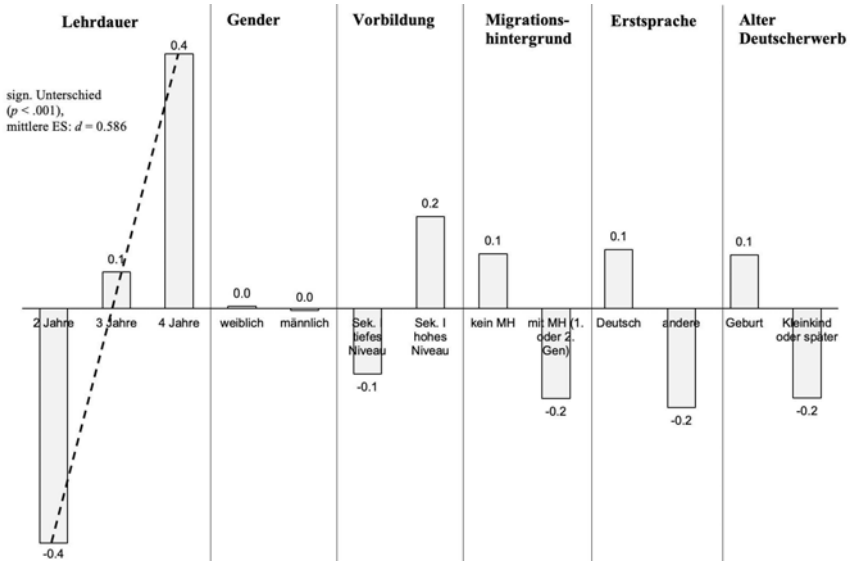


Abbildung 14: Resultate Varianzanalysen *Bildungssprachlichkeit* (M = 0, SD = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53)

8.5.2 Ergebnis der Regressionsanalyse

Ebenfalls mit Blick auf die Gruppenunterschiede wird geprüft, inwiefern personenbezogene, sprachbiografische Merkmale die Registervariable *Bildungssprachlichkeit* überhaupt erklären können. Es wird also berechnet, welchen Anteil der Gesamtvarianz in der aggregierten Variable *Bildungssprachlichkeit* durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe erklärt werden kann. Hierfür wurde das statistische Verfahren der multiplen Regression angewendet. Die aggregierte Variable *Bildungssprachlichkeit* fungierte als abhängige Variable, *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs* als unabhängige Variablen (vgl. Tabelle 11). Konkret ist von Interesse, inwiefern diese sechs abhängigen Variablen die unabhängige Variable *Bildungssprachlichkeit* in den Texten erklären. Die Regressionsanalyse führt folgende Resultate zutage:

- Die sechs Variablen beziehungsweise Regressionskoeffizienten *Lehrdauer*, *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Alter des Deutscherwerbs* haben insgesamt einen signifikanten Einfluss auf *Bildungssprachlichkeit* in Texten (F(6,220) = 7.491, p < .001, n = 227).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Es werden jedoch nur 14,7% der Varianz erklärt. Dies entspricht (nach Cohen) einem schwachen Effekt ($f = 0.17$).
- Nur eine der sechs abhängigen Variablen hat einen signifikanten Einfluss auf die Gesamtvarianz: Die **Lehrdauer (Anspruchsniveau der Lehre)** erklärt einen Unterschied von 0.571 der Variable *Bildungssprachlichkeit* ($M = 0$, $SD = 0.64$, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53). Das bedeutet: Steigt die Lehrdauer um ein Jahr, erhöht sich die Bildungssprachlichkeit in Texten um den Wert 0.571.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gruppenzugehörigkeit die Unterschiede in der Verwendung von Alltags- und Bildungssprache in Texten marginal erklärt. Von den sechs Gruppenvariablen trägt allein die Lehrdauer zur Varianzaufklärung bei. Dieses Resultat deckt sich mit den Ergebnissen aus der Varianzanalyse. Auch dort ergaben sich einzig in Bezug auf die Lehrdauer Unterschiede in der Bildungssprachlichkeit der Texte. Aus diesen Resultaten kann geschlossen werden, dass weitere, in dieser Untersuchung nicht erhobene Faktoren den Grad an Bildungssprachlichkeit in Texten beeinflussen. Die Ergebnisse werden im Diskussionsteil (Kapitel 10) ausführlich besprochen.

8.6 Ergebnisse FS3 zur Bildungssprachlichkeit unterschiedlicher Textsegmente

Die bis hierhin durchgeführten Analysen hatten bildungssprachliche und alltagssprachliche Merkmale der gesamten Abschlussarbeit einer Person zum Gegenstand. Da die Arbeiten diverse Textformen und Textsorten umfassen, wurden diese, wie im Methodenteil beschrieben, mittels XML-Tags segmentiert, damit sie analytisch unterschieden werden können. Die Analyse bildungs- und alltagssprachlicher Merkmale innerhalb dieser Segmente steht im Fokus dieses Kapitels.

Da die Segmente strukturell und funktional voneinander abweichen, liegt die Annahme nahe, dass es auch Unterschiede hinsichtlich der Registermerkmale gibt. Die dritte Fragestellung lautet deshalb: *Inwiefern unterscheiden sich die Textsegmente Einleitung, Sachkapitel, Erfahrungsbericht, Interview, Umfrage, Reflexion und Schlussteil in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale?* Weil die Varianz- und die Regressionsanalyse die Variable *Lehrdauer* als einzige signifikante Unterscheidungsvariable in Bezug auf den errechneten Faktor Bildungssprachlichkeit hervorgebracht hat (vgl. Teilkapitel 8.5), wird zusätzlich untersucht, inwiefern sich die Segmente in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale in 2Lj-, 3Lj- und 4Lj-Texten unterscheiden.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die Auswertung ist vier Teile gegliedert: Zunächst folgt in Teilkapitel 8.6.1 eine deskriptive Darstellung des Umfangs (Tokenanzahl) der Segmente über das Korpus. Zudem werden Kernsegmente bestimmt, die näher ausgewertet werden. Daran schließen sich zwei Auswertungen an: In Teilkapitel 8.6.2 wird eine Überblicksauswertung präsentiert, bei der bildungs- und alltagssprachliche Variablen aggregiert werden. Das Teilkapitel 8.6.3 enthält eine detaillierte Segmentauswertung für jede einzelnen Variable. Teilkapitel 8.6.4 fasst die Antworten abschließend zusammen.

8.6.1 Umfang der Segmente und Bestimmung von Kernsegmenten

Die nachfolgende Tabelle zeigt für jedes Segment die Anzahl Token und deren prozentualen Anteil am Gesamtkorpus. Diese Angaben werden zusätzlich nach Lehrjahren aufgeschlüsselt. Haupttitel und Zitate wurden nicht mitgezählt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Gesamt (N = 227)			2 Lj (N = 50)			3 Lj (N = 152)			4 Lj (N = 25)		
	# Token	% Total	# Texte	# Token	% Total	# Texte	# Token	% Total	# Texte	# Token	% Total	# Texte
Vorwort	1'396	0%	7		0%		1'244	0%	6	152	0%	1
Einleitung	90'768	8%	226	16'713	12%	50	65'178	7%	151	8'877	8%	25
Sachkapitel	389'605	34%	213	36'957	27%	39	303'779	34%	150	48'869	44%	24
Methode	1'612	0%	9		0%		1'612	0%	9		0%	
Erfahrungs-bericht	109'680	10%	115	19'385	14%	28	83'220	9%	79	7'075	6%	8
Werkbericht	27'312	2%	35		0%		15'247	2%	28	12'065	11%	7
Planung	4'942	0%	4		0%		4'000	0%	3	942	1%	1
Interview	278'919	24%	194	37'142	27%	38	220'906	25%	135	20'871	19%	21
Portrait	31'815	3%	41	1'242	1%	3	28'896	3%	31	1'677	2%	7
Umfrage	39'327	3%	71	5'064	4%	16	31'394	3%	50	2'869	3%	5
Interpretation	3'874	0%	7		0%		3'874	0%	7		0%	
Reflexion	56'850	5%	115	5'629	4%	15	50'836	6%	98	385	0%	2
Schlussteil	107'602	9%	223	13'310	10%	49	86'851	10%	149	7'441	7%	25
Dank	3'586	0%	38	206	0%	4	3'006	0%	29	374	0%	5
Total	1'147'288	100%	227	135'648	100%	50	900'043	100%	152	111'597	100%	25

Tabelle 17: Größe (Tokenanzahl) der Segmente im Korpus (Total) und aufgeschlüsselt nach der Variable *Lehrjahre*. Fett markierte Kernsegmente werden in die Auswertung aufgenommen.

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich wird, unterscheiden sich die Segmente stark im Umfang („% Total“ sowie „# Texte“) – sowohl für den Gesamtwert als auch im Vergleich der einzelnen Lehrjahre. Damit die Analyse aussagekräftig ist, werden nur Segmente ausgewertet, die in einer ausreichend großen Zahl von Texten auftreten und ein gewisses Gewicht haben (Umfang im Verhältnis zum Gesamtkorpus). Für die Auswertung des Gesamtwerts sowie für den Vergleich zwischen den Lehrjahren wurden zwei Einschlusskriterien festgelegt, die beide erfüllt sein müssen, um eine gewisse Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten:

- Textmenge: Der Tokenumfang des Segments umfasst mindestens 5% des gesamten Korpusvolumens und
- das Segment tritt in rund einem Drittel aller Texte, also N = 75_{Gesamt}, N = 16_{2Lj} N = 50_{3Lj}, N = 8_{4Lj}) auf.

Die Segmente, die diese Kriterien erfüllen, werden als *Kernsegmente* bezeichnet. Jene Segmente, die die Einschlusskriterien nicht erfüllen, werden als *periphere Segmente* bezeichnet:

Kernsegmente – werden ausgewertet: Tokenumfang des Segments ≥ 5% des gesamten Korpusvolumens und in mind. ca. 1/3 aller Texte vorhanden	**Periphere Segmente** – werden nicht ausgewertet: Tokenumfang des Segments ≤ 5% des gesamten Korpusvolumens oder in weniger als 1/3 aller Texte vorhanden
• Einleitung • Sachkapitel • Erfahrungsbericht • Interview • Umfrage[18] • Reflexion[19] • Schlussteil	• Vorwort • Methode • Werkbericht • Planung • Portrait • Interpretation • Dank

Tabelle 18: Unterscheidung Kernsegmente und periphere Segmente

18 Das Segment *Umfrage* erfüllt die Einschlusskriterien knapp nicht, wird aber trotzdem ausgewertet, da es sich bezüglich Einschlusskriterien deutlich von den ausgeschlossenen Segmenten unterscheidet.

19 Das Segment *Reflexion* wird nur für die Gesamtbetrachtung und nicht für die Unterscheidung nach Lehrjahren ausgewertet, da es die Einschlusskriterien für 2Lj-Texte knapp nicht und für die 4Lj-Texte deutlich nicht erfüllt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8.6.2 Übersichtsauswertung zu aggregierten Variablen

Die nachfolgende Tabelle 19 zeigt die Unterschiede zwischen den Segmenten in Bezug auf die *bildungssprachlichen Merkmale* (Aggregation von N = 10 Variablen), die *alltagssprachlichen Merkmale (Aggregation von N = 7 Variablen)* und die Variable *Bildungssprachlichkeit (Aggregation von N = 9 Variablen)*. Als Datengrundlage dient die Detailauswertung zu jeder Variable. Diese Angaben befinden sich in den Tabellen in Anhang A (Segmentanalyse zum Auftreten der 17 bildungs- und alltagssprachlichen Merkmalen gesamt und aufgeschlüsselt nach Lehrdauer). Vor ihrer Aggregierung wurden die Variablen z-standardisiert. Das heißt: Für jedes Segment wurde die Auftretenshäufigkeit einer Variable (pro 1000 Token) z-standardisiert. Diese Transformation ist nötig, da die Variable *lexikalische Vielfalt* ein anderes Skalenniveau hat als die anderen Variablen. Mit den standardisierten Werten wurden für jedes Segment drei Mittelwerte gebildet: der Mittelwert aus den zehn bildungssprachlichen Variablen, der Mittelwert aus den sieben alltagssprachlichen Variablen sowie der Mittelwert der neun Variablen des Faktors *Bildungssprachlichkeit* (zur Berechnung dieses Faktors vgl. Teilkapitel 8.5).

	alle bildungssprachlichen Variablen (N = 10)	alle alltagssprachlichen Variablen (N = 7)	*Bildungssprachlichkeit* (N = 9 Variablen)
Einleitung	0.3	0.0	0.2
Sachkapitel	0.8	-0.1	1.0
Erfahrungsbericht	0.0	0.2	-0.2
Interview	-0.1	1.5	-0.5
Umfrage	0.1	-0.1	-0.1
Reflexion	-1.7	-0.7	-1.0
Schlussteil	0.3	0.3	0.0

Tabelle 19: Übersichtsauswertung Segmentanalyse Gesamtkorpus (aggregierte z-standardisierte Werte)

Zur Interpretation der Tabelle ist die Farbabstufung eher ausschlaggebend denn die Werte an sich. Je dunkler die Färbung eines Feldes, desto stärker ist die Ausprägung. Folgende Aussagen können daraus abgeleitet werden:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bildungssprachliche Variablen:

- Bildungssprachliche Merkmale treten in allen Segmenten auf, auch in Segmenten mit negativen Werten in der Tabelle. (Die negativen Werte sind der z-Standardisierung der ursprünglichen Werte geschuldet.)
- Die Verteilung bildungssprachlicher Merkmale über die Segmente ist relativ ausgeglichen, mit Ausnahme des Segments *Reflexion*, das deutlich tiefere Werte aufweist.
- Das Segment *Sachkapitel* weist im Vergleich mit anderen Segmenten am meisten bildungssprachliche Merkmale auf.
- Das Segment *Reflexion* weist mit Abstand am wenigsten Merkmale auf.
- Die Segmente *Einleitung* und *Schlussteil* haben quasi identische, hohe Ausprägungen. Auf vergleichbarem Ausprägungsniveau befinden sich die Segmente *Erfahrungsbericht*, *Umfrage* und *Interview*.

Alltagssprachliche Variablen:

- Alltagssprachliche Merkmale treten ebenfalls in allen Segmenten auf.
- Das Segment *Interview* hat die stärkste Ausprägung und weist am meisten alltagssprachliche Merkmale – ungefähr 20% aller Merkmale – auf.
- Das Segment *Reflexion* hat die tiefste Ausprägung an alltagssprachlichen Merkmalen.
- In den anderen fünf Segmenten, *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Schlussteil*, *Erfahrungsbericht* und *Umfrage*, sind alltagssprachliche Merkmale in ungefähr gleich starker Ausprägung vertreten.

Bildungssprachlichkeit:

- Das Segment *Sachkapitel* ist das mit Abstand „bildungssprachlichste" Segment.
- Mittlere Ausprägungen in Bildungssprachlichkeit haben – in absteigender Reihenfolge – die Segmente *Einleitung*, *Schlussteil*, *Umfrage* und *Erfahrungsbericht*.
- Am unteren Ende der Skala reiht sich mit der schwächsten Ausprägung das Segment *Reflexion* ein, gefolgt vom Segment *Interview* mit der zweitschwächsten.

Um offenzulegen, in welchen Segmenten die Unterschiede zwischen Texten aus zwei-, drei- und vierjährigen Lehren markant sind, wird die Variable *Bildungssprachlichkeit* herangezogen und nach Lehrdauer aufgeschlüsselt. Die Perspektive auf die Segmente ist nun eine andere. Es geht in dieser Betrachtung nicht um die Unterschiede zwischen den Segmenten, sondern um die Unterschiede

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zwischen den Lehrjahren für jedes einzelne Segment. Die untenstehende Tabelle 20 vermittelt, wie bildungssprachlich ein bestimmtes Segment im Vergleich der verschiedenen Lehrdauern ist. Die Werte der Tabelle sind wieder z-standardisiert und aus den Daten der Detailauswertung in den Tabellen in Anhang A errechnet. Ein Lesebeispiel: Betrachtet man im Gesamtkorpus nur die Einleitungen und vergleicht *Bildungssprachlichkeit* zwischen den Texten aus Lehren mit unterschiedlicher Dauer, so kann gesagt werden: Bildungssprachlichkeit ist in Einleitungen der 4Lj-Lernenden am stärksten, in jenen der 3Lj-Lernenden am zweitstärksten und jenen der 2Lj-Lernenden am drittstärksten ausgeprägt.

	2 Lj-Texte (N = 50)	3Lj-Texte (N = 152)	4Lj-Texte (N = 25)
Einleitung	-1.3	0.2	0.5
Sachkapitel	-1.1	0.4	0.7
Erfahrungs-bericht	-2.9	0.1	0.7
Interview	-0.8	0.3	0.5
Umfrage	-1.6	0.8	0.3
Reflexion	-0.4	-0.2	0.6
Schlussteil	-1.9	0.2	1.0

Tabelle 20: Segmentanalyse *Bildungssprachlichkeit* aufgeschlüsselt nach Lehrjahren (aggregierte z-standardisierte Werte)

Drei zentrale Erkenntnisse lassen sich zusammenfassen:

- Bei allen Segmenten ist die *Bildungssprachlichkeit* in 4Lj-Texten etwas stärker ausgeprägt als in 3Lj-Texten (mit Ausnahme des Segments *Umfrage*). In 3Lj- Texten sind die Bildungssprachlichkeitswerte aller Segmente markant höher als in 2Lj-Texten.
- Große Unterschiede gibt es zwischen Texten aus zweijährigen Lehren und solchen aus drei- und vierjährigen Lehren.
- Die Segmente, bei denen die 2Lj-Texte gegenüber den 3Lj- und 4Lj-Texten in Hinblick auf Bildungssprachlichkeit besonders stark abfallen, sind *Erfahrungsbericht*, *Umfrage* und *Schlussteil*, etwas weniger stark, aber immer noch auffällig, sind *Sachkapitel* und *Einleitung*.

Die Implikationen und didaktischen Konsequenzen werden im Diskussionsteil besprochen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

8.6.3 Detailauswertung zu jeder einzelnen Registervariable

Nachdem oben die wichtigsten Tendenzen festgehalten wurden, liegt das Augenmerk der nachfolgenden Detailauswertung auf Auffälligkeiten in den einzelnen Variablen. Die Resultate zur Auftretenshäufigkeit aller 17 bildungs- und alltagssprachlichen Variablen werden zwar separat für jedes Segment berichtet, aus Platz- und Darstellungsgründen befinden sich die entsprechenden Tabellen jedoch im Anhang (Anhang A). Zur Illustration wird hier die Tabelle für die Variable *Substantivierung* präsentiert.

Substantivierung

	Gesamt		**2 Lj**		**3 Lj**		**4 Lj**	
AUFTRETEN TOTAL	19816		1899		15893		2024	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	**%**	**#**	**%**	**#**	**%**	**#**	**%**	**#**
Vorwort	6%	11.5	0%	0.0	6%	12.1	3%	6.6
Einleitung	9%	19.5	19%	17.2	10%	19.7	10%	22.0
Sachkapitel	11%	22.6	23%	20.6	11%	23.4	9%	19.3
Methode	2%	5.0	0%	0.0	2%	5.0	0%	0.0
Erfahrungsbericht	6%	12.5	11%	9.6	6%	12.9	8%	16.3
Werkbericht	6%	12.7	0%	0.0	6%	11.7	7%	13.9
Planung	15%	29.9	0%	0.0	13%	26.0	22%	46.7
Interview	7%	14.7	12%	10.8	7%	15.2	8%	16.4
Portrait	5%	10.2	4%	4.0	5%	10.6	5%	9.5
Umfrage	9%	18.7	15%	13.2	10%	19.6	9%	18.8
Interpretation	12%	24.5	0%	0.0	12%	24.5	0%	0.0
Reflexion	1%	2.9	2%	2.0	1%	3.0	1%	2.6
Schlussteil	9%	17.7	15%	13.3	9%	18.3	9%	18.5
Dank	2%	3.9	0%	0.0	1%	2.3	9%	18.7
Total % | Mittelwert #	100%	17.3	100%	14.0	100%	17.7	100%	18.1

Tabelle 21: Segmentanalyse der Variable *Substantivierung* (zu Illustrationszwecken): Gesamtwert und aufgeschlüsselt nach Lehrdauer

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Damit die Segmente miteinander verglichen werden können, wird in der obigen Tabelle 21 (und in den Tabellen im Anhang) das Auftreten der alltags- und bildungssprachlichen Merkmale im Verhältnis zu 1000 Token angegeben. Die Spalte „%“ gibt anteilig an, wie stark ein bestimmtes sprachliches Merkmal (z. B. Substantivierung) in einem Segment im Verhältnis zu den anderen Segmenten vertreten ist. Die Spalte „#“ gibt an, wie viele Fälle pro 1000 Token in einem Segment enthalten sind. Die Variable *Lexikalische Vielfalt – MTLD* ist kein Häufigkeits-, sondern ein Indexwert und hat ein anderes Skalenniveau als die anderen Variablen. Für die *Lexikalische Vielfalt* wird deshalb der in R errechnete MTLD-Wert für jedes Segment referiert.

Analysiert wurde für jede Variable, in welchen Segmenten auffällig hohe und tiefe Ausprägungen zu beobachten sind. Zusammenfassend wird auf die Auswertung zunächst der bildungssprachlichen dann der alltagssprachlichen Merkmale eingegangen.

Zusammenfassung der Auswertung bildungssprachlicher Merkmale

Folgende Muster können bei Betrachtung der einzelnen bildungssprachlichen Merkmale in Bezug auf das Gesamtkorpus (Variable *Gesamt*) festgehalten werden:

- In Sachkapiteln sind die Variablen *Lexikalische Vielfalt*, *Substantivierung*, *Attribuierungen von Nominalphrasen*, *Genitivattribute* und *Passiv* überdurchschnittlich ausgeprägt.
- In Reflexionen sind die Variablen *Substantivierung*, *Adjektivderivation*, *Attribuierung von Nominalphrasen*, *Genitivattribute*, *Passiv*, *Relativnebensätze*, *Infinitivnebensätze* unterdurchschnittlich ausgeprägt.
- In allen anderen Segmenten ist die Verteilung bildungssprachlicher Variablen relativ ausgeglichen.
- In den Segmenten *Erfahrungsbericht* und *Interview* treten unterdurchschnittlich viele Verbal- und Adjektivderivationen sowie Attribuierungen auf.

Der Vergleich zwischen Texten aus zwei-, drei- und vierjährigen Berufslehren ergibt folgende Muster:

- Das deutlichste Muster (neun von zehn Merkmalen; Ausnahme *Konjunktionalnebensätze*) lautet: 4Lj > 3Lj > 2Lj. 4Lj-Texte weisen in nahezu allen Segmenten eine größere Anzahl bildungssprachlicher Merkmale pro 1000 Token auf als 3Lj-Texte. Diese wiederum enthalten mehr als 2Lj-Texte. Für die Konjunktionalnebensätze ist die Reihenfolge umgekehrt: 2Lj > 3 Lj > 4 Lj.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- In 2Lj-Texten treten fast alle bildungssprachlichen Merkmale im Segment *Sachkapitel* auf (ca. 40% über dem Durchschnitt). Im Vergleich zu den anderen Segmenten kommen in Sachkapiteln *Substantivierung*, *Verbalderivation*, *Genitivattribute*, *Passiv*, *Relativnebensätze*, *Infinitiv-* und *Konjunktionalnebensätze* häufiger vor.
- In 3Lj- und 4Lj-Texten sind die Ausprägungen aller bildungssprachlichen Merkmale ausgeglichener über die Segmente verteilt als in 2Lj-Texten.

Zusammenfassung der Auswertung alltagssprachlicher Merkmale

Folgende Muster lassen sich bei Betrachtung aller alltagssprachlichen Merkmale in Bezug auf das Gesamtkorpus (Variable *Gesamt*) identifizieren:

- In Interviews sind die Variablen *Abtönungs-/Modalpartikel*, *Substitution von Pronominaladverbien*, *uneingeleitete Nebensätze*, *Vor-Vorfeldbesetzung* und *Verbzweitstellung in Relativnebensätzen* überdurchschnittlich ausgeprägt.
- In Reflexionen sind die Merkmale *Abtönungs-/Modalpartikel*, *Substitution von Pronominaladverbien* und *uneingeleitete Nebensätze* unterdurchschnittlich ausgeprägt.
- In den vier Segmenten *Einleitung*, *Schlussteil*, *Erfahrungsbericht* und *Umfrage* sind alle alltagssprachliche Merkmale durchschnittlich und etwa gleich stark ausgeprägt.

Was den Vergleich zwischen Texten aus zwei-, drei- und vierjährigen Berufslehren angeht, können aufgrund geringer oder nicht existenter Fallzahlen in 2Lj- und 4Lj-Texten nur sehr eingeschränkt Aussagen gemacht werden. Bei zwei von sieben analysierten Merkmalen zeigen sich keine Muster, bei drei von sieben Merkmalen wird auf einen Vergleich wegen niedriger Fallzahlen verzichtet. Für die drei verbleibenden und ausgewerteten Merkmale *direkte Leser:innenansprache*, *uneingeleitete Nebensätze* sowie *Abtönungs- und Modalpartikel* ergibt sich Folgendes:

- Das Merkmal *direkte Leser:innenansprache* tritt dominant im Segment *Einleitung* in Texten aller Lehrjahre auf. In 2Lj-Texten gibt es zudem in Erfahrungsberichten *direkte Leser:innenansprachen*.
- In 2Lj- und 3Lj-Texten treten *uneingeleitete Nebensätze* vornehmlich in Interviews zutage, 2Lj-Texten stärker in der Einleitung und im Schlussteil.
- *Abtönungs- und Modalpartikel* finden sich in Texten aller drei Gruppen vornehmlich in Interviews, zudem in Einleitung und Schlussteil.
- Trotz aller Vorbehalte wird ein Muster über alle alltagssprachlichen Merkmale ersichtlich: 2Lj-Texte weisen mehr *Abtönungs- und Modalpartikel*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

und *Uneingeleitete Nebensätze* pro 1000 Token auf als 3Lj-Texte, welche wiederum eine höhere Anzahl dieser beiden Merkmale aufweisen als 4Lj-Texte. Bei den restlichen Merkmalen ist die Tendenz uneindeutig.

8.6.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel stand die Frage im Zentrum, inwiefern sich die einzelnen Textsegmente der analysierten Vertiefungsarbeiten in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale unterscheiden. Von den 14 Segmenten, für die Daten vorliegen, wurden nur jene sieben ausgewertet, die über eine ausreichend große Tokenzahl verfügen. Diese Kernsegmente sind: *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Erfahrungsbericht*, *Interview*, *Umfrage*, *Reflexion* und *Schlussteil*. Sie weisen alle sowohl bildungs- als auch alltagssprachliche Merkmale auf, unterscheiden sich jedoch stark in der Ausprägung dieser Merkmale. Erwartungsgemäß sind bildungssprachliche Merkmale im Segment *Sachkapitel*, in dem Sachverhalte dargestellt und erklärt werden, am stärksten ausgeprägt. Im Segment *Reflexion* ist die Ausprägung am schwächsten. Die alltagssprachlichen Merkmale sind gehäuft im Segment *Interview* anzutreffen und im Segment *Reflexion* am schwächsten ausgeprägt.

Die Segmente wurden nicht nur separat nach bildungs- und alltagssprachlichen Merkmalen analysiert, sondern auch in Bezug auf die Variable *Bildungssprachlichkeit*, die in Teilkapitel 8.5 hergeleitet wurde. Die Variable gibt das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit eines Textes an. Sie setzt sich aus den sieben bildungs- und zwei alltagssprachlichen Merkmalen zusammen, die sich in der vorhergehenden Analyse als statistisch reliable Einflussgrößen auf den Faktor Bildungssprachlichkeit erwiesen haben. Die Segmentanalyse ergab: *Sachkapitel* sind diejenigen Textteile, die mit Abstand am stärksten bildungssprachlich geprägt sind. Demgegenüber sind *Reflexionen* gefolgt von *Interviews* jene mit der tiefsten Ausprägung. Mittlere Ausprägungen in Bildungssprachlichkeit haben – in absteigender Reihenfolge – die Segmente *Einleitung*, *Schlussteil*, *Umfrage* und *Erfahrungsbericht*.

Zusätzlich zur Betrachtung des gesamten Korpus wurden die Segmente mit Blick auf die Lehrdauer ausgewertet, da sich gemäß vorangegangener Analyse der Grad an Bildungssprachlichkeit in Texten je nach Lehrdauer respektive Anspruchsniveau der Berufslehre signifikant unterscheidet. Aus dem gruppenspezifischen Segmentvergleich geht ein deutlicher Befund hervor: In allen Segmenten ist Bildungssprachlichkeit des Registers in 3Lj- und 4Lj-Texten höher als in 2Lj-Texten. 4Lj-Texte wiederum haben in allen Segmenten mit Ausnahme der *Umfrage* höhere Bildungssprachlichkeitswerte als 3Lj-Texte. Zudem kommen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

in 2Lj-Texten fast alle bildungssprachlichen Merkmale im Segment *Sachkapitel* vor, in den 3Lj- und 4Lj-Texten sind die Merkmale insgesamt gleichmäßiger verteilt. Die Implikationen dieser Befunde werden im Diskussionsteil (Kapitel 10) besprochen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

9 Untersuchung B: Analyse der Vertextungsmuster Narration und Explikation

Die Untersuchung B zu narrativen und explikativen Vertextungsmustern läuft analog zu Untersuchung A ab. Zunächst werden die Ziele benannt und die beiden Fragestellungen hergeleitet (Teilkapitel 9.1), im Anschluss die Stichprobe und das Korpus beschrieben (Teilkapitel 9.2). Danach wird das methodische Vorgehen erläutert; Analyseinstrumente und die Auswertungsmethoden werden vorgestellt (Teilkapitel 9.3). Die Ergebnisse werden für das narrative (Teilkapitel 9.4 und 9.5) und das explikative Vertextungsmuster (Teilkapitel 9.6 und 9.7) separat präsentiert. Die Diskussion findet für die Untersuchung A und B gemeinsam im Kapitel 10 statt.

9.1 Ziele und Fragestellungen

Nebst der Analyse von Registermerkmalen konzentriert sich das Vorhaben auf eine andere Ebene von Textualität: die Ebene der Muster der strukturellen Verknüpfung. Diese u. a. als Vertextungsmuster bezeichneten, den Textsorten vorgelagerten „Zugriffsmöglichkeiten für die Textbildung“ (Eroms 2014, 84) sind, wie in Teilkapitel 6.1 dargestellt, für das Schreiben elementar. Sie sind konventionalisierte archetypische Strukturpläne, unter denen leseseitig Sachverhalte, Vorkommnisse oder Gegenstände als etwas Erzähltes, Berichtetes, Erklärtes, Beschriebenes oder Argumentiertes wahrgenommen und verstanden werden können.

In Abschlussarbeiten von Berufslernenden erscheint der Blick auf Vertextungsmuster aus drei Perspektiven von Interesse. Erstens darf angenommen werden, dass (Erlebnis-)Berichte und Erklärungen umso eindeutiger als solche verstanden werden können, je mehr typische und erwartbare Merkmale des Musters in den Texten auftreten. Das Vorhandensein solcher Merkmale sollte jedoch nicht eins zu eins mit Textqualität gleichgesetzt werden. Trotzdem gelten sie in der Literatur zur Textbeurteilung als persistente Kriterien von Qualität (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2015, 126-131). Theoretische Annahmen legen nahe, dass eine elaboriertere Ausarbeitung eines Musters dem Verständnis dessen, was erzählt, erklärt oder beschrieben wird, zuträglich ist. Umgekehrt führt ein wenig elaboriertes Vertextungsmuster dazu, dass die Art der Textstrukturierung und damit die Darstellung eines Sachverhalts weniger einsehbar wird. Aus diesen Gründen setzt die Analyse von Vertextungsmustern daran an,

zu beschreiben, wie reichhaltig solche Muster in ausgewählten Korpustexten zutage treten. Die erste Fragestellung lautet demnach folgendermaßen: *Wie reichhaltig sind die Vertextungsmuster Narration und Explikation ausgestaltet und welche Realisierungsformen der Muster treten in Erscheinung?*

Aus zweiter Perspektive rückt der Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit (Elaborationsgrad) eines Vertextungsmusters und dem Vorhandensein bildungs- und alltagssprachlicher Mittel in einem Text in das Zentrum der Betrachtung. Es wird angenommen, dass Texte, in denen Vertextungsmuster elaborierter ausgestaltet sind, einen höheren Grad an Bildungssprachlichkeit aufweisen. Dieser Zusammenhang liegt nahe, weil reichhaltigere Musterrealisierungen größeren Variantenreichtum in lexikalischem und grammatikalischem Bereich vermuten lassen. Variation in Formulierungen bedeutet nicht, dass diese per se bildungssprachlich geprägt sind. Insbesondere in narrativen strukturierten Texten gibt es wenig Grund zur Annahme, dass ein solcher Zusammenhang existiert, da auch wenig elaborierte Muster, die beispielsweise allein aus einer temporalen Abfolge von Ereignissen besteht, sprachlich variantenreich und/oder bildungssprachlich gestaltet werden können. In Explikationen ist jedoch eher ein Zusammenhang erwartbar, da diese Muster stärker mit bildungssprachlichen Merkmalen wie Abstraktion, Verdichtung und Explizierung einhergehen. Die zweite Fragestellung lautet deshalb: *Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit eines Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit eines Textes?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine Stichprobe aus dem Gesamtkorpus gebildet, die genauer zu beschreiben ist.

9.2 Stichprobe und Korpus

Zur Analyse der Vertextungsmuster wurden aus dem Gesamtkorpus (N = 227) Auszüge aus 20 verschiedenen Texten (ca. 9% aller Texte) ausgewählt. Für jedes der beiden Vertextungsmuster wurden zehn Texte ausgesucht, jeweils fünf mit hohem Score in der Variable *Bildungssprachlichkeit* und fünf mit tiefem Score. Dadurch gibt es insgesamt vier Gruppen mit jeweils fünf Fällen. Der mittlere Unterschied im Bildungssprachlichkeits-Score zwischen den so gebildeten Gruppen *Bildungssprachlichkeit hoch* und *Bildungssprachlichkeit tief* beträgt mindestens eine Standardabweichung (SD = 0.64).

Für die Analyse des narrativen Musters wurde in allen zehn Texten diejenigen zusammengehörigen Textteile (Kapitel) extrahiert, die ein narratives Muster vollziehen. Das waren in allen Fällen sogenannte Erlebnisberichte. Für die

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Analyse des explikativen Musters wurden alle Textteile (Absätze oder ganze Kapitel) aus den Sachkapiteln der Arbeiten extrahiert, die übergeordnet das explikative Muster realisieren. Die nachfolgende Tabelle beschreibt das Sample:

	Narration (N = 10)	**Explikation (N = 10)**
Berufe und Klassen	Fachangestellte Gesundheit (EFZ) aus vier Parallelklassen des gleichen Jahrgangs einer Zürcher Berufsfachschule	Restaurationsfachleute (EFZ) aus zwei Parallelklassen des gleichen Jahrgangs einer Züricher Berufsfachschule
Bildungssprachlichkeit hoch	• N = 5 Texte (4083 Wörter) • Bildungssprachlichkeit: M = 0.89 (Min. 0.54; Max. 1.53) • Gender: w = 5, m = 0 • Erstsprache: Deutsch = 5, Deutsch und andere = 1 • Letztbesuchte Schule: Sek. A = 5	• N = 5 Texte (1368 Wörter) • Bildungssprachlichkeit: M = 0.32 (Min. = 0.06; Max. = 0.44) • Gender: w = 4; m = 1 • Erstsprache: Deutsch = 2, Deutsch und andere = 1, nicht Deutsch = 2 • Letztbesuchte Schule: Sek. A = 2, Sek B/C = 3.
Bildungssprachlichkeit tief	• N = 5 Texte (3701 Wörter) • Bildungssprachlichkeit: M = 0.01 (Min. = -0.24; Max. = 0.46) • Gender: w = 5, m = 0 • Erstsprache: Deutsch = 5 • Letztbesuchte Schule: Sek. A = 3, Sek B/C = 1, andere = 1	• N = 5 Texte (1216 Wörter) • Bildungssprachlichkeit: M = -0.37 (Min. = -0.70; Max. = -0.02) • Gender: w = 3; m = 2 • Erstsprache: Deutsch = 2, Deutsch und andere = 3 • Letztbesuchte Schule: Sek. A = 2, Sek B/C = 3

Tabelle 22: Übersicht über die Zusammenstellung des Subsamples. Die Variable *Bildungssprachlichkeit* hat folgende Streumasse: *M* = 0, *SD* = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53

Die Zusammenstellung dieser Stichprobe erfolgte nach mehreren Prinzipien:

1. Für beide im Fokus stehenden Vertextungsmuster wurden Texte ausgewählt, die sich hinsichtlich der Variable *Bildungssprachlichkeit* unterscheiden, um zu eruieren, ob Zusammenhänge bestehen zwischen der Verwendung von Bildungssprache und den Realisierungsformen von Vertextungsmustern (Fragestellung 2).
2. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit herzustellen, wurden nur Texte von Lernenden aus dreijährigen Berufslehren selektioniert.
3. Zudem wurde versucht, für jedes Muster Texte aus einer einzigen Klasse auszuwählen, da die Schreibaufträge und Anforderungen unterschiedlicher Schulen und Klassen stark voneinander abweichen (vgl. Teilkapitel 3.2.4), was die Vergleichbarkeit erschwert oder verhindert. Es galt also,

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

die fünf Texte mit dem höchsten und die fünf Texte mit dem niedrigsten Bildungssprachlichkeitswert aus einer Klasse auszuwählen. Am schwierigsten gestaltete sich die Textauswahl für das **narrative Muster**. Das liegt erstens daran, dass nicht alle Texte narrative Muster enthalten. Ein zweiter Grund ist, dass die narrativen Muster sehr variantenreich sind. So treten beispielsweise Lebenserzählungen, Episodengeschichten, Berichte aus Besuchen von Einrichtungen, Berichte zu Selbstversuchen, Experimenten und gestalterisch-handwerklichen Produkten oder Portraits von Personen auf. Damit die Vergleichbarkeit möglichst gewährleistet ist, fiel die Wahl auf die Variante „Besuch von Einrichtungen oder Personen", bei denen die Autorin / der Autor teilnehmende Beobachterin respektive teilnehmender Beobachter ist. Da aber diese Variante des narrativen Musters längst nicht in allen Texten auftritt, musste auf einen größeren Pool an Texten zugegriffen werden. Zusätzlich mussten die Texte sich hinsichtlich Bildungssprachlichkeit ausreichend unterscheiden. Die zehn ausgewählten Texte für das narrative Muster stammen aus fünf parallel geführten Klassen der Berufsgattung *Fachangestellte Gesundheit* aus einer größeren Zürcher Berufsfachschule. Alle Lernenden hatten das gleiche übergeordnete Thema zum Verfassen der Arbeit erhalten. Insofern wurde die Vergleichbarkeit so gut wie möglich hergestellt. Die Texte zur Analyse des **explikativen Musters** kommen aus zwei parallel geführten Klassen von Restaurationsfachleuten aus einer Berufsfachschule. Auch diese beiden Klassen erhielten das gleiche übergeordnete Thema zum Verfassen der Abschlussarbeit. Der Grund für die Textauswahl aus zwei Klassen ist wiederum, dass sich keine einzelne Klasse finden ließ, bei der eine ausreichende Anzahl an explikativen Mustern auftrat, die sich zudem ausreichend unterschieden in Bezug auf die Variable *Bildungssprachlichkeit*.

Alle zehn extrahierten narrativen Texte sind zusammenhängende Texte und konnten „en bloc" aus den Arbeiten extrahiert werden. Auch für das Korpus zum explikativen Muster wurde versucht, möglichst zusammenhängende Textteile auszuwählen. Dies war bei den zehn explikativen Texten nicht immer möglich. In den Sachkapiteln werden die Textteile mit explikativem Charakter teilweise durch Abschnitte mit nicht-explikativer Struktur unterbrochen. Die Passagen mit nicht-explikativer Vertextung wurden aus der Analyse ausgeschlossen und in den Korpustexten durch Auslassungszeichen „(…)" gekennzeichnet. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass erklärende Einheiten – Textteile mit global explikativer Struktur – vollständig entnommen wurden. Falls in explikativen Passagen deskriptive oder narrative Teile eingelagert waren, wurden diese Teile

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

nicht entfernt. In der Regel setzt sich ein explikativer Text im Korpus aus mehreren Versatzstücken aus dem Sachkapitel einer Arbeit zusammen, die sich aber alle unter einer Makroproposition subsumieren lassen. Diese Konzession ist auf die Textbeschaffenheit dieser Abschlussarbeiten zurückzuführen und für die Untersuchung nicht ideal. Für die strukturelle Analyse des explikativen Musters fällt dies – anders, als es bei einer inhaltlichen oder semantischen Analyse der Fall wäre – jedoch nicht stark ins Gewicht.

9.3 Analyseinstrumente und Auswertungsmethoden

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über das methodische Vorgehen zur Beantwortung der zwei Fragestellungen. Die einzelnen Methoden werden im Anschluss daran erläutert.

Fragestellung		Methodisches Vorgehen	
1.	Reichhaltigkeit der Vertextungsmuster	a)	Entwicklung eines Codeschemas für narrative und explikative Vertextung. Entwicklung des Schemas in einem iterativen Verfahren anhand von 22 Trainingstexten aus dem Korpus.
		b)	Annotation von 20 Textausschnitten – je 10 pro Vertextungsmuster – mithilfe einer Codiersoftware (MaxQDA) durch eine Person
		c)	Tabellarische und grafische Auswertung
2.	Zusammenhang Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit	a)	Gruppenvergleich: deskriptiv, grafisch und Varianzanalyse (Mann-Whitney-Text)
		b)	Korrelationsanalyse

Tabelle 23: Übersicht über das methodische Vorgehen zur Analyse von Vertextungsmustern

9.3.1 Zur Entwicklung der Codeschemata für die Analyse der Reichhaltigkeit (Fragestellung 1)

Bevor auf die Entwicklung der Codeschemata eingegangen wird, wird erläutert, wie *Reichhaltigkeit* operationalisiert wird. Reichhaltigkeit wird einerseits definiert durch die Anzahl *unterschiedlicher* Strukturelemente und andererseits durch die *Menge* an Strukturelementen, die in einer Vertextungsmustereinheit (z. B. narrative Einheit *Erlebnisbericht zum Besuch eines Kraftwerks*)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

auftreten. Beide Indikatoren von Reichhaltigkeit werden in den Ergebnissen tabellarisch für alle analysierten Vertextungsmustereinheiten referiert. Eine Vertextungsmustereinheit (nachfolgend immer: VM-Einheit) wird definiert als eine Texteinheit, deren übergeordnetes Strukturierungsprinzip den Text als Narration oder Explikation erkennbar macht. Wie im Theorieteil erläutert, ist es durchaus gängig, dass in übergeordneten Strukturmustern wie einer Narration auch explikative und deskriptive Muster eingelagert sind. Eine VM-Einheit kann durchaus „musterfremde" Einlagerungen enthalten. Ein weiteres Merkmal von Texteinheiten, die als VM-Einheiten bezeichnet werden, ist die thematische Zusammengehörigkeit. Ein Text kann demnach aus mehreren VM-Einheiten bestehen. Im Korpus entspricht ein Text jedoch in der Regel einer VM-Einheit. Für die beiden hier fokussierten Muster bedeutet dies konkret:

- Eine *narrative* VM-Einheit besteht aus Textelementen, die thematisch einer im Text vorkommenden übergeordneten Proposition zugeordnet werden können (z. B. der Besuch eines Kernkraftwerks). Narrative VM-Einheiten werden meistens über Relevantsetzungen und Thematisieren eingeleitet. Somit wird erkennbar, dass eine größere narrative „Sendung" zu erwarten ist.
- Eine *explikative* VM-Einheit wird definiert durch Explanandum-Explanans-Paarungen sowie andere explikative Strukturelemente wie Definitionen oder Konzessionen, die thematisch auf eine übergeordnete Proposition referieren oder bei denen eine übergeordnete Proposition implizit inferiert werden kann. Es sind mehrere Explananda innerhalb einer VM-Einheit möglich.

a) Zur Entwicklung der Codeschemata

Die Codierung dessen, was ein spezifisches Vertextungsmuster ausmacht, wurde in einem theoriegestützten empirischen Verfahren entwickelt. Das bedeutet, dass in einem ersten Schritt theoriegestützt die typischen strukturellen Merkmale narrativer und explikativer Vertextungsmuster definiert wurden (vgl. Kapitel 6). Im Wissen, dass die vorgenommene Setzung dem Untersuchungsmaterial unter Umständen nicht gerecht wird, dienten die Merkmale als Heuristik, um sie am Material zu testen und anzupassen. In Anlehnung an das methodische Vorgehen von Hausendorf & Quasthoff (1996: 22) wurden die Realisierungen der Merkmale nicht allein nach einem vorab definierten Raster taxiert, sondern gegenüber den Strukturerwartungen beobachtet, die in den Texten selbst etabliert werden. Das Codeschema wurde in einem iterativen Verfahren anhand eines Trainingskorpus, das nicht für die effektive Analyse verwendet wurde, entwi-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

ckelt und verfeinert. Das Trainingskorpus bestand aus 22 zufällig ausgewählten Texten aus dem Korpus (10% des Korpus). Die Iterationen verliefen konkret wie folgt: Anhand der aus dem Theorieteil abgeleiteten Heuristik wurde ein erster Text (von 22) analysiert. Falls die Analyse weitere oder andere Merkmale als jene aus der Anfangsheuristik zutage förderte, wurde die Heuristik angepasst. Die angepasste Heuristik wurde dann auf Text 2 angewendet. Bei den Anpassungen der Heuristik nach der Analyse von Text 2 wurde bedacht, dass die Veränderungen sowohl auf Text 2 als auch auf Text 1 anwendbar sein müssen. Nach jedem Text wurden also alle zuvor analysierten und codierten Texte nochmals neu annotiert. Dieses Prozedere wurde so lange fortgeführt, bis durch das Hinzunehmen weiterer Texte keine Veränderungen am Codesystem mehr vorgenommen werden mussten. Insgesamt gab es 22 Iterationen. Durch dieses theoriegeleitete induktive Verfahren konnte ein Codeschema entwickelt werden, das trennscharfe, eindeutig definierbare Merkmale hervorbrachte, die dem Untersuchungsmaterial gerecht werden. Dieses Codeschema wurde anschließend auf das effektiv verwendete Sample (N = 20) angewendet. Die 20 Texte sind nicht identisch mit den 22 Texten, die für die Entwicklung des Codeschemas verwendet wurden. Nachfolgend wird die zu Beginn verwendete Heuristik zur Entwicklung des narrativen Codeschemas sowie das finale und tatsächlich eingesetzte Codeschema für das narrative und das explikative Muster separat dargestellt.

Codeschema Narration

Als Anfangsheuristik wurde das Sequenzmodell Narration aus dem Theorieteil (vgl. Tabelle 6) nach Gülich & Hausendorf (2000) und Hausendorf & Quasthoff (1996) mit teilweiser Erweiterung um Struktursegmente nach Labov (1972) verwendet:

Jobs/Aufgaben	**Mittel/Handlungszüge**	**Formen** (exemplarisch)**:** lexikalisch, grammatikalisch oder grafisch
Form- und/oder Inhaltsrelevanz herstellen	Relevantsetzung einer bevorstehenden Erzählung	performativ-inhaltlich: „ich erzähle euch von“ formal: Buchumschlag
Thematisieren	Thematische Eröffnung der narrativen Diskurseinheit	Titel: „Eisenbahnunglück“ grafisch: Absätze, Schriftgröße lexikalisch, metanarrativ: „und ich sage euch, sowas glaubt mir ja doch kein Mensch“

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Elaborieren / Dramatisieren	Dramatisieren: • episodischer Ereignisablauf • Orientierung (Rahmung), Komplikation, Planbruch, Evaluation (nach Labov) • Emotion Elaborieren: • Ereignisablauf schildern	lexikalisch: „einmal“, „neulich“, Lexikalisierung der Erlebnisperspektive, inhaltliche Gewichtung von Vorgängen, Detailschilderungen grammatikalisch: szenisches Präsens, Figurenrede temporale Konnektoren
Abschließen	Abschluss der Erzählung kennzeichnen	lexikalisch: „alles gesagt“
Überleiten	Rückführung in ursprüngliche Kommunikationssituation	grafisch: Seitenumbruch, Schriftgrößenwechsel

Tabelle 24: Anfangsheuristik zur Codierung narrativer Vertextungsmuster

Aus den 22 Iterationen resultierte das untenstehende Codeschema. Es enthält 14 narrative Strukturelemente, welche die Grundlage für die Annotation der Stichprobe bildeten.

Narratives Strukturelement	*Erläuterung des Strukturelements*	*Formen: lexikalisch und grammatikalisch, grafisch (exemplarisch aus der Stichprobe)*
Relevantsetzung bevorstehende Narration	Hintergrund etablieren: Nennung von Ziel und Absicht, Ankündigung eines Vorhabens oder einer narrativen Einheit per se; Erwartungsaufbau	„Ziel des Besuchs ist“; „ich erzähle euch von“; „ich werde zum ersten Mal Blut spenden“
Thematisieren	Eröffnung der narrativen Einheit durch Titel, Themanennung, metakommunikativer Hinweis auf Narration	„Erlebnisbericht“; „Ein Nachmittag bei…“;
Rahmung	Person(en), Ort, Zeit	„Am Morgen des 18. Novembers ging ich zu Besuch bei“
Ereignisablauf zeitlich	Temporal strukturierte Abfolge von Begebenheiten	„Dann gingen wir ins Büro.“
Binnennarration/-bericht	Wechsel der Zeitebene in der erzählten Zeit (Entstehungsgeschichte oder Folgen von etwas)	„Sie erzählte mir, dass ihr ältester Sohn…“ „Die Notunterkunft wurde im Jahr 2012 eröffnet. Damals…“

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Einlagerung Expl., Desk., Arg.	In der Narration eingelagerte Erklärungen, Beschreibungen, Argumentationen	„Wenn eine Blutarmut auftritt, ist dies im Hämoglobinwert zu erkennen“ „Die SIP besteht aus …“
Komplikation, Planbruch	Komplikation bei der Zielerreichung oder Planbruch bezüglich der erwarteten Ereignisabfolge, unerwartetes, außergewöhnliches Ereignis	„Und tatsächlich kamen sehr viele Fragen zum Thema, mehr als ich erwartet hätte.“ „als Antwort bekam ich etwas für mich Unerwartetes“
Auflösung	Ausgang der Geschichte, Auflösung der Komplikation. Was ist am Schluss passiert?	„Um eine Eskalation zu verhindern, beendete ich die Diskussion“
Evaluation	Gewichtung von Ereignissen. Erzählwürdigkeit: „point of the narrative“	„Ich habe aus dem Tag gelernt, dass“ „Am meisten fasziniert, war ich…“ „Ich habe mir das nicht so vorgestellt“
Abschließen	Abschluss der Erzählung (nicht der Handlung) kennzeichnen	„Nun habe ich die genaue Durchführung der Blutzellspende beschrieben, … wie ich sie am 3. Oktober erlebt habe“
Überleiten	Überführung in die ursprüngliche Kommunikationssituation	„Nun werde ich im nächsten Kapitel darauf eingehen…“
Qualität des Ereignisses benennen	Hinweise auf (emotionale) Qualität eines Ereignisses: i. d. R. durch Adjektive und Nominalphrasen	„Sie macht verzweifelt und genervt die Tür auf“ „Ich saß voller Aufregung…“
Qualität des Ereignisses: Stilisierung	Hinweise auf (emotionale) Qualität eines Ereignisses durch Stilisierung: insb. Metaphorik, auch andere Mittel der Rhetorik	„lassen sich vom Fernseher berieseln“ „dass das Eis gebrochen war“ „Zeit totschlagen“; „24h, 7 Tage die Wochen, 365 Tage im Jahr“
Musterbruch Narration	Nichteinlösen von etablierten Erwartungen; Vermischung von Mustern, die aufgrund von Kontextferne nicht als Einlagerung taxiert werden können	Nur im Kontext beschreibbar (vgl. Beispiel in Teilkapitel 9.4.1)

Tabelle 25: Codeschema narrative Strukturelemente

Die narrativen Strukturelemente werden unten im Teilkapitel 9.4.1 anhand von zwei Textbeispielen genauer illustriert. Die im oben aufgeführten Schema hellgrau eingefärbten Elemente (*Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Abschließen* und *Überleiten*) leisten die Einbettung der narrativen Einheit in den Gesamttext. Die

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

mittelgrauen Elemente (*Rahmung*, *Ereignisablauf*, *Binnennarration*, *Einlagerungen*, *Komplikation*, *Auflösung* und *Evaluation*) schaffen die eigentliche narrative Einheit. Die ebenfalls mittelgrau markierten Elemente (*Qualität des Ereignisses benennen* und *Qualität des Ereignisses: Stilisierung*) sind spezifische Mittel, die eine emotionale Valenz haben und typischerweise in narrativen Texten zur Markierung von Erlebnishaftigkeit auftreten. Sie dienen dazu, ein Vorkommnis mit einer emotional-persönlichen Wertung zu versehen, und rücken Geschehen so in eine individualisierte Wahrnehmungsperspektive. Die Mittel treten als Formen der Markierung innerhalb von strukturellen Elementen auf; es handelt sich dabei nicht um strukturelle Elemente im eigentlichen Sinn. Ungeachtet dessen werden sie Kraft ihrer Funktion als Signale für Erlebnishaftigkeit im Rahmen dieser Analyse mitcodiert. Das dunkelgrau hinterlegte Strukturelement *Musterbruch* trägt im Gegensatz zu allen anderen Elementen nicht zur Musterhaftigkeit der narrativen Einheit bei, sondern stellt einen Bruch mit dem Muster dar. Nähere Ausführungen dazu werden anhand eines Beispiels im Teilkapitel 9.4.1 besprochen.

Segmentierung: Anfang und Ende eines narrativen Strukturelements bestimmen

Nebst der inhaltlichen Ausdifferenzierung ist zu definieren, wo ein Strukturelement beginnt und wo es endet. Die Unterscheidung der Codes ist durch ihre strukturelle Funktion gegeben. Schwieriger gestaltet sich die Abgrenzung von nacheinander folgenden Sätzen des gleichen Codes. Das leitende Prinzip zu Bestimmung einer Elementgrenze ist das Annotieren nach Sinneinheiten. Damit sind Aussagen gemeint, die sich thematisch und funktional auf einen Gegenstand oder Sachverhalt beziehen und sich zu einer Sinneinheit vereinen lassen. Dieses Prinzip wird nachfolgend am Beispiel des Strukturelements *Ereignisablauf zeitlich* illustriert. Die fünf untenstehenden Sätze können in drei Sinneinheiten gegliedert werden und werden folglich als drei Strukturelemente des Typs *Ereignisablauf zeitlich* gezählt:

1. Sie bereitete in ihrem Zimmer Weihnachtskekse und zwei heiße Schokoladengetränke vor. Sie war sichtlich stolz darauf.
2. Eine Mitbewohnerin fragte S., ob wir gemeinsam mit ihr ein wenig Kuchen essen möchten. Wie aus einer Kanone geschossen hatte S. dieses Angebot abgelehnt und gesagt, sie hätte Besuch und möchte alleine etwas „Besseres" essen.
3. So gingen wir im Anschluss in ihr Zimmer.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Zu Segment (1): Das Adverb „darauf“ im zweiten Satz rekurriert thematisch auf das Zubereiten der Weihnachtskekse und der Schokoladengetränke aus dem ersten Satz. Deshalb bilden beide Sätze zusammen eine Sinneinheit.

Zu Segment (2): Hier beginnt auf inhaltlicher Ebene eine neue Handlung: Eine Mitbewohnerin stellt S. eine Frage. Beide Sätze dieses Segments beziehen sich auf diese Frage beziehungsweise auf dieses „Angebot“.

Zu Segment (3): Eine neue Handlung beginnt. Diese wird mit dem temporalen Hinweis „im Anschluss“ von der vorangehenden Handlung abgegrenzt.

Von diesem Prinzip der Annotation nach thematischer und funktionaler Zusammengehörigkeit von Propositionen wird bei den Strukturelementen *Binnennarration* und *Einlagerungen* abgewichen. Diese werden en bloc annotiert. Das bedeutet: Alle aufeinanderfolgenden Sätze, die einer Binnennarration angehören, werden gesamthaft als Binnennarration annotiert. Das gleiche Vorgehen wurde beim Annotieren von Einlagerungen gewählt, da diese beiden Einheiten in weitere strukturelle Einheiten (nicht nur thematische) unterteilt werden können. (Eine Binnennarration enthält u. U. auch eine Thematisierung, eine Rahmung, einen Ereignisablauf usw.; eine eingelagerte Explikation besteht u. U. aus einem Explanandum, einem Explanans usw.). Auf diese feinere Unterteilung wurde verzichtet.

Codeschema Explikation

Analog zum narrativen Codeschema wurden zur Analyse explikativer Strukturelemente vier unterschiedlich gelagerte Typen von Strukturelementen unterschieden: Die hellgrau eingefärbten Elemente (*Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Abschließen* und *Überleiten*) sorgen für die Einbettung der VM-Einheit in den Gesamttext und sind dem explikativen Muster vor- respektive nachgelagert. Sie setzen die bevorstehende Explanation relevant, eröffnen sie thematisch, schließen sie ab und leiten über zu funktional (und thematisch) anderen Texteinheiten. Die mittelgrau hinterlegten Einheiten (*Explanandum*, *Explanans*, *Definition*, *Konzession*, *Vergleich/Beispiel* und *Einlagerungen*) realisieren das eigentliche explikative Muster. Das Element *Erklärenden Zusammenhang herstellen* – ebenfalls mittelgrauem Hintergrund – definiert die Art und Weise, wie der erklärende Zusammenhang zwischen einem Explanandum und einem Explanans sprachlich realisiert wird. Hierbei wird zwischen lexikalisch-semantischen Varianten und Konnektoren (typischerweise in Form von Konjunktionen wie *weil* oder *da* und Konjunktionaladverbien wie *somit* oder *deshalb*) unterschieden. Es handelt sich hierbei um sprachliche Mittel, die im eigentlichen Sinn keine eigene strukturelle Einheit des explikativen Musters darstellen, sondern den Konnex zwischen Explanandum und Explanans herstellen. Daher spielen sie für die innere Logik

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

von Erklärungen eine wichtige Rolle. Der vierte Typus von Strukturelementen wird als *Musterbruch* taxiert. Es handelt sich um Formen des Nicht-Erfüllens einer etablierten Erwartung an das explikative Muster. Ein Musterbruch tritt auf, wenn

- ein Text ein Explanandum etabliert und weder Explanans noch eine Definition enthält, das/die ihm entspricht (-> loser Anfang),
- ein Explanans keinem Explanandum zugewiesen werden kann, wenn also eine Verknüpfung nicht erkennbar oder implizit rekonstruierbar ist (-> loses Ende),
- wenn für das explikative Muster unerwartete oder untypische Formulierungen auftreten, die das Verständnis dessen, was erklärt werden soll, erschweren oder verunmöglichen (-> sprachlogisches Zittern[20]).

Explikative Strukturelemente	*Erläuterung des Strukturelements*	*Formen: lexikalisch und grammatikalisch, grafisch (exemplarisch aus der Stichprobe)*
Relevantsetzung bevorstehende Explikation	Explikativen Hintergrund etablieren: Ziel- /Absichtsnennung, die auf Erklärung hindeutet; Hinweise auf Unbekanntes	„Ich möchte wissen, welche Ursachen die Krankheit auslösen“ „weshalb der Mond den Schlaf stört, ist noch ziemlich unbekannt“
Thematisieren	Eröffnung der explikativen Einheit durch Titel, Themanennung, evtl. metakommunikativer Hinweis auf Explikation; bezeichnet oft auch bereits das Explanandum	„2. Ursache für Schlafstörungen“ „7. Die Entstehung des Mondes“
Explanandum	Zu Erklärendes: Phänomen, Prozess, Gegenstand, der erklärt werden soll	„Alleinstehende alte Menschen haben ein höheres Risiko, an Demenz zu erkranken“ „Wir Menschen sind für die Meeresschildkröten die größten Feinde“

20 Unter dem Begriff verstehen Honegger & Sieber (2011) den Prozess der suchenden und verdeckten Lernbewegung beim Schreiben.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Explanans	Erklärendes (auch implizit). Es werden zwei Formen gemäß H-O-Schema unterschieden: a) Ausgangssituation: Begebenheiten, die vor oder gleichzeitig zum Phänomen, das erklärt werden soll, vorhanden waren/sind, und b) Gesetzmäßigkeit: z. B. Naturgesetze	a) „In der Pharmaindustrie gibt es Medikamente aus Meeresschildkröten“ b) „Das Wasser wird immer zur Mond zugewandten Seite gezogen“
Definition	Begriffsdefinitionen oder präzisierende Erläuterungen zu Sachverhalten	„…ist eine staubige Schicht, welche Regolith genannt wird“ „Lichtverschmutzung bezeichnet die Aufhellung des Nachthimmels durch …“
Konzession (Einschränkung)	Gültigkeit eines Sachverhalts einschränken	„Das ist aber nur dann möglich, wenn…“
Vergleich oder Beispiel*	Vergleiche oder Beispiele, mit denen das fragliche Geschehen als Teil der Erklärung veranschaulicht wird	In der untersuchten Stichprobe nicht vorhanden
Einlagerungen Narr., Desk., Arg.	In der Explikation eingelagerte Beschreibungen, Narrationen und Argumentationen. (In der untersuchten Stichprobe traten nur eigelagerte Deskriptionen auf.)	„Der Durchmesser des östlichen Meeres beträgt 1’000 km.“
Abschließen*	Abschluss der explikativen VM-Einheit kennzeichnen	In der untersuchten Stichprobe nicht vorhanden
Überleiten*	Überführung in eine andere Kommunikationssituation („Nun werde ich im nächsten Kapitel …“)	In der untersuchten Stichprobe nicht vorhanden
Erklärenden Zusammenhang herstellen	Sprachlich kenntlich gemachter Appell an die Einsehbarkeit des Zusammenhangs zwischen Explanandum und Explanans. Es werden zwei Formen unterschieden: a) semantische Formen z.B. durch Verben: *besteht aus*, *wirkt auf*, *fließt ein in* etc.	a) „Dies ist einer der Gründe für“; „Durch den Zusammenprall entstand …“; „führt dazu, dass“ b) „Somit ist es eine Form von Umweltverschmutzung“; „Weil die Erde sich dreht, …“

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	b) Konnektoren (hier: Konjunktionen und Konjunktionaladverbien, z. B. Grund-Folge- oder Ursache-Wirkung-Relationen)	
Musterbruch Explikation	Nicht-Erfüllen einer etablierten Erwartung an das explikative Muster	Gemäß Erläuterung oberhalb der Tabelle („loser Anfang“, „loses Ende“, „sprachlogisches Zittern“). Beispiel in Teilkapitel 9.6.1.

Tabelle 26: Codeschema explikative Strukturelemente. Mit Asterisk (*) gekennzeichnete Strukturelemente finden sich zwar in der untersuchten Stichprobe (N = 10) nicht, aber in geringer Anzahl im Trainingskorpus (N = 22). Deshalb wurden sie ins Codeschema aufgenommen.

Segmentierung: Anfang und Ende eines explikativen Strukturelements bestimmen

Die Problematik der Bestimmung der Codegrenzen von explikativen Strukturelementen ist weniger virulent als bei narrativen Strukturelementen. Falls jedoch mehrere aufeinanderfolgende Sätze dem gleichen Code zugeordnet werden, stellt sich auch hier die Frage, ob alle Sätze als ein einzelnes Strukturelement zählen oder als mehrere Elemente des gleichen Codes. Diese Frage nach der Zusammengehörigkeit ist hauptsächlich beim Strukturelement *Explanans* relevant, da oft mehrere Sachverhalte zur Erklärung eines Explanandums beitragen. Falls beispielsweise zwei erklärende Sachverhalte vorliegen und sich thematisch unterscheiden, werden sie als zwei Strukturelemente des Typs *Explanans* codiert. Einlagerungen werden analog zum narrativen Codeschema en bloc annotiert und nicht feiner unterschieden.

b) Annotation und c) Auswertung

Sämtliche 20 Texte wurden mit der Annotationssoftware MaxQDA in Bezug auf die genannten Strukturelemente codiert. Die Resultate dieser Analysen werden tabellarisch und grafisch ausgewertet und illustriert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

9.3.2 Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit (Fragestellung 2)

Mit der zweiten Fragestellung soll geprüft werden, ob ein Zusammenhang besteht zwischen der Reichhaltigkeit von Vertextungsmustern und der Bildungssprachlichkeit eines Textes.

Die Werte der Variable *Reichhaltigkeit* setzen sich aus den Codierungen der Strukturelemente zusammen. Für jedes Strukturelement wurde gezählt, wie oft es pro Text auftritt. Die Anzahl wurde ins Verhältnis zur Textlänge gesetzt, sodass sich ein Wert ergab, der das Auftreten eines Struktursegments innerhalb einer bestimmten Anzahl Wörter (es wurden 700 Wörter gewählt) wiedergibt.

Die Variable *Bildungssprachlichkeit* ist die in Untersuchung A berechnete Variable, die das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit eines Textes in Bezug auf Lexik, Morphosyntax und Syntax repräsentiert. Es handelt sich dabei um einen Index, der sich aus mehreren Variablen zusammensetzt. Bildungssprachliche Merkmale wie Passiv oder Substantivierungen erhöhen den Indexwert, alltagssprachliche Merkmalen wie Abtönungs- und Modalpartikel („mal“) senken den Indexwert (vgl. Teilkapitel 8.3.2).

Der Zusammenhang zwischen beiden Variablen wird mit zwei Verfahren eruiert, einem Gruppenvergleich und einer Regressionsanalyse.

a) Gruppenvergleich
In einem ersten Schritt wird eruiert, ob sich in Bezug auf die Reichhaltigkeit des Vertextungsmusters Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Gruppe 1 = fünf Texte mit hohen Bildungssprachlichkeitswerten; Gruppe 2 = fünf Texte mit tiefen Bildungssprachlichkeitswerten) zeigen. Die Auswertung erfolgt grafisch sowie mittels Varianzanalysen. Für den Gruppenvergleich mittels Varianzanalyse wurden für jeden Text Mittelwerte aus allen Strukturelement-Variablen gebildet (Mittelwert Narration = Mittelwert aus 14 Variablen, Mittelwert Explikation = Mittelwert aus 8 Variablen). Zur Feststellung, ob sich die Gruppen voneinander unterscheiden, wurde für jedes Vertextungsmuster ein Mann-Whitney-Test durchgeführt (anstelle von t-Tests, da die Gruppengrößen dafür zu klein sind).

b) Korrelationsanalyse
Die zweite Auswertungsmethode ist eine Korrelationsanalyse, um zu testen, ob zwischen der Variable *Bildungssprachlichkeit* und jeder einzelnen Strukturvariable ein Zusammenhang besteht. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde die Rangkorrelation nach Spearman gewählt. Das methodisch passendere Verfahren wäre eine multiple Regressionsanalyse mit *Bildungssprachlichkeit* als

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

abhängiger Variable und den Strukturelementen als unabhängige Variablen. Damit könnte man feststellen, ob und wie die Prädikatoren die Variable *Bildungssprachlichkeit* beeinflussen. Eine multiple Regression verlangt aber, wie eine Poweranalyse zeigt, bei der gegebenen Anzahl unabhängiger Variablen (14 Narration, 8 Explikation) deutlich mehr Fälle (nämlich N = 167 bei 14 Variablen), um aussagekräftig zu sein. Selbst wenn man die 14 Variablen zu einer einzigen für eine einfache Regression aggregiert, reicht die analysierte Textmenge für eine tragfähige Aussage bei Weitem nicht aus – es bräuchte dafür 73 Texte[21].

9.4 Ergebnisse Narration FS1: Reichhaltigkeit des Vertextungsmusters

Die Resultate zur Narration und Explikation werden separat berichtet, und zwar zunächst für das narrative Muster (Fragestellung 1 zur Reichhaltigkeit in diesem Teilkapitel; Fragestellung 2 zum Zusammenhang zwischen Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit in Teilkapitel 9.5), dann zum explikativen Muster (Fragestellung 1 im Teilkapitel 9.6; Fragestellung 2 im Teilkapitel 9.7).

Die erste Fragestellung lautete: Wie reichhaltig sind die Vertextungsmuster Narration und Explikation ausgestaltet und welche Realisierungsformen der Muster treten in Erscheinung? Wie im Methodenteil erläutert, ist Reichhaltigkeit einerseits definiert durch die Anzahl *unterschiedlicher* Strukturelemente, die in einer VM-Einheit (z. B. narrative Einheit *Erlebnisbericht*) auftreten, und andererseits durch die *Menge* an Strukturelementen pro VM-Einheit.

9.4.1 Exemplarische Analyse zweier Texte zum Einstieg

Zum Einstieg wird anhand von zwei analysierten Texten exemplarisch illustriert, welche Strukturelemente sie beinhalten und wie reichhaltig sie diesbezüglich ausgestaltet sind. Damit soll zum einen das Analysevorgehen nachvollziehbar und zum anderen der Kontrast zwischen den Texten sichtbar werden. Es wurden zwei Texte gewählt, die sich im Elaborationsgrad deutlich unterscheiden. Das erste Beispiel (Text Narr_6) weist ein reichhaltig ausgestaltetes narratives Muster auf.

21 Bei einem erwarteten Determinationskoeffizienten von R^2 = .13 (entspricht einer mittleren Effektstärke), einer statistischen Power von .9 und einem Signifikanzniveau von α = .05 braucht es bei 14 Prädiktoren eine Stichprobengrösse von N = 167 für ein signifikantes Gesamtmodell, vgl. https://statistikguru.de/rechner/poweranalyse-regression.html, abgerufen am 5.12.2022.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Textauszug aus der Einleitung der Arbeit mit Bezug zum Erlebnisbericht im Hauptteil

(…) Beim zweiten Aspekt Identität und Sozialisation möchte ich Menschen mit Down-Syndrom kennenlernen. Von außen sehe ich einen Menschen mit einer Erkrankung. Was sich hinter seinem Äußeren befindet, kenne ich nicht. (…) Ich überlege mir oft, was Wünsche von Personen mit Down-Syndrom sind. Ich erhoffe mir, dass ich einer Person einen kleinen Wunsch erfüllen darf. (…) Diesen Aspekt möchte ich mit Hilfe von Interviews und Aufenthalten vor Ort herausfinden.

Textauszug aus dem Hauptteil der Arbeit (ungekürztes Teilkapitel 3.2)

3.2 Was eine Betroffene dazu sagt

Ich vereinbarte über das Handy ein Treffen mit S. Wie oben schon genannt, wohnt S. in der Institution W. mit anderen Beeinträchtigten. Wir machten um 14:00 Uhr in der Eingangshalle ab. Als ich kurz davor ankam, saß sie schon in Begleitung einer Mitbewohnerin auf dem Sofa. Ich begrüßte die beiden. S. sprach schon kurz darauf zu ihrer Freundin J., dass sie mit mir alleine sein möchte. S. erzählte mir zuerst, wie erfreut sie sei, den Schnee vom Himmel kommen zu sehen. Das sei für sie ein Geschenk von Jesus. S. führte mich zuerst durch ihre Wohngemeinschaft, samt Keller und Dachgeschoss. Sie bereitete in ihrem Zimmer Weihnachtskekse und zwei heiße Schokoladengetränke vor. Sie war sichtlich stolz darauf. Eine Mitbewohnerin fragte S., ob wir gemeinsam mit ihr ein wenig Kuchen essen möchten. Wie aus einer Kanone geschossen hatte S. dieses Angebot abgelehnt und gesagt, sie hätte Besuch und möchte alleine etwas „Besseres“ essen. So gingen wir im Anschluss in ihr Zimmer. Die ganze Zeit ging mir der Gedanke durch den Kopf, ob ein normales Interview mit S. möglich ist. Kann S. meine Fragen beantworten? Wir setzten uns hin und ich suchte meinen Interviewzettel hervor. S.s Eltern hatten meinen Besuch angekündigt und sie über das Interview informiert. In einem kurzen Vorgespräch fragte ich S., ob sie bereit wäre, mit mir ein Gespräch zu führen und mir Fragen zu beantworten. Sie willigte ein und war erfreut. S. sah mich darauf erwartungsvoll mit großen Augen an. Ich stellte ihr meine Fragen. Nach einigen Fragen merkte ich, dass sich ein Interview mit Fragen und Antworten sehr erschwert gestaltete. S. sprach von vielen verschiedenen Dingen und es war eine Herausforderung, den roten Faden im Ganzen nicht zu verlieren. Ich kam noch zu der Frage, ob sie im jetzigen Moment einen Wunsch hätte. Auf die Frage bekam ich als Antwort etwas für

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

mich Unerwartetes. S. äußerte, dass sie mir gerne auf ihrer Querflöte etwas vorspielen möchte. Ich freute mich über ihren Vorschlag. Somit spielte sie mir einige Stücke vor, noch nicht ganz korrekt aber schon sehr gut. Sie spielt die Lieder ohne Noten. Sie hatte sich die Lieder selber beigebracht. Somit spielte sie mir einige Stücke vor, noch nicht ganz korrekt aber schon sehr gut. Meine Erkenntnisse aus dem Treffen sind, dass S. eine sehr aufgestellte Person ist. Ihr im Gespräch zu folgen war herausfordernd, vor allem für eine ungeübte Person. S. ist 28 Jahre alt und hat kognitiv einige Defizite. Sie ist räumlich gut orientiert und findet sich ohne Schwierigkeiten in ihrer gewohnten Umgebung zurecht. Sie wirkte sicher und stolz, als sie mir ihre Wohnstätte zeigen konnte. Ich bekam den Eindruck, dass S. mit sich und ihrer Situation zufrieden ist. Sie genoss, dass sie Mittelpunkt des Interviews war. Ich bekam den Eindruck, dass S. an einem ihrer Behinderung gerechten Ort ist und sich dort frei entfalten kann. Sie darf sich äußeren, wenn sie einmal keine Lust auf eine Tätigkeit hat.

Kasten 4: Text Narr_6

In der nachfolgenden Tabelle wird der Text in Strukturelemente zerlegt. Jedes nummerierte Element stellt ein Strukturelement dar. In der linken Spalte befindet sich die Bezeichnung des Strukturelements.

Strukturelemente	**Nummerierte Segmente: thematisch zusammengehörende Sinneinheiten, die ein narratives Strukturelement realisieren**
Vorgelagerte Relevantsetzung (***Textauszug aus der Einleitung der Arbeit***)	(1) Beim zweiten Aspekt Identität und Sozialisation möchte ich Menschen mit Down-Syndrom kennenlernen. Von außen sehe ich einen Menschen mit einer Erkrankung. Was sich hinter seinem Äußeren befindet, kenne ich nicht. (2) Ich überlege mir oft, was Wünsche von Personen mit Down-Syndrom sind. Ich erhoffe mir, dass ich einer Person einen kleinen Wunsch erfüllen darf. (3) Diesen Aspekt möchte ich mit Hilfe von Interviews und Aufenthalten vor Ort herausfinden.
Thematisieren	(4) 3.2 Was eine Betroffene dazu sagt
Relevantsetzung	(5) Ich vereinbarte über das Handy ein Treffen mit S.
Rahmung	(6) Wie oben schon genannt, wohnt S. in der Institution W. mit anderen Beeinträchtigten.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	(7) Wir machten um 14:00 Uhr in der Eingangshalle ab. (8) Als ich kurz davor ankam, saß sie schon in Begleitung einer Mitbewohnerin auf dem Sofa.
Ereignisablauf temporal	(9) Ich begrüßte die beiden. (10) S. sprach schon kurz darauf zu ihrer Freundin J., dass sie mit mir alleine sein möchte. (11) S. erzählte mir zuerst, wie erfreut sie sei, den Schnee vom Himmel kommen zu sehen. Das sei für sie ein Geschenk von Jesus. (12) S. führte mich zuerst durch ihre Wohngemeinschaft, samt Keller und Dachgeschoss. (13) Sie bereitete in ihrem Zimmer Weihnachtskekse und zwei heiße Schokoladengetränke vor. Sie war sichtlich stolz darauf. (14) Eine Mitbewohnerin fragte S., ob wir gemeinsam mit ihr ein wenig Kuchen essen möchten. *Wie aus einer Kanone geschossen* hatte S. dieses Angebot abgelehnt und gesagt, sie hätte Besuch und möchte alleine *etwas „Besseres"* essen. (15) So gingen wir im Anschluss in ihr Zimmer.
Komplikation, Planbruch	(16) Die ganze Zeit ging mir der Gedanke durch den Kopf, ob ein normales Interview mit S. möglich ist. Kann S. meine Fragen beantworten?
Ereignisablauf temporal	(17) Wir setzten uns hin und ich suchte meinen Interviewzettel hervor.
Binnennarration/-bericht	(18) S.s Eltern hatten meinen Besuch angekündigt und sie über das Interview informiert. In einem kurzen Vorgespräch fragte ich S., ob sie bereit wäre, mit mir ein Gespräch zu führen und mir Fragen zu beantworten. Sie willigte ein und war erfreut.
Ereignisablauf temporal	(19) S. sah mich darauf erwartungsvoll *mit großen Augen* an. (20) Ich stellte ihr meine Fragen.
Komplikation, Planbruch	(21) Nach einigen Fragen merkte ich, dass sich ein Interview mit Fragen und Antworten sehr erschwert gestaltete. S. sprach von vielen verschiedenen Dingen und es war eine Herausforderung, den roten Faden im Ganzen nicht zu verlieren.
Ereignisablauf temporal	(22) Ich kam noch zu der Frage, ob sie im jetzigen Moment einen Wunsch hätte.
Komplikation, Planbruch	(23) Auf die Frage bekam ich als Antwort etwas für mich Unerwartetes. S. äußerte, dass sie mir gerne auf ihrer Querflöte etwas vorspielen möchte.
Auflösung	(24) Ich freute mich über ihren Vorschlag. Somit spielte sie mir einige Stücke vor, noch nicht ganz korrekt aber schon sehr gut. Sie spielt die Lieder ohne Noten. Sie hatte sich die Lieder selber beigebracht.
Ereignisablauf temporal	(25) Somit spielte sie mir einige Stücke vor, noch nicht ganz korrekt aber schon sehr gut.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Evaluation	(26) Meine Erkenntnisse aus dem Treffen sind, dass S. eine sehr aufgestellte Person ist. (27) Ihr im Gespräch zu folgen war herausfordernd, vor allem für eine ungeübte Person. (28) S. ist 28 Jahre alt und hat kognitiv einige Defizite. Sie ist räumlich gut orientiert und findet sich ohne Schwierigkeiten in ihrer gewohnten Umgebung zurecht. Sie wirkte sicher und stolz, als sie mir ihre Wohnstätte zeigen konnte. Ich bekam den Eindruck, dass S. mit sich und ihrer Situation zufrieden ist. (29) Sie genoss, dass sie Mittelpunkt des Interviews war. (30) Ich bekam den Eindruck, dass S. an einem ihrer Behinderung gerechten Ort ist und sich dort frei entfalten kann. Sie darf sich äußeren, wenn sie einmal keine Lust auf eine Tätigkeit hat.

Tabelle 27: Beispiel einer narrativen VE-Einheit (Text Narr_6) mit dramatisierender Struktur. Unterstreichung = Texteinheiten, die das Mittel *Qualität des Ereignisses explizit benennen* realisieren. Kursivschreibung = Texteinheiten, die das Merkmal *Qualität des Ereignisses durch Stilisierung* realisieren.

Relevantsetzung: Etablierung des Hintergrunds der Erzählung

Bereits in der Einleitung der Arbeit – also vor dem Beginn des narrativen Textteils – wird die später folgende narrative Einheit vorbereitet, indem die Autorin schreibt, dass sie „Menschen mit Down-Syndrom kennenlernen" (1) und „einer Person einen kleinen Wunsch erfüllen" möchte (2) sowie „Aufenthalte vor Ort" (3) plant. Dadurch wird die Begegnung mit Menschen mit Down-Syndrom als neue Erfahrung relevant gesetzt. Der Text macht so eine Schilderung dieser Erfahrung erwartbar, obwohl nicht explizit erwähnt wird, dass von der geplanten Begegnung erzählt oder berichtet wird.

Zu Beginn der narrativen Einheit wird diese Erwartung erneuert, indem ausgeführt wird, dass „ein Treffen mit S." telefonisch vereinbart wurde (5). Im Anschluss daran setzt die Schilderung der Begegnung ein.

Thematisieren

Die Eröffnung der Erzähleinheit erfolgt formal über die nummerierte Überschrift des Abschnitts (4) „3.2 Was eine Betroffene dazu sagt". Inhaltlich werden in der bevorstehenden Einheit also Aussagen einer „Betroffenen" zum Thema gemacht – aus dem Kontext darf angenommen werden, dass eine vom Down-Syndrom betroffene Person gemeint ist. Unklar ist jedoch, worauf das Pronominaladverb „dazu" rekurriert. Dies ergibt sich auch nicht aus dem Text in der Arbeit, der dem analysierten Abschnitt unmittelbar vorangeht. Außerdem trägt diese Thematisierung inhaltlich der anschließenden Erzähleinheit nur bedingt Rechnung, da darin, wie gleich zu sehen sein wird, nicht die Aussagen der

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Person im Zentrum stehen, sondern über die Begegnung aus der Perspektive der Autorin erzählt wird.

Rahmung
Die Erzählhandlung setzt mit der Rahmung des Geschehens ein. Es wird informiert über Ort („Institution W." (6), „in der Eingangshalle" (7), „auf dem Sofa" (8)), Zeit („14:00 Uhr (7)) und beteiligte Personen („ich", „sie in Begleitung einer Mitbewohnerin" (8)).

Ereignisablauf temporal
Im Anschluss an die Rahmung wird eine Reihe von aufeinander folgenden Ereignissen geschildert. Der chronologische Verlauf des Treffens wird sprachlich markiert durch temporale Hinweise (meist Adverbien) und Begebenheiten, die oft durch Verben des Handelns oder der Redewiedergabe markiert werden: „Ich begrüßte" (9) – „S. sprach schon kurz darauf" (10) – „S. erzählte mir zuerst" (11) – „S. führte mich zuerst in ihre Wohngemeinschaft" (12) – „Sie bereitete in ihrem Zimmer …vor" (13) – „Eine Mitbewohnerin fragte, ob" (14) – „So gingen wir im Anschluss in" (15) – "Wir setzten uns hin" (17) etc. Solche für narrative Muster typische in Zeit und Raum verortete Schilderungen von Ereignissen sind über die gesamte Erzähleinheit gesehen dominierend. Etwas mehr als ein Drittel aller Segmente realisieren dieses Strukturmerkmal.

Binnennarration
Das Segment (18) stellt eine Binnennarration dar, indem es ein dem erzählten Geschehen vorgelagertes Geschehen schildert. Dies zeigt sich daran, dass mittels Verwendung des Plusquamperfekts auf eine andere Zeitebene referiert wird („hatten meinen Besuch angekündigt und sie über das Interview informiert"). Die Binnennarration hat an dieser Stelle die Funktion, über das Zustandekommens des Treffens und des Interviews mit S. zu informieren. Segment (19) versetzt die Erzählung zurück in die Zeitebene der Erzählhandlung. Der temporale Hinweis „darauf" („S. sah mich darauf erwartungsvoll … an" (19)) nimmt die ursprüngliche Erzählhandlung wieder auf.

Komplikation, Planbruch
Im Text ist ein Verfahren der Dramatisierung zu beobachten. Der Dramatisierung liegt einerseits die Konstruktion von Erwartungen und Zielen zugrunde, deren Erfüllung aufgrund einer Komplikation oder eines Planbruchs erschwert, verzögert oder torpediert wird. Im Text wird die Kombination aus Erwartungsaufbau und Komplikation (und Auflösung) auf zwei unterschiedliche Weisen erzählerisch konstruiert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Das erste Verfahren wird als **Komplikation bei der Zielerreichung** bezeichnet. Es beinhaltet die Nennung der Ziele eines Vorhabens oder einer Handlung sowie die Schwierigkeiten bei der Erreichung: Die Autorin formuliert in den vorgelagerten Textteilen Ziele und Erwartungen im Zusammenhang mit dem Besuch bei S. Die Verfasserin möchte erfahren, was sich bei einem Menschen mit Down-Syndrom „hinter seinem Äußeren befindet" (1) und welche „Wünsche" (2) diese Personen haben, und jemandem einen Wunsch erfüllen (2). Dies möchte sie mittels „Interviews" und „Aufenthalten" (3) tun. Im Text werden im Anschluss an die Rahmung Handlungen geschildert, die die Personen an einen Ort führen, an dem das Interview stattfinden kann: in ihrem Zimmer (15). Dort angekommen, zieht die Autorin ihr Unterfangen in Zweifel und realisiert somit erzählerisch eine Komplikation: „Die ganze Zeit ging mir der Gedanke durch den Kopf, ob ein normales Interview mit S. möglich ist. Kann S. meine Fragen beantworten?" (16). Aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung von S. droht ein Planbruch im Sinne einer unerwarteten Schwierigkeit im Handlungsplan (Quasthoff 1980: 52–54). Diese Komplikation erzeugt Erzählwürdigkeit, die auch im weiteren Textverlauf aufrechterhalten wird durch Erneuerung respektive effektives Eintreten der Komplikation in (21): „Nach einigen Fragen merkte ich, dass sich ein Interview mit Fragen und Antworten sehr erschwert gestaltete. S. sprach von vielen verschiedenen Dingen und es war eine Herausforderung, den roten Faden im Ganzen nicht zu verlieren."

Zusätzlich tritt ein weiterer Planbruch in Erscheinung, der sich auf die bereits erwähnten Ziele bezieht, nämlich die Wünsche von betroffenen Personen kennenzulernen und einen solchen zu erfüllen (2). Die Nicht-Erfüllung dieser Erwartung wird in Segment (23) direkt angesprochen („bekam ich als Antwort etwas für mich Unerwartetes"). S. äußerte, der Autorin „auf ihrer Querflöte etwas vorspielen" zu wollen. Offensichtlich hatte die Autorin eine andere Art von Wunsch erwartet, den sie S. hätte erfüllen können.

Nebst der Komplikation bei der Zielerreichung zeigt sich ein zweites in diesem Text beobachtbares Verfahren der Dramatisierung. Es wird als **Komplikation im Handlungsplan** bezeichnet und besteht aus der narrativen Konstruktion von Erwartungen im Handlungsablauf und Komplikationen in oder Brüchen mit den etablierten Erwartungen. Dies soll im Folgenden nachgezeichnet werden. In der Schilderung der Ereignisse wird deutlich, dass der Besuch der Autorin bei der Bewohnerin S. für diese ein außergewöhnliches Erlebnis darstellt, das mit Freude und großen Erwartungen an sich selbst verbunden zu sein scheint. Hinweise auf die Außergewöhnlichkeit sind: S. schließt ihre Freundin J. vom Treffen mit der Autorin aus (10); S. macht für die Autorin eine (über)ausführliche Führung durch das Gebäude „samt Keller und

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Dachgeschoss“ (12); S. hat in ihrem Zimmer Kekse und Schokoladengetränke vorbereitet und „war sichtlich stolz darauf“ (13). S. schlägt das Angebot zum Kuchenessen einer anderen Bewohnerin aus. Zur Verdeutlichung der Vehemenz dieser Abfuhr setzt die Autorin Stilisierungen ein („wie aus der Kanone geschossen“ und „möchte alleine etwas ‹Besseres› essen“ (14)). Vor diesem Hintergrund droht das geplante Interview eine Komplikation für das Zusammentreffen zu werden, da die Autorin ihrer Interviewpartnerin womöglich etwas abverlangt, das diese nicht leisten kann („Die ganze Zeit ging mir der Gedanke durch den Kopf, ob ein normales Interview mit S. möglich ist. Kann S. meine Fragen beantworten?“ (16)). Der potenzielle Planbruch besteht darin, dass das bisher harmonisch ablaufende und durch S. engagiert gestaltete Zusammentreffen emotional kippen könnte. Zur emotionalen Labilität von Menschen mit Down-Syndrom schreibt die Autorin an anderer Stelle ihrer Arbeit: „Die Personen mit dem Down-Syndrom sind auf der Gefühlsebene sehr empfindlich. Ihre Gefühlslage kann sich rasch ändern.“ Vor diesem Hintergrund wird diese Lesart des Planbruchs deutlich. Die Gefahr eines Planbruchs wird weiter gesteigert, indem die Autorin in der weiteren Ereignisabfolge die Anspannung von S. angesichts des bevorstehenden Interviews mittels einer Stilisierung realisiert. („S. sah mich darauf erwartungsvoll *mit großen Augen* an.“ (19)) Daraufhin wird das Eintreten der Komplikation ausgeführt. („Nach einigen Fragen merkte ich, dass sich ein Interview mit Fragen und Antworten sehr erschwert gestaltete. S. sprach von vielen verschiedenen Dingen und es war eine Herausforderung, den roten Faden im Ganzen nicht zu verlieren.“ (21))

Den beiden hier skizzierten Dramatisierungsverfahren ist gemein, dass sie inhaltlich und stilistisch nachweisbare Erwartungen aufbauen, die durch Eintreten eines (unerwarteten) Ereignisses – Verständnisprobleme beim Interview – zu scheitern drohen oder effektiv scheitern. Der Text stellt zwei unterschiedliche Formen von Erzählwürdigkeit her. Indem die Autorin eine **Komplikation bei der Zielerreichung** etabliert, stellt sich die Frage: Gelingt das Vorhaben? Gleichzeitig wird die Erzählwürdigkeit und gewissermaßen auch die Spannung durch das Verfahren **Komplikation im Handlungsplan** hergestellt, das die Frage evoziert: Kippt die Stimmung beim Besuch? Der Text enthält eine Auflösung, die Antwort auf die beiden Fragen gibt.

Auflösung

Die oben besprochenen Komplikationen werden teilweise aufgelöst. Die Autorin konstruiert zum einen Komplikationen in Bezug auf die Zielerreichung: a) Wird die Befragung via Interview funktionieren? b) Wird es möglich sein, S. einen Wunsch zu erfüllen? Zum anderen ergibt sich eine zusätzliche Komplikation

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

im Handlungsplan: c) Wird die emotionale Verfassung von S. kippen angesichts von Verständnisschwierigkeiten bei den Interviewfragen?

Die teilweise Auflösung wird in der Reaktion auf das „Unerwartete" (Vorspielen auf der Querflöte (23)) kenntlich. Offensichtlich erwartet die Autorin auf ihre Frage nach einem Wunsch von S. eine andere Antwort. Die Autorin insistiert jedoch nicht auf ihrer Vorstellung einer Wunscherfüllung und lässt S. gewähren: „Ich freute mich über ihren Vorschlag. Somit spielte sie mir einige Stücke vor." (24) Dadurch lösen sich die Komplikationen wie folgt auf. a) Das Interview funktioniert an dieser Stelle nicht wie geplant, da die Frage nach dem Wunsch falsch/anders als intendiert verstanden wird. b) Inwiefern das Vorspielen auf der Querflöte als Wunscherfüllung gelten kann, bleibt offen. c) Auch wenn die Autorin die Stimmung nicht explizit thematisiert, bleibt anzunehmen, dass der emotional gute Zustand fortbesteht, da S. mehrere Musikstücke hintereinander zum Besten gibt.

Evaluation

Das Evaluative der Erzählung hat hier reflexiven Charakter. Die Gewichtung von Erzähleinheiten erfolgt explizit, indem die Erkenntnisse in Bezug auf das Erlebte direkt benannt werden („Meine Erkenntnisse aus dem Treffen sind, dass …" (26);"… war herausfordernd" (27); „Ich bekam den Eindruck, dass …" (28 und 30)). Mit der expliziten Nennung dessen, was an der Begegnung außergewöhnlich war – dass S. trotz Beeinträchtigung eine aufgeweckte und fröhliche Person ist, sich die Gesprächsführung als anspruchsvoll erweist, die Down-Syndrom-Betroffene trotz Leben in einer Institution einen hohen Grad an Autonomie genießt –, wird markiert, warum von dieser Begegnung erzählt wird. Die Erzählwürdigkeit wird dadurch manifest.

Die explizite Form der Evaluation kennzeichnet gleichzeitig das Ende der Erzähleinheit, indem die Autorin auf das Zusammentreffen zurückblickt und die Begegnung als ein abgeschlossenes, in der Vergangenheit liegendes Ereignis thematisiert. Die Autorin blickt mit etwas Abstand auf die Geschehnisse zurück und schildert die Erkenntnisse daraus („Meine Erkenntnisse aus dem Treffen sind …" (26) „Ich bekam den Eindruck, dass …" (30)). Insofern geht die Evaluation einher mit dem Abschließen der Erzähleinheit.

Vor der exemplarischen Betrachtung wurde erwähnt, dass der analysierte Text Narr_6 reichhaltig ausgebaut sei. Für die Bestimmung der Reichhaltigkeit werden die Strukturelemente gezählt und ins Verhältnis zur Textlänge gesetzt. Die Reichhaltigkeit zeigt sich im analysierten Erlebnisbericht drin, dass der Text viele unterschiedliche und typische Merkmale einer dramatisierenden Narration aufweist. Die Abfolge der narrativen Mittel erzeugen eine für narrative Texte

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

erwartbare Handlungsstruktur, die sich in der Handlungskette manifestiert: *Relevantsetzung-> Thematisierung -> Rahmung -> Handlungsablauf (inkl. Binnennarration) -> Komplikation -> Auflösung -> Evaluation.* Die dramatisierenden Einheiten – *Komplikation* und *Auflösung* – treten klar zutage, wodurch die narrative Einheit eine dramatisierende Gestaltung annimmt. Die Erlebnis- und Ereignishaftigkeit des Geschehens, die via *Relevantsetzung* (Segmente 1–3) etabliert und erwartbar werden, werden durch die dramatisierende Struktur eingelöst. Darin weicht der Text von anderen narrativen Varianten ab, bei denen Ereignisse eher nüchtern geschildert werden.

Der Erlebnisbericht enthält jedoch nicht alle im Codeschema vorhandenen Elemente. Im Text finden sich keine überleitenden Elemente, die eine Brücke zwischen dem Geschehen und der ursprünglichen Kommunikationssituation der Abschlussarbeit herstellen. Auch eingelagerte Deskriptionen und Explikationen sind nicht beobachtbar.

Im Vergleich wird nachfolgend ein wenig elaborierter Erlebnisbericht (Text Narr_9b) diskutiert, wobei die Strukturelemente nicht mehr Schritt für Schritt, sondern im Kontrast zum ersten Beispieltext beleuchtet werden. Der analysierte Text wird wieder zuerst im Ganzen (Kasten 5: Text Narr_9b) und danach aufgeteilt in Strukturelemente Tabelle 28) dargestellt.

Textauszug aus der Einleitung der Arbeit mit Bezug zum Erlebnisbericht im Hauptteil

Der praktische Teil meiner Arbeit wird ein Besuch in der Umweltarena in Spreitenbach, sowie in einem unsere Kernkraftwerke sein.

Textauszug aus dem Hauptteil der Arbeit (gekürztes Teilkapitel 7.2)

7.2 Highlights vom Besuch der Umweltarena und Kernkraftwerk Gösgen

Besuch in der Umweltarena Spreitenbach

Am [DATUM] besuchte ich die Umweltarena in Spreitenbach (Abb.12), sie ist mit dem ÖV gut erreichbar.
Die Umweltarena ist im August 2012 als Ausstellung, aber auch als Veranstaltungsplattform eröffnet worden, sie ist für bis zu 4000 Besucher konzipiert. Auf 5 Etagen sind rund 140 Firmen, die ihre nachhaltigen Produkte und Dienstleistungen präsentieren und vorstellen. Meine Suche konzentrierte sich hauptsächlich auf die erneuerbaren Energien, die ich im 3. Obergeschoss fand. Neben der Ausstellung bietet die Umweltarena Einzelführungen und Gruppenführungen an. Unter anderem kann man sich beraten lassen, wie

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

man sein Haus nachhaltiger bauen oder umbauen kann. Die Umweltarena wird von Jung und Alt besucht. Es ist ebenfalls interaktiv konzipiert, an viele Stationen kann man selber tätig werden und erleben, wie gewisse Experimente enorme Auswirkungen auf die Umwelt haben können. Mittels eines Interviews, das ich elektronisch mit einem Fachmann für Energie durchgeführt habe, konnte ich die Meinung der Gegner des Kernkraftwerkes erfahren. Siehe Interview mit Herrn [NAME].
(…)

Kasten 5: Text Narr_9b

Strukturelemente	**Nummerierte Segmente: thematisch zusammengehörende Sinneinheiten, die ein narratives Strukturelement realisieren**	
Vorgelagerte Relevantsetzung (***in der Einleitung***)	(1)	Der praktische Teil meiner Arbeit wird ein Besuch in der Umweltarena in Spreitenbach, sowie in einem unsere Kernkraftwerke sein.
Relevantsetzung/ Thematisierung	(2)	7.2 Highlights vom Besuch der Umweltarena und Kernkraftwerk Gösgen
Thematisieren	(3)	Besuch in der Umweltarena Spreitenbach
Rahmung	(4)	Am [DATUM] besuchte ich die Umweltarena in Spreitenbach (Abb.12), sie ist mit dem ÖV gut erreichbar.
Binnennarration/-bericht	(5)	Die Umweltarena ist im August 2012 als Ausstellung, aber auch als Veranstaltungsplattform eröffnet worden, sie ist für bis zu 4000 Besucher konzipiert.
Einlagerung Deskription	(6)	Auf 5 Etagen sind rund 140 Firmen, die ihre nachhaltigen Produkte und Dienstleistungen präsentieren und vorstellen.
Ereignisablauf temporal	(7)	Meine Suche konzentrierte sich hauptsächlich auf die erneuerbaren Energien, die ich im 3. Obergeschoss fand.
Einlagerung Deskription	(8)	Neben der Ausstellung bietet die Umweltarena Einzelführungen und Gruppenführungen an. Unter anderem kann man sich beraten lassen, wie man sein Haus nachhaltiger bauen oder umbauen kann. Die Umweltarena wird von Jung und Alt besucht. Es ist ebenfalls interaktiv konzipiert, an viele Stationen kann man selber tätig werden und erleben, wie gewisse Experimente enorme Auswirkungen auf die Umwelt haben können.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Musterbruch	(9)	Mittels eines Interviews, das ich elektronisch mit einem Fachmann für Energie durchgeführt habe, konnte ich die Meinung der Gegner des Kernkraftwerkes erfahren. Siehe Interview mit Herrn [NAME].

Tabelle 28: Beispiel 2, wenig elaborierte narrative VE-Einheit (Text Narr_9b) ohne dramatisierende Struktur

Der offensichtlichste Unterschied zwischen den beiden Beispielen Narr_6 und Narr_9 ist die Textlänge. Allein schon aus diesem Grund kann im zweiten Text nicht mit einem gleich hohen Grad an Elaboration im Vertextungsmuster gerechnet werden. Trotz der Kürze setzt das zweite Textbeispiel das narrative Muster vor respektive zu Beginn der im Fokus stehenden Texteinheit relevant, indem ein Besuch in der Einleitung angekündigt (1) und schließlich vor dem Beginn des Berichts in Form einer Hauptüberschrift (2) und einem Untertitel (3) thematisiert wird.

Erwähnenswert ist die Ankündigung von „Highlights vom Besuch“ (2) als Form der Relevantsetzung. Die Autorin baut hiermit eine Leseerwartung auf. Mit der Verwendung des Worts „Highlights“ kündigt sie an, dass sie etwas Besonderes gesehen oder erlebt zu haben scheint. Der Text erzeugt die Erwartung, dass von dieser Besonderheit erzählt oder darüber berichtet wird. Das Versprechen der Erlebnishaftigkeit löst der Text jedoch nicht ein. Dies äußert sich in erster Linie darin, dass keine evaluativen Elemente im Text auftreten. Zudem enthält der Text nur ein Element, das einen Ereignisablauf darstellt (7). Somit gibt es keine oder nur eine schwache persönliche Perspektivierung. Anstelle einer Schilderung und Gewichtung von persönlich Erlebtem finden sich Beschreibungen, die in Form von deskriptiven Einlagerungen (6 und 8) realisiert werden.

Der letzte Satz des Textes (9) wurde als *Musterbruch* taxiert. Im Kontext der Narrationsanalyse könnte man das im Element erwähnte „Führen eines Interviews“ zwar als „Ereignis“ bezeichnen, doch schließt dieses Ereignis in keiner Weise ans vorangehende Geschehen (7) an. Auch thematisch rekurriert das Element nicht auf den Besuch der Umweltarena. Eine Lesart davon könnte sein, dass die Autorin den „Fachmann für Energie“ beim Besuch der Umweltarena kennengelernt hat. Dies geht aus dem Text jedoch nicht hervor. Element 9 ist also eine Art Fremdkörper in dieser VM-Einheit, daher die Einordnung als Musterbruch.

Zwar gibt es auch im zweiten Beispiel zentrale Elemente des narrativen Musters (*Relevantsetzung*, *Thematisierung*, *Rahmung*, *Ereignisablauf*), jedoch in viel geringerem Umfang – vor allem in Bezug auf den Ereignisablauf.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der zweite Text aufgrund der Abwesenheit von Komplikation und Auflösung keine dramatisierende Struktur hat.

Zusammengefasst geht aus diesen beiden Beispielanalysen Folgendes hervor:

Der erste Text (Narr_6) ist reichhaltiger ausgestaltet als der zweite Text (Narr_9). Dies ist schon nummerisch daran erkennbar, dass er mehr *unterschiedliche* Strukturelemente enthält (10 versus 5, vgl. Tabelle 29). Die *absolute Menge* an Strukturelementen muss im Verhältnis zur Textlänge betrachtet werden. Gerechnet im Verhältnis zu 700 Wörtern – das ist die durchschnittliche Länge der zehn untersuchten narrativen Texte – treten im ersten Exempel deutlich mehr Strukturelemente auf als im zweiten (52.5 versus 35.2). Zwar gibt es auch im zweiten Beispiel zentrale Elemente des narrativen Musters, jedoch in viel geringerem Umfang als im ersten Textbeispiel – vor allem in Bezug auf den Ereignisablauf.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Texten zeigt sich in Bezug auf die Dramatisierung: Das erste Beispiel enthält dramatisierende Elemente (*Planbruch* und *Auflösung*) und hat dadurch eine „Geschichtenhaftigkeit", während das zweite Beispiel eher die Form eines nüchternen Berichts annimmt. Anhand dieser beiden Beispiele sind also zwei mögliche Realisierungsformen von Berichten über selbst Erlebtes zu beobachten: einmal dramatisierend, einmal sachlich-schildernd. Dieses lässt per se nicht auf eine weniger elaborierte Musterausprägung schließen, da objektiv-sachlich gestaltete Schilderungen von Ereignissen ebenfalls als narrative Muster aufgefasst werden und detailreich ausgestaltet werden können. Im zweiten Textbeispiel wird jedoch mit dem Versprechen von „Highlights des Besuchs" eine Erlebnishaftigkeit etabliert, die zumindest evaluative Elemente erwartbar machen, die im Text jedoch nicht auffindbar sind. Ebenso wenig gibt es Mittel des Abschließens und Überleitens. Stattdessen endet der Text mit einem Satz, der schwerlich mit den vorangehenden Elementen in Verbindung gebracht werden kann. Insgesamt lassen diese Beobachtungen den Text im Lichte der vorliegenden Narrationstypologie als wenig musterhaft erscheinen. Aus diesem Grund wird ihm ein geringerer Elaborationsgrad attestiert, der sich auch nummerisch veranschaulichen lässt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Text	Narr_6		Narr_9b	
Anzahl Wörter	493		160	
Strukturelemente (SE) pro 700 W.	Vorhandensein	Anzahl	Vorhandensein	Anzahl
Relevantsetzung	JA	8.5	JA	8.8
Thematisieren	JA	1.4	JA	4.4
Rahmung	JA	4.3	JA	4.4
Ereignisablauf zeitlich	JA	17	JA	4.4
Binnennarration	JA	1.4	JA	4.4
Komplikation, Planbruch	JA	4.3	–	–
Auflösung	JA	1.4	–	–
Evaluation	JA	7.1	–	–
Abschließen	–	–	–	–
Überleiten	–	–	–	–
Einlag. Explikation	–	–	–	–
Einlag. Deskription	–	–	JA	8.8
Qualität Ereignis expl. benennen	JA	2.8	–	–
Qualität Ereignis Stilisierung	JA	4.3	–	–
Musterbruch	–	–	JA	4.4
Anz. *unterschiedliche* SE (ohne Musterbruch)	**10**		**5**	
Anz. SE (ohne Musterbruch)		**52.5**		**35.2**

Tabelle 29: Reichhaltigkeit des narrativen Musters zweier Beispielanalysen: Anzahl unterschiedliche sowie Menge an Strukturelementen (SE) pro VE-Einheit. Angaben im Verhältnis zu 700 Wörtern.

Die Unterschiede zwischen den beiden Texten lassen sich mit den gleichen Daten auch grafisch veranschaulichen, wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

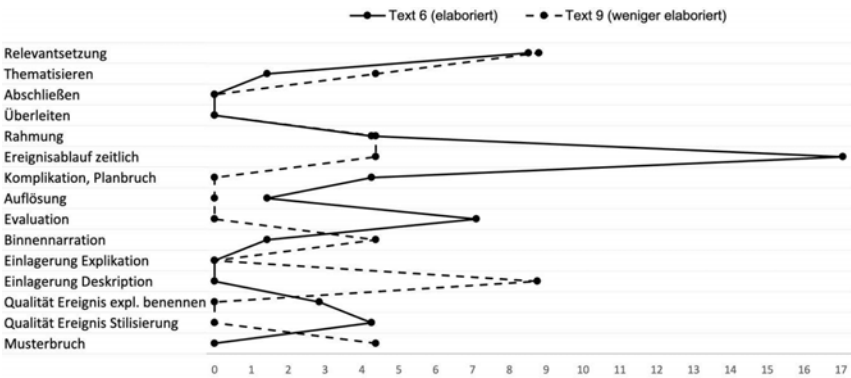


Abbildung 15: Profile der analysierten Beispieltexte (Text Narr_6 reichhaltig ausgestaltetes Muster; Text Narr_9b weniger reichhaltig ausgestaltetes Muster): Anzahl Strukturelemente im Verhältnis zu 700 Wörtern.

Nach dieser exemplarischen Analyse folgen nun die Ergebnisse zur Reichhaltigkeit aller narrativen Texte.

9.4.2 Reichhaltigkeit: Profile narrativer Muster in zehn Texten

Im Folgenden sind die Resultate zur ersten Fragestellung (Reichhaltigkeit des narrativen Musters) erläutert. Es wird ersichtlich, welche Strukturelemente sich in den zehn analysierten Texten finden. Dadurch zeigen sich die narrativen Profile der einzelnen Texte. Reichhaltigkeit wurde definiert als die Anzahl *unterschiedlicher* Strukturelemente, die in einer VM-Einheit auftreten, sowie durch die *Menge* an Strukturelementen pro VM-Einheit.

Tabelle 30 führt auf, wie viele *unterschiedliche* Strukturelemente jeder Text aufweist. Der Text Nr. 9 enthält zwei VM-Einheiten, die mit a) und b) gekennzeichnet sind. Beide wurden analysiert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Textnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	10
Anz. Wörter (Ø 708)	562	1071	914	771	765	493	1230	648	293	160	877
Struktur-elemente											
Relevantsetzung	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA
Thematisieren	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA
Rahmung	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	–
Ereignisablauf zeitlich	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA
Binnennarration	JA	JA	–	–	JA	JA	JA	JA	JA	JA	–
Komplikation, Planbruch	JA	–	JA	JA	–	JA	–	–	–	–	–
Auflösung	–	–	–	JA	–	JA	–	–	–	–	–
Evaluation	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	–	–
Abschließen	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	JA
Überleiten	–	–	–	–	JA	–	–	–	–	–	JA
Einlag. Explikation	–	JA	JA	–	–	–	–	–	JA	–	JA
Einlag. Deskription	JA	JA	JA	–	JA	–	JA	JA	JA	JA	JA
Qualität Ereignis expl. benennen	JA	–	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	–	–
Qualität Ereignis Stilisierung	–	–	–	JA	–	JA	JA	JA	JA	–	JA
Musterbruch	JA	–	–	–	–	–	–	–	–	JA	–
Anz. unterschiedliche SE (ohne Musterbruch)	9	8	9	9	9	10	9	9	10	5	8

Tabelle 30: Reichhaltigkeit des narrativen Musters: Vorhandensein unterschiedlicher Strukturelemente (SE) pro VM-Einheit in zehn Texten (Texte 1–5: Gruppe Bildungssprache tief; Texte 6–10 Gruppe Bildungssprache hoch); Streumasse über alle Texte $M = 8.8$; $SD = 0.72$

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die Gesamtanzahl an unterschiedlichen Strukturelementen pro Text lässt sich grafisch wie folgt veranschaulichen:

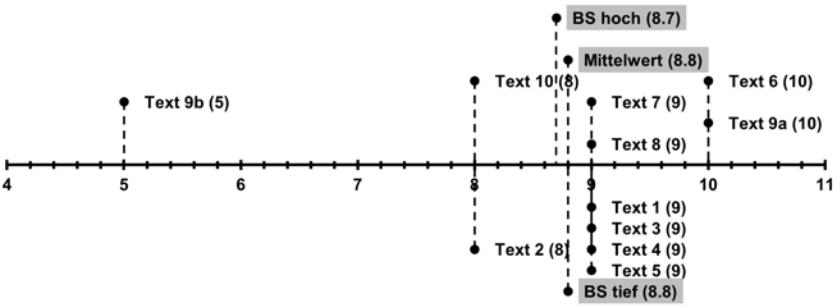


Abbildung 16: Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente in zehn Texten (Texte 1-5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6-10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 8.8

In der Tabelle 31 ist die jeweilige *Menge* an Strukturelementen im Verhältnis zu 700 Wörtern pro Text zusammengetragen.

Text	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9a**	**9b**	**10**	**M**	**SD**
Anzahl Wörter	562	1071	914	771	765	493	1230	648	293	160	877	708	320
Strukturelemente (SE) pro 700 W.													
Relevantsetzung	1.2	1.3	1.5	3.6	1.8	8.5	0.6	2.2	4.8	8.8	3.2	3.1	2.6
Thematisieren	1.2	0.7	0.8	2.7	0.9	1.4	1.1	3.2	2.4	4.4	0.8	1.6	1.1
Rahmung	3.7	2.6	2.3	1.8	0.9	4.3	1.7	1.1	11.9	4.4	0	2.7	2.3
Ereignisablauf zeitlich	10	2.6	16.8	10.9	9.2	17	11.4	11.9	9.6	4.4	15.2	11.2	4.5
Binnennarration	2.5	2.0	0	0	0.9	1.4	2.3	1.1	2.4	4.4	0	1.4	1.2
Komplikation, Planbruch	2.5	0	1.5	1.8	0	4.3	0	0	0	0	0	1.0	1.5
Auflösung	0	0	0	0.9	0	1.4	0	0	0	0	0	0.2	0.5

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Evaluation	6.2	2.0	3.8	2.7	0.9	7.1	1.7	5.4	2.4	0	0	3.1	2.4
Abschließen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.8	0.1	0.3
Überleiten	0	0	0	0	0.9	0	0	0	0	0	0.8	0.2	0.4
Einlag. Explikation	0	1.3	2.3	0	0	0	0	0	2.4	0	9.6	1.4	3.0
Einlag. Deskription	1.2	3.9	3.1	0	5.5	0	2.8	8.6	7.2	8.8	0.8	3.4	3.1
Qualität Ereignis expl. benennen	1.2	0	6.1	6.4	5.5	2.8	4.0	8.6	2.4	0	0	3.6	3.0
Qualität Ereignis Stilisierung	0	0	0	1.8	0	4.3	0.6	2.2	2.4	0	0.8	1.1	1.4
Musterbruch	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	4.4	0	0.3	0.8
Anz. SE (ohne Musterbruch)	29.9	16.3	38.3	32.7	26.5	52.5	26.7	44.3	47.8	35.2	31.9	34.1	10.4

Tabelle 31: Reichhaltigkeit des narrativen Musters: Menge an Strukturelementen (SE) pro VM-Einheit in zehn Texten. Angaben im Verhältnis zu 700 Wörtern (Texte 1-5: Gruppe Bildungssprache tief; Text 6-10 Gruppe Bildungssprache hoch)

Die Gesamtanzahl an Strukturelementen pro Text kann wiederum grafisch gezeigt werden:

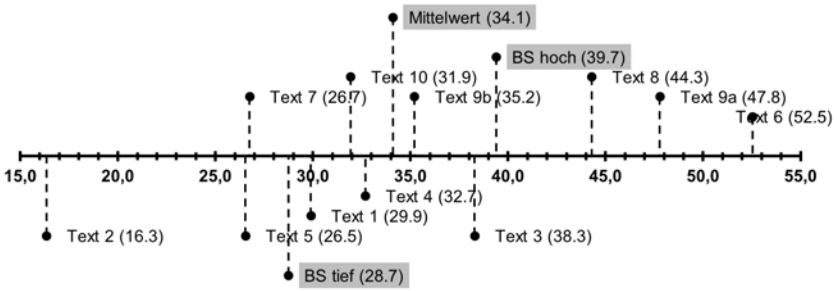


Abbildung 17: Menge an Strukturelementen pro 700 Wörter in zehn Texten (Texte 1–5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6–10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 34.1.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Insgesamt spiegeln die Resultate wider, dass die Texte im Hinblick auf das Auftreten von Strukturelementen voneinander abweichen. Was die *Unterschiedlichkeit* von Strukturelementen angeht (Tabelle 30 und Abbildung 16), ist mit Ausnahme von Text 9b wenig Varianz auszumachen. Die Standardabweichung beträgt 0.7. Der Großteil der Texte enthält acht bis zehn Strukturelemente. Größere Varianz zeigt sich in der textlängenbereinigten *Menge* an Strukturelementen. Die Standardabweichung beträgt 10.4 Strukturelemente (Min. = 16.3, Max. = 52.5, M = 34.1). Ist in einem Text eine verhältnismäßig hohe Anzahl an Strukturelementen beobachtbar, ist dies ein Indiz dafür, dass im Text das narrative Muster deutlicher und dichter hervortritt als in einem Text mit einer niedrigen Anzahl an Strukturelementen. Die Reichhaltigkeit des narrativen Musters allein numerisch zu betrachten, greift allerdings zu kurz und wird den Texten nicht gerecht, denn damit wird noch nichts über die narrative Qualität des Textes ausgesagt. Gülich & Hausendorf (2000) unterscheiden zwei Typen von narrativen Sequenzierungen: das Elaborieren als nüchterne Schilderung eines Ereignisablaufs sowie das Dramatisieren als episodischer Ereignisablauf mit dramatisierenden und emotionalisierenden Elementen wie Planbruch oder Evaluation. In der Tabelle 31 sind diese Formen aufgeführt. Das Vorhandensein respektive Fehlen von Strukturelementen geht einher mit dem Typus der narrativen Textgestaltung. Texte des elaborierenden Typs ohne Dramatisierung sind 9b und 10. Es gibt darin weder *Komplikation/Planbruch*, *Auflösung* oder *Evaluation*, noch *Hinweise auf die Qualität des Ereignisses*. Im Gegensatz dazu sind die Texte 1, 3, 4 und 6 Beispiele für Texte mit dramatisierender Struktur, da sie typische Elemente des Dramatisierens inklusive *Komplikation/Planbruch* (und *Auflösung*), wenngleich nicht alle, aufweisen. Es gibt Mischformen, also Texte, die einige wenige dramatisierende Elemente (*Evaluation* und *Hinweise auf die Erlebnisqualität*) enthalten, aber keine *Komplikation/Planbruch* und *Auflösung* haben, und daher eher eine elaborierende Strukturierung realisieren. Dies sind die Texte 2, 5, 7, 8 und 9a.

Nebst diesem Blick auf Strukturtypen kann die Auswertung aus der Tabelle 31 auch für die Charakterisierung der einzelnen Texte genutzt werden. Das Vorhandensein oder das Fehlen narrativer Elemente liefern Hinweise auf das spezifische narrative Profil eines Textes. Die Profilbildung narrativer (und explikativer) Muster wird in der Bilanz der Ergebnisse (Teilkapitel 9.8) nochmals aufgegriffen und im Diskussionsteil der Arbeit genauer besprochen. Folgende profilbildenden Betrachtungsperspektiven können an jeden Text angelegt werden:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Einbettung der narrativen Einheit in den Gesamttext

Die Elemente *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Abschließen* und *Überleiten* betten die narrative Einheit in den Gesamttext ein. Sie schaffen die Voraussetzung der Erzähleinheit und leiten daraus wieder heraus. In der Tabelle 31 ist abzulesen, dass fast alle Texte die narrative Einheit vorbereiten, indem diese relevant gesetzt und thematisiert wird (weitgehend in Form von Überschriften). In Text 6 ist das Relevantsetzen sehr ausgeprägt mit 8.5 Strukturelementen pro 700 Wörtern. Das Abschließen und das Überleiten sind jedoch kaum zu identifizieren (nur in Text 10, partiell in Text 5).

- Dramatisierung im engeren Sinne versus Schilderung

Ob ein Text im engeren Sinn dramatisierend realisiert wird, hängt vor allem davon ab, ob eine *Komplikation* sowie deren *Auflösung* vorhanden sind. Wie oben erläutert tragen auch die *Evaluation* oder *Hinweise auf die Erlebnisqualität* dazu bei, dass ein Ereignisablauf als Erzählung erkennbar wird. Dramatisierende Formen sind in den beiden Texten 4 und 6 beobachtbar. Die Texte 1 und 3 realisieren eine Komplikation, die jedoch nicht aufgelöst wird. Vier von zehn Texten sind also eher dramatisierende Formen eines Erlebnisberichts, sechs eher nüchterne Schilderungen ohne dramatisierende Momente.

- Hintergrundinformationen/Informationstiefe

Sowohl *Binnennarrationen* als auch *eingelagerte Explikationen* und *Deskriptionen* – Argumentationen treten keine auf – können als Merkmale von Informationstiefe betrachtet werden. In Binnennarrationen wird meist eine Vorgeschichte oder ein dem geschilderten Erleben vorangegangenes Geschehen ausgeführt; sie bietet mithin zusätzliche Informationen. Auch Einlagerungen fügen einer Schilderung Hintergrundinformationen und Erklärungen hinzu. Abgesehen von Text 4 enthalten alle Texte mindestens eine solcher Informationsanreicherungen. Vergleichsweise viele Einlagerungen sind in den Texten 8, 9 und 10 beobachtbar.

- Erzählwürdigkeit (Evaluation)

Erzählwürdigkeit kann, wie in den theoretischen Ausführungen dargelegt, in vielfältiger Weise hergestellt werden. Meist kommt eine Kombination mehrerer Strukturelemente zum Tragen. Vor allem das Zusammenspiel von *Relevantsetzung*, *Komplikation*, *Auflösung* und *Evaluation* erzeugt Erzählwürdigkeit. Die Erzählwürdigkeit wird in der *Evaluation* besonders salient, zumal in diesen Teilen explizit erläutert wird, warum das Geschilderte erzählenswert ist. Deshalb wird hier die *Evaluation* als Merkmal von Erzählwürdigkeit betrachtet. In den

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

analysierten Texten tritt es fast durchgängig zutage, vor allem in den Texten 1, 6 und 8.

- Hinweise auf Erlebnisqualität des Ereignisses

Hinweise auf die *Qualität des Ereignisses* gibt es in neun von zehn Texten. Interessanterweise sind sie auch in Texten auszumachen, die keine dramatisierende Struktur haben, wo solche Hinweise vermehrt zu erwarten wären (ausgeprägt in den Texten 7 und 8). Es scheint also ein Merkmal dieser Texte zu sein, die Qualität des persönlich Erlebten sprachlich hervorzuheben und dadurch persönliche Involviertheit zu signalisieren.

- Musterbruch

Musterbrüche haben eine normative Komponente, da sie mit der aufgebauten Leseerwartung – der Erwartung eines narrativen Musters – brechen. In zwei Fällen sind Brüche im etablierten Muster zu beobachten.

9.5 Ergebnisse Narration FS2: Vertextungsmuster und Bildungssprachlichkeit

Die zweite Fragestellung adressiert den Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit von Vertextungsmustern und der Bildungssprachlichkeit eines Textes. Hierfür werden die Werte der Gruppen *Bildungssprachlichkeit hoch* mit jenen der Gruppe *Bildungssprachlichkeit tief* verglichen (Teilkapitel 9.5.1). Anschließend wird mit einer Korrelationsanalyse überprüft, ob ungeachtet der Gruppenzugehörigkeit ein Zusammenhang zwischen dem Grad an Bildungssprachlichkeit und dem Auftreten von Strukturelementen besteht (Teilkapitel 9.5.2). Ein Fazit (Teilkapitel 9.5.3) fasst die Antworten zusammen.

9.5.1 Gruppenvergleich: Gruppe *BS hoch* vs. *BS tief* in Bezug auf Anzahl Strukturelemente

In einem ersten Schritt wird eruiert, ob sich in Bezug auf die Reichhaltigkeit des Vertextungsmusters Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergeben (Gruppe 1 = fünf Texte mit hohen Bildungssprachlichkeitswerten; Gruppe 2 = fünf Texte mit tiefen Bildungssprachlichkeitswerten). Die Auswertung erfolgt grafisch mit Angaben von prozentualen Unterschieden sowie mittels einer Varianzanalyse. Das folgende Balkendiagramm (Abbildung 18) zeigt die Mittelwerte für jedes Strukturelement der Gruppen *BS hoch* und *BS tief*.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

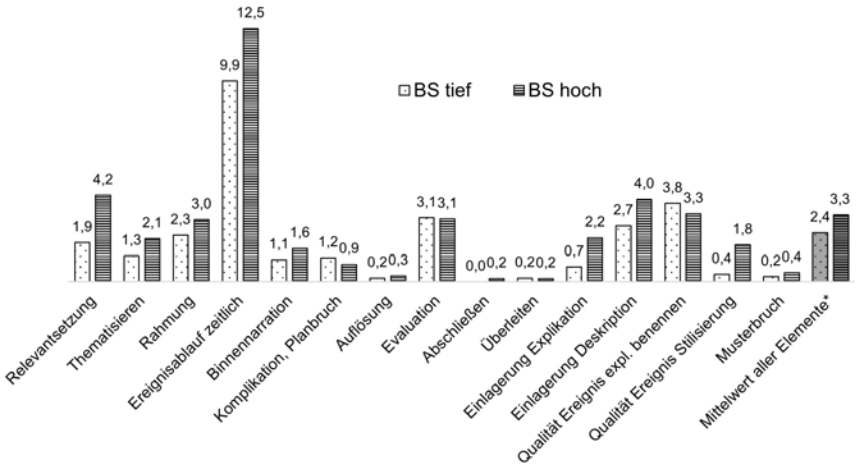


Abbildung 18: Durchschnittliches Auftreten von Strukturelementen (pro 700 Wörter) je Gruppe (Mittelwerte): Gruppe *Bildungssprache tief* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = 0.01 (Min. -0.24; Max. 0.46)) und *Bildungssprache hoch* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = 0.89 (Min. 0.54; Max. 1.53)). Variable *Mittelwert aller Elemente** = Durchschnitt aus *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Rahmung*, *Ereignis Ablauf zeitlich*, *Binnennarration*, *Komplikation/Planbruch*, *Auflösung*, *Evaluation*, *Einlagerung* (Summe aus *Explikation* und *Deskription*), *Abschließen*, *Überleiten*, *Qualität Ereignis* (Summe aus *expl. Benennung* und *Stilisierung*)

Demnach finden sich für die Gruppe *BS hoch* anteilsmäßig pro 700 Wörter in acht Bereichen höhere Durchschnittswerte als für die Gruppe *BS tief*:

- Relevantsetzung: +122%, 4.2 vs. 1.9
- Thematisieren: + 67%; 1.3 vs. 2.1
- Rahmung (Person, Ort, Zeit): +34%; 3 vs. 2.3
- Ereignis Ablauf zeitlich: +26%; 12.5 vs. 9.9
- Binnennarration: +52% 1.6 vs. 1.2
- Einlagerungen Explikation: +198%; 2.2 vs. 0.7
- Einlagerung Deskription: +48%; 4 vs. 2.7
- Qualität Ereignis: Stilisierung: +394%; 1.8 vs. 0.4
- Mittelwert aller Elemente: +37%; 3.3 vs. 2.4

Die Gruppe *BS hoch* hat im Vergleich zur Gruppe *BS tief* niedrigere Werte in zwei Bereichen:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Planbruch: -33% 0.9 vs. 1.2
- Qualität Ereignis benennen: -15% 3.3 vs. 3.8

Keine Gruppenunterschiede sind bei folgenden Strukturelementen auszumachen:

- Evaluation: je 3.1

Vier Strukturelemente kommen in beiden Gruppen sehr selten vor (< 0.5):

- Auflösung: 0.2 *BS tief* und 0.3 *BS hoch*
- Abschließen: 0 *BS tief* und 0.2 *BS hoch*
- Überleiten: 0.2 *BS tief* und 0.2 *BS hoch*
- Musterbruch: 0.2 *BS tief* und 0.4 *BS hoch*

Texte mit höherem Bildungssprachlichkeitswert realisieren in acht von 15 Bereichen durchschnittlich mehr narrative Strukturelemente, ebenso ist der Mittelwert aller Elemente in der Gruppe *BS hoch* rund ein Drittel höher als in der Gruppe *BS tief*. Doch realisiert die Gruppe *BS hoch* in zwei Bereichen weniger narrative Strukturelemente. Daraus lässt sich ableiten, dass auch Texte, denen ein niedriger Bildungssprachlichkeitswert zugewiesen ist, durchaus musternahe Narrationen enthalten. Bildungssprachlich geprägte Texte weisen insgesamt jedoch eine markant höhere Dichte an typischen narrativen Strukturmerkmalen auf, da sie einen größeren Anteil an Elementen enthalten, die für narrative Muster typisch und erwartbar sind. Diese Tendenz ist allerdings mit Vorsicht zu genießen, da die beiden Gruppen in sich nicht homogen sind, was den Bildungssprachlichkeitswert betrifft (vgl. dazu die Erläuterungen zur Stichprobe in Teilkapitel 9.2). Außerdem zeigen sich die Gruppenunterschiede bislang „nur" grafisch respektive prozentual. Ob sich mit statistischen Berechnungen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nachweisen lassen, gilt es nun zu klären.

Die Varianzanalyse wurde aufgrund der kleinen Gruppengrößen mittels Mann-Whitney-Test durchgeführt. Für jeden Text wurde der Mittelwert aus allen Variablen ohne *Musterbrüche* gebildet (vgl. Tabelle 32). Die Datengrundlage für den Vergleich bilden also die fünf Mittelwerte der Gruppe *BS tief* und die fünf Mittelwerte der Gruppe *BS hoch*. Verglichen wird, inwiefern sich die Werte der beiden Gruppen statistisch unterscheiden.

Zwischen den Gruppen *BS tief* (Mdn = 2.49) und *BS hoch* (Mdn = 3.45) gibt es keinen signifikanten Unterschied in der Anzahl Strukturelemente: exakter Mann-Whitney-U-Test: $U = 6.000$, $p = .222$. Auch wenn die Musterbrüche in die abhängige Variable als Negativwert einberechnet werden, ist der Unterschied

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

in der Verwendung narrativer Strukturelemente zwischen den Gruppen *BS tief* (Mdn = 2.20) und *BS hoch* (Mdn = 3.01) nicht signifikant (exakter Mann-Whitney-U-Test: $U = 6.000$, $p = .222$). Da die Stichprobe sehr klein ist, hat der Test keine hohe statistische Power, was ein Grund dafür sein könnte, dass der Unterschied nicht signifikant ausfällt. Die folgende Tabelle führt die getesteten Variablen auf.

Gruppe BS tief		**Gruppe BS hoch**	
Narr_1	2.49	Narr_6	4.38
Narr_2	1.36	Narr_7	2.18
Narr_3	3.19	Narr_8	3.69
Narr_4	2.72	Narr_9a und 9b	3.45
Narr_5	2.21	Narr_10	2.66
Mdn = 2.49		Mdn = 3.45	

Tabelle 32: Mittelwerte aus allen narrativen Strukturelementen ohne *Musterbruch*. Dies sind: *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Rahmung*, *Ereignis Ablauf zeitlich*, *Binnennarration*, *Komplikation/Planbruch*, *Auflösung*, *Evaluation*, *Einlagerung (Summe aus Explikation und Deskription)*, *Abschließen*, *Überleiten*, *Qualität Ereignis (Summe aus expl. Benennung und Stilisierung*)

9.5.2 Korrelation zwischen Strukturelementen und Bildungssprachlichkeit

Um zu prüfen, ob unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit ein Zusammenhang zwischen dem Bildungssprachlichkeitswert und den Strukturelementen besteht, wurde eine Korrelationsanalyse (Rangkorrelation nach Spearman) durchgeführt. Die Analyse fördert nur eine einzige signifikante Korrelation zwischen der Variable *Bildungssprachlichkeit* und den Strukturvariablen zutage. *Bildungssprachlichkeit* korreliert signifikant mit der Summe aus *explikativen* und *deskriptiven Einlagerungen* ($r_s = .681$, $p = .030$, $n = 10$). Es handelt sich dabei nach Cohen (1992) um einen starken Effekt. Keinen signifikanten Zusammenhang gibt es zwischen *Bildungssprachlichkeit* und dem Mittelwert aus allen Strukturelementen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Relevantsetzung	Thematisieren	Rahmung	Ereignisablauf zeitlich	Binnennarration	Komplikation, Planbruch	Auflösung	Evaluation	Abschließen	Überleiten	Einlagerungen (Summe Expl. und Deskr.)	Qualität Ereignis (Summe Benennung und Stilisierung)	Musterbruch	*Mittelwert aus allen Strukturelementen*
.442	.321	-.309	.309	-.043	-.519	-.147	-.468	.522	.303	**.681***	-.079	-.017	.394

Tabelle 33: Korrelationen zwischen *Bildungssprachlichkeit* und den einzelnen narrativen Strukturelementen sowie dem Mittelwert aus allen Strukturelementen aus zehn Texten; Spearmans Rho (* p < ,05; ** p < ,01)

Aus der Korrelationsanalyse geht ein starker Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Bildungssprachlichkeit im Gesamttext einerseits und eingelagerten Deskriptionen und Explikationen in narrativen Teilen andererseits hervor. Das bedeutet, dass in narrativen Textteilen umso mehr Einlagerungen auftreten, je stärker bildungssprachlich das Register des Gesamttexts ausfällt; umgekehrt treten umso weniger Einlagerungen auf, je weniger bildungssprachlich ein Text geprägt ist. Einlagerungen haben die Funktion, mittels Beschreibung von Gegenständen oder Sachverhalten sowie durch Erklärungen einer Erzählung oder Schilderung Informationen hinzuzufügen. Sie sind der Plausibilität, der Kohärenz oder Authentizität zuträglich. Zur Illustration dieser Funktion werden zwei Beispiele aufgeführt: Im Text Narr_2 wird von Erlebnissen eines sozialen Stadtrundgangs erzählt. Darin gibt es folgende Passage (explikative Einlagerung kursiv hervorgehoben):

> Unser nächster Halt war beim sogenannten Urania-Bogen, *der Urania-Bogen ist ein beliebter Übernachtungsort für Obdachlose.* Auch [NAME] verbrachte vier Monate seine Nächte hier. *Weil der Urania-Bogen kirchlicher Boden ist, werden die Obdachlosen, solange sie am Morgen den Ort wieder um sieben Uhr verlassen, nicht von der Polizei weggeschickt.*

Die kursiv hervorgehobene Erklärung ist in dieser Passage aus textkonstitutiver Perspektive nötig, um zu verdeutlichen, warum der Urania-Bogen ein beliebter Schlafplatz für Obdachlose ist und schließlich auch, warum der Rundgang überhaupt an dieser Stelle Halt macht.

Das zweite Beispiel stammt aus dem Text Narr_8. Eine Lernende erzählt vom Besuch einer Asyl-Notunterkunft (deskriptive Einlagerung kursiv hervorgehoben):

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

> Schweigend essen die Bewohner ihre Fertigmenüs, selbstgekochtes Essen oder auch ein Stück Brot und lassen sich vom Fernseher berieseln. Dies alles *bei künstlichem Licht, abgestandener Luft und hinter dicken, kalten Betonmauern.*

Die Beschreibung des räumlichen Kontexts, in dem sich das Geschehen abspielt, hat die Funktion, der Episode Atmosphäre zu verleihen. Es werden wertende, im Kontext von Raumbeschreibung eher negativ konnotierte Adjektive eingesetzt.

Das Ergebnis der Korrelationsanalyse legt also nahe: Je bildungssprachlicher der Text ist, desto häufiger enthalten die narrativen Teile Kontextinformationen, die durch Deskriptionen und Explikationen hergestellt werden. Da ein Zusammenhang zwischen Bildungssprachlichkeit und narrativen Elementen aber nur für diese eine Variable vorliegt, kann der Befund aus dem prozentual ausgewerteten Gruppenvergleich nur äußerst begrenzt – nämlich allein hinsichtlich der Einlagerungen – bestätigt werden. Dass stärker bildungssprachlich geprägte Texte tendenziell reichhaltigere und musternähere Narrationen aufweisen, kann statistisch nicht untermauert werden.

9.5.3 Fazit zur zweiten Fragestellung

Die beiden durchgeführten Tests haben keine signifikanten Unterschiede respektive nur eine signifikante Korrelation ergeben, was mehrere Gründe haben kann. Naheliegend ist, dass der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichem Register und Auftreten von Strukturmerkmalen nicht existiert und beide Parameter, anders als es die grafische Darstellung und die prozentualen Unterschiede vermuten lassen, unabhängig voneinander sind. Eine weitere Erklärung für die nicht-signifikanten Ergebnisse könnte die sehr kleine Stichprobe sein. Die statistische Power vergrößert sich mit der Stichprobengröße, weshalb für analytische Tests die Faustregel gilt: Je mehr Fälle es gibt, desto eher sind analytische Tests in der Lage, tatsächliche Effekte erkennen zu können. Kleinere Effekte sind eher in größeren Stichproben beobachtbar. Der Beta-Fehler – also die fälschliche Beibehaltung der Nullhypothese – ist in großen Stichproben weniger wahrscheinlich. Es ist also möglich, dass in der Realität ein Zusammenhang tatsächlich besteht, dieser sich aber in dieser Stichprobe statistisch nicht zeigt.

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildungssprachlichkeit und Reichhaltigkeit narrativer Muster ist demnach nicht eindeutig beantwortbar. Der prozentuale Vergleich deutet darauf hin, dass Texte mit tieferen Bildungssprachlichkeitswerten gleichzeitig auch weniger narrative Strukturmerkmalen aufweisen. Umgekehrt gibt es in Texten mit höheren Bildungssprachlichkeitswerten eine größere Anzahl an Strukturelementen. Augenfällig

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

sind die Unterschiede bei der *Relevantsetzung* (+122%), der *Einlagerung Explikation* (+198%) und der *Qualität des Ereignisses durch Stilisierung* (+394%). Da sich diese Tendenzen allerdings in statistischen Tests nicht nachweisen lassen, muss die Antwort auf die Frage approximativ ausfallen: Es scheint tendenziell einen Zusammenhang zu geben zwischen dem Elaborationsgrad des narrativen Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit des gesamten Texts.

9.6 Ergebnisse Explikation FS1: Reichhaltigkeit des Vertextungsmusters

In diesem Teilkapitel werden die Resultate zur ersten Fragestellung referiert, die lautet: Wie reichhaltig sind die Vertextungsmuster Narration und Explikation ausgestaltet und welche Realisierungsformen der Muster treten in Erscheinung? Zunächst wird exemplarisch gearbeitet. Am Beispiel von zwei analysierten Texten wird illustriert, welche Strukturelemente sie beinhalten und wie reichhaltig diese realisiert sind (Teilkapitel 9.6.1). Danach wird die Frage nach der Reichhaltigkeit für alle Texte verfolgt, indem die Anzahl (unterschiedlicher) Strukturelemente geprüft wird (Teilkapitel 9.6.2).

9.6.1 Exemplarische Analyse zweier Texte zum Einstieg

Die Betrachtung zweier Texte soll das Analysevorgehen nachvollziehbar machen und zugleich exemplarisch die Unterschiede zwischen Texten aufzeigen. Es wurden zwei Beispiele mit abweichendem Elaborationsgrad gewählt. Zunächst der eher kürzere Text Exp_3:

> 2. Geschichte
> Die ersten Nachtwächter findet man in der Geschichte des Mittelalters um 1600 n. Chr. oder ein bisschen früher. Mit der Entstehung von großen Städten in Europa, gab es Bedarf nach diesem Beruf. Die großen Städte hatten auch mehr Einwohner, in Allgemeinen mehr Leute und damit auch mehr Diebe und andere Halunken. So kam es, dass der Nachtwächter nachts über die Stadt wachte, für die Sicherheit sorgte und Stunden ansagte. (…)
> Mit der Entwicklung der Elektrizität gab es dann Straßenbeleuchtung. In Europäischen Städten (wie Zürich 1892) wurde dann die Polizei immer wichtiger und so kam es dazu, dass man die Nachtwächter nicht mehr brauchte.

Kasten 6: Text Exp_3 mit explikativer Struktur

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Nachfolgend wird der Text in seine explikativen Strukturelemente zerlegt. Es ist möglich, dass ein Satz mehrere Strukturelemente enthält, z. B. wenn das Explanans und das Explanandum im gleichen Satz auftreten wie bei den Segmenten (3) und (4). (Dies im Unterschied zur Zerlegung der Texte mit narrativer Struktur, wo jeweils ganze Sätze einem Strukturelement zugeordnet werden können.)

Strukturelemente	**Nummerierte Segmente: zusammengehörende Sinn- und Struktureinheiten, die das explikative Strukturelement realisieren**	
Thematisieren	(1)	2. Geschichte
Einlagerung Deskr.	(2)	Die ersten Nachtwächter findet man in der Geschichte des Mittelalters um 1600 n. Chr. oder ein bisschen früher.
Explanans zu A (Ausgangssituation)	(3)	Mit der Entstehung von großen Städten in Europa,
Explanandum A	(4)	gab es **Bedarf nach diesem Beruf**.
Explanans zu A (Ausgangssituation)	(5)	Die großen Städte hatten auch mehr Einwohner, in Allgemeinen mehr Leute und damit auch mehr Diebe und andere Halunken.
Explanandum A	(6)	*So kam es,* dass der **Nachtwächter nachts über die Stadt wachte, für die Sicherheit sorgte und Stunden ansagte**.
Explanans zu B (Ausgangssituation)	(7)	Mit der Entwicklung der Elektrizität gab es dann Straßenbeleuchtung.
Explanans zu B (Ausgangssituation)	(8)	In Europäischen Städten (wie Zürich 1892) wurde dann die Polizei immer wichtiger
Explanandum B	(9)	und *so kam es dazu*, dass man die **Nachtwächter nicht mehr brauchte**.

Tabelle 34: Text Exp_3 zerlegt in explikative Strukturelemente. Kursivschrift = *Herstellung des erklärenden Zusammenhangs durch Konnektor*

Thematisieren

Die Thematisierung (1) erfolgt einerseits formal aufgrund der nummerierten Überschrift. Andererseits deutet das Substantiv „Geschichte“ an, dass nachgelagert der historische Hintergrund erläutert wird. Allerdings gibt es keine Angabe zu einem Gegenstand, zu dem die Historie ausgeführt werden soll. Die

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Thematisierung in dieser Form lässt offen, welche Vertextungsstruktur im Text zu erwarten ist. Erst während des Lesens des Abschnitts wird der Gegenstand der historischen Erläuterung salient, nämlich die Gründe für das Entstehen und Verschwinden des Nachtwächterberufs. Das Thema ist demnach nur über eine Inferenzleistung rekonstruierbar.

Einlagerung Deskription
Vor der eigentlichen Erklärung gibt es eine beschreibende Information zu den ersten Nachtwächtern (2), die als eingelagerte Deskription bezeichnet werden kann, da sie den betreffenden Gegenstand „Nachtwächter" in einer Zeitlichkeit verortet. Diese Einlagerung hat aber zusätzlich die Funktion der thematischen Eröffnung und könnte auch zum Strukturelement des Thematisierens gezählt werden. Das Segment (2) benennt erstmalig den Gegenstand, auf den der Text immer wieder rekurriert. Mit der Nennung der Zeitepoche wird markiert, dass der Gegenstand aus historischer Perspektive thematisiert wird.

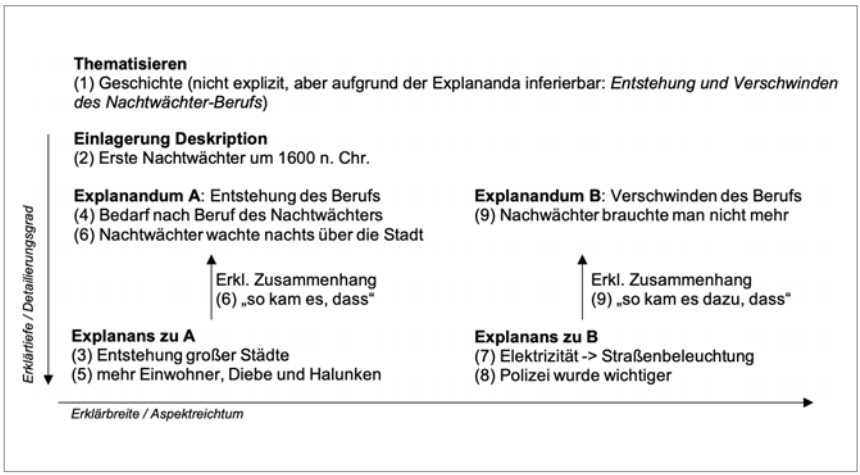
Explanandum (Explananda)
Es können zwei Explananda im Text identifiziert werden: die Genese des Nachtwächterberufs (Explanandum A – Segmente (4) und (6)) sowie das Verschwinden des Nachtwächterberufs (Explanandum B – Segment (9)). Explanandum A wird zweimal thematisiert. Es wird in Segment (4) zum ersten Mal erwähnt und in Segment (6) wiederaufgenommen und deshalb nur einmal gezählt. Dass es sich bei den Explananda um zu erklärende Sachverhalte handelt, wird am jeweiligen Explanans ersichtlich, das den Explananda zugeordnet werden kann. Der erklärende Zusammenhang wird sprachlich explizit hergestellt – „so kam es" in (6) und (9).

Explanans (Explanantia)
Zu Explanandum A und B gehört/gehören jeweils ein Explanans respektive mehrere Explanantia. Alle Explanantia (5), (7) und (8) sind Ausgangssituationen und in diesem Sinne Ursachen oder Gründe, die eine Folge, das Explanandum, nach sich ziehen: Mehr Einwohner und Diebe (5) sind die Ursache für den Bedarf an Nachtwächtern (4); die Entwicklung der Straßenbeleuchtung (7) und die wichtiger werdende Rolle der Polizei (8) sind die Gründe dafür, dass Nachtwächter obsolet wurden (9). Obwohl die jeweiligen Explanantia „nur" Ausgangssituationen und keine Gesetzmäßigkeiten schildern (im Sinne von „weil Diebe nachts aktiv sind, wird es nachts gefährlicher"), ist der Zusammenhang zwischen Explanandum und Explanans einsichtig. Gemäß Brinker (2001, 71) ist ein Erklärschema, das sowohl Ausgangssituationen als auch Gesetzmäßigkeiten beinhaltet, nicht die Regel.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Herstellen des erklärenden Zusammenhangs
Die in den Segmenten (6) und (9) unterstrichenen Wörter stellen den erklärenden Zusammenhang her. Das Konjunktionaladverb „so" in Kombination mit dem Verb „kommen", dem Pronomen „es" und dem konsekutiven Anschlusssatz („so kam es, dass" / „So kam es dazu, dass") realisieren die logischen Folgebeziehung zwischen Explanans und Explanandum.

Die nachfolgende schematische Anordnung der Strukturelemente veranschaulicht die erklärende Struktur dieses Textes.



Kasten 7: Text Exp_3 dargestellt in seiner explikativen Struktur

Die vernetzte Darstellung spiegelt grafisch wider, dass der Text über zwei Explananda verfügt, die Folge eines Grundes / einer Ursache (Explanantia) sind. Zusätzlich enthält der Text kurze deskriptive Ausführungen. Das explikative Muster ist hier insofern vollständig realisiert, als die Erklärung der Genese und des Verschwindens des Nachtwächterberufs unter Angabe von Gründen nachvollziehbar wird.

Analog zum narrativen Vertextungsmuster wird die Reichhaltigkeit des explikativen Musters einerseits konzipiert als die *Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente* und andererseits als die *Gesamtzahl an Strukturelementen* im Verhältnis zur Textlänge. Im Text Exp_3 treten fünf unterschiedliche Arten von Strukturelementen auf (*Thematisieren*, *Einlagerung Deskription*, *Explanandum*, *Erklärenden Zusammenhang herstellen* und *Explanans*). Bei der Betrachtung der Gesamtzahl zeigt sich, dass gewisse Strukturelemente mehrere thematisch

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

unterscheidbare Segmente aufweisen, z. B. sind (3) und (5) zwei verschiedene Explanantia. Zudem können mehrere thematisch unterscheidbare Strukturelemente des gleichen Typs auftreten – hier in der Gestalt von *Explanandum A* und *B*. Aufgrund ihrer Unterscheidbarkeit zählen diese für die numerische Auswertung jeweils als zwei Strukturelemente. Falls jedoch das gleiche Explanandum an mehreren Stellen im Text aufgegriffen wird – oben etwa in den Segmenten (4) und (6) –, trägt dies nicht zur Reichhaltigkeit bei. Das Explanandum wird in diesem Fall nur einfach gezählt.

Nebst der nummerischen Aufsummierung von (unterscheidbaren) Strukturelementen kann die Reichhaltigkeit des explikativen Musters anhand von zwei Dimensionen beschrieben werden. Hierfür werden die Dimensionen *Erklärtiefe* (vertikaler Pfeil im Kasten 7) und die *Erklärbreite* (horizontaler Pfeil) eingeführt. So können explikative Muster unterschieden werden, die eher in Bezug auf Erklärtiefe oder auf Erklärbreite reichhaltig sind. Innerhalb dieser beiden Dimensionen formt sich das explikative Profil eines Erklärtexts aus. Die *Erklärtiefe* lässt den Detaillierungsgrad einer Erklärstruktur erkennen. Nach dieser Logik ist eine Erklärung umso reichhaltiger, je mehr Details (z. B. Gründe/Ursachen) zu einem Explanandum gegeben sind. Je mehr unterschiedliche Segmente ein Explanans enthält, desto reichhaltiger ist die Erklärung. Auch Definitionen oder eingelagerte Beschreibungen, die einem Explanandum zugeordnet werden können, tragen zur Erklärtiefe bei. Mit der *Erklärbreite* ist die Anzahl verschiedener Explananda gemeint, mit denen ein Thema (verstanden als Makroproposition) explikativ ausgerollt wird. Aus dieser Perspektive ist eine Erklärung umso reichhaltiger, je mehr verschiedene Facetten (Explananda) eines Sachverhalts erläutert werden. Was die Gesamtzahl an Strukturelementen angeht, tragen sowohl die Erklärtiefe als auch die Erklärbreite zur Reichhaltigkeit des explikativen Musters bei.

Bei dieser Konzeption von Reichhaltigkeit ist kritisch zu sehen, dass reichhaltigere Erklärungen mit längeren Texten einhergehen und umgekehrt. Man kann zudem einwenden, dass aus pragmatischer Sicht keineswegs für jeden Sachverhalt das gleiche Maß an Reichhaltigkeit nötig und sinnvoll ist. Manche Sachverhalte sind schnell erklärt. Man denke etwa an den Satz: „Das Kind ist durstig, weil es schon lange nichts mehr getrunken hat." Natürlich ließe sich weiter ausführen, warum regelmäßiges Trinken für den Körper essenziell ist oder welche Flüssigkeitsmengen getrunken werden müssen, bis der Durst gestillt ist. Jedoch sind solche Ausführungen nicht in jeder Kommunikationssituation sinnvoll und erwartbar. Daher müssen Reichhaltigkeitsangaben und entsprechend auch Angaben zu Erklärtiefe und Erklärbreite – gerade in Aneig-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

nungssituationen – im Kontext betrachtet werden. Mehr ist nicht in jedem Fall besser.

Als Kontrast zum Text Exp_3 wird ein zweiter Text (Exp_8) aus dem Korpus herangezogen, bei dem das explikative Muster reichhaltiger ausgebaut ist.

Gravitation:
Ebbe und Flut sind wiederkehrende Wasserbewegungen der Meere. Sie sind ein Ergebnis der Gezeitenkräfte von Mond und Sonne, wobei der Mond einen doppelt so starken Einfluss hat als der von der Sonne, da er der Erde näher steht. Die Gravitationskraft des Mondes zieht das Wasser an, es wird immer zur Mond zugewandten Seite gezogen. Das ist aber nur dann möglich, wenn das Wasser dem Mond folgen kann, also in Ozeanen wie dem Atlantik oder Pazifik. In grossen Seen ist die Gravitation auf ein kleineres Gebiet beschränkt und Ebbe und Flut sind viel kleiner. Bei kleinen Seen sieht man gar keine Ebbe und Flut mehr. Bei Voll- und Neumond sind die Gezeiten besonders groß. Man nennt sie Springtiden.
Weil die Erde sich dreht, sind die Gezeitenkräfte an einem festen Ort der Erde nicht immer gleich. Daher gibt es an den meisten Küsten während des Mondumlaufs, der knapp 25 Stunden dauert, zweimal Hochwasser und zweimal Niedrigwasser. Flut ist der Zeitraum und der Vorgang, während der das Wasser ansteigt (auflaufendes Wasser), der dauert etwas mehr als 6 Stunden.
Ebbe ist der Zeitraum und der Vorgang sinkenden (ablaufendes Wasser), der dauert auch etwas mehr als 6 Stunden.

Die Zeitdauer von einer Ebbe bis zur nächsten ist immer gleich, sie beträgt etwa 12 Stunden 25 Minuten. Da der Tag 24 Stunden hat, bedeutet das, dass sich das Auftreten von Ebbe und Flut täglich um 2 mal 25 Minuten verschiebt.

Kasten 8: Text Exp_8 mit explikativer Struktur (Absätze wie im Original)

Nachfolgend wird der Text in explikative Strukturelemente zerlegt:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Strukturelemente	Nummerierte Segmente: zusammengehörende Sinn- und Struktureinheiten, die das explikative Strukturelement realisieren	
Thematisieren	(1)	Gravitation:
Explanandum A	(2)	**Ebbe und Flut**
Definition zu A	(3)	sind wiederkehrende Wasserbewegungen der Meere. Sie sind ein Ergebnis der Gezeitenkräfte von Mond und Sonne,
Explanandum B	(4)	wobei der **Mond einen doppelt so starken Einfluss hat als der von der Sonne,**
Explanans zu B (Gesetzmäßigkeit)	(5)	*da* er der Erde näher steht.
Explanans zu A (Gesetzmäßigkeit)	(6)	Die Gravitationskraft des Mondes zieht das Wasser an,
Explanans zu A (Gesetzmäßigkeit)	(7)	es wird immer zur Mond zugewandten Seite gezogen.
Konzession zu A	(8)	Das ist aber nur dann möglich, wenn das Wasser dem Mond folgen kann, also in Ozeanen wie dem Atlantik oder Pazifik. In großen Seen ist die Gravitation auf ein kleineres Gebiet beschränkt und Ebbe und Flut sind viel kleiner. Bei kleinen Seen sieht man gar keine Ebbe und Flut mehr.
Explanandum C	(9)	**Bei Voll- und Neumond sind die Gezeiten besonders groß**.
Definition zu C	(10)	Man nennt sie Springtiden.
Explanans zu D (Gesetzmäßigkeit)	(11)	*Weil* die Erde sich dreht,
Explanandum D	(12)	**sind die Gezeitenkräfte an einem festen Ort der Erde nicht immer gleich**. Daher gibt es an den meisten Küsten während des Mondumlaufs, der knapp 25 Stunden dauert, **zweimal Hochwasser und zweimal Niedrigwasser**.
Definition zu A	(13)	Flut ist der Zeitraum und der Vorgang, während der das Wasser ansteigt (auflaufendes Wasser), der dauert etwas mehr als 6 Stunden. Ebbe ist der Zeitraum und der Vorgang sinkenden (ablaufendes Wasser), der dauert auch etwas mehr als 6 Stunden.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Explanans zu E (Gesetzmäßigkeit)	(14)	Die Zeitdauer von einer Ebbe bis zur nächsten ist immer gleich, sie beträgt etwa 12 Stunden 25 Minuten.
Explanans zu E (Gesetzmäßigkeit)	(15)	*Da* der Tag 24 Stunden hat,
Explanandum E	(16)	bedeutet das, dass sich **das Auftreten von Ebbe und Flut täglich um 2 mal 25 Minuten verschiebt**.

Tabelle 35: Text Exp_8, segmentiert in explikative Strukturelemente. Unterstreichung = *Herstellung des erklärenden Zusammenhangs semantisch*; Kursivschrift = *Herstellung des erklärenden Zusammenhangs durch Konnektor*

In den nachfolgenden Ausführungen wird nicht mehr einzeln auf alle Strukturelemente eingegangen, sondern nur noch punktuell auf Stellen, an denen im Vergleich zum Text Expl_3 neue, abweichende Phänomene auftreten.

Thematisieren
Anders als in Text Exp_3 wird hier der Gegenstand bereits im Titel benannt. Der Titel ist allerdings irreführend, da der Text im Kern nicht von Gravitation handelt, sondern das Phänomen Ebbe und Flut erklärt. Dies ist daran erkennbar, dass alle vier Explananda (A–E) sich auf diese Proposition beziehen. Analog zum ersten Beispiel liefert auch hier die Überschrift keine Hinweise auf die Art der Vertextung. Die explikative Struktur wird erst im Text etabliert.

Explanandum (Explananda)
Explanandum C (9) hat kein Explanans als erklärendes Pendant. Es werden keine Gründe dafür angegeben, warum die Gezeiten bei Vollmond und Neumond besonders ausgeprägt sind. Stattdessen wird in Segment (10) der Fachbegriff für Gezeiten bei Voll- und Neumond genannt („Springtiden"). Diese nachgelieferte Begriffsnennung lässt das Explanandum als Teil einer Definition erscheinen, wobei (9) auf sprachlicher Ebene keine typische Formulierungsvariante einer Definition darstellt im Unterschied etwa zu den Definitionen (3) und (13). Das Explanandum C ist jedoch kein Musterbruch, da es der Definition in (10) zuarbeitet und damit ein typisches Merkmal erklärender Texte ist. Würde Explanandum C isoliert, ohne definitorische Rahmung und ohne Explanans in Erscheinung treten, wäre es als Musterbruch zu taxieren.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Erklärenden Zusammenhang herstellen
Bei drei von fünf Explanandum-Explanans-Paarungen sind erklärende Zusammenhänge explizit vorhanden (vgl. auch Kasten 9 unten): Die erklärenden Zusammenhänge zu den Explananda B, D und E werden via Konnektoren – „da" (5)/(15) und „weil" (11) – oder semantisch via Verbalisierung – „bedeutet das, dass" – hergestellt. Im Gegensatz dazu ist der erklärende Zusammenhang bei der Paarung Explanandum A „Ebbe und Flut" (2) und den Explanantia zu A (6) und (7) hochgradig implizit. Damit der logische Konnex gelingt, muss leserseitig inferiert werden, dass vom Mond angezogenes Wasser (6) und (7) an den Küsten Ebbe oder Flut zur Folge hat. Für die Herstellung des Zusammenhangs kommt erschwerend hinzu, dass vor dem Explanans zum Explanandum A ein neues Explanandum B (4) eingeschoben ist. Da der erklärende Zusammenhang mit entsprechendem Weltwissen rekonstruierbar ist, ist das Fehlen der expliziten Zusammenhangsherstellung nicht als Musterbruch zu markieren.

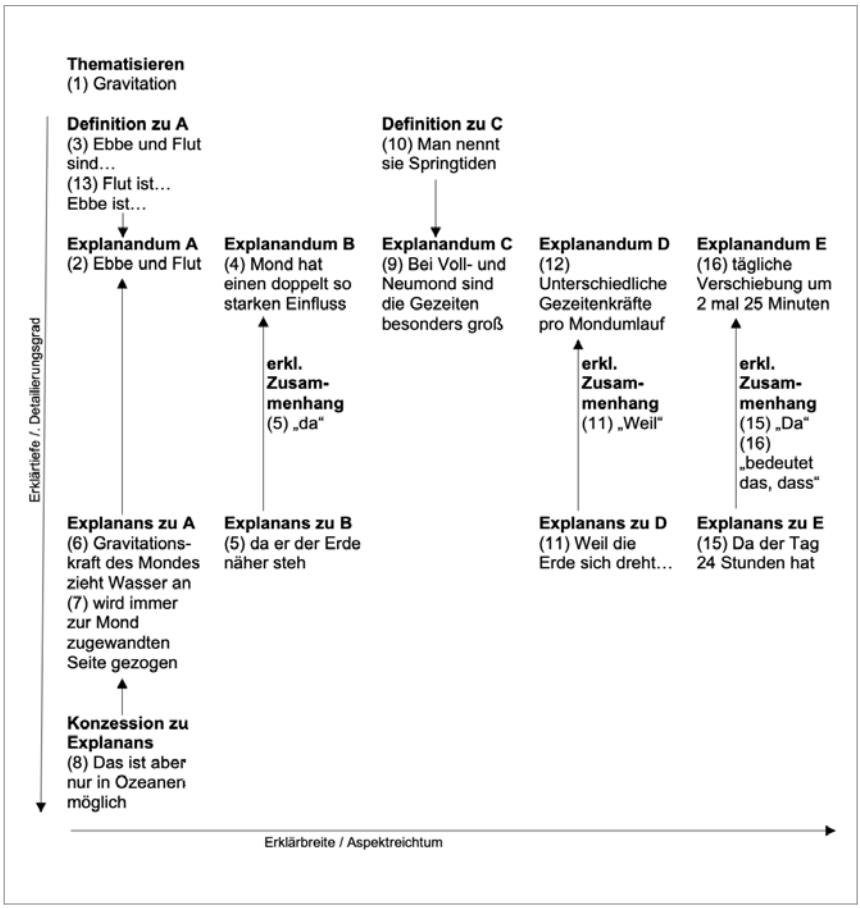
Definition
Zu den Explananda A und C gibt es Definitionen, die typische sprachliche Merkmale des Bezeichnens und Benennens aufweisen: „Ebbe und Flut sind …" (3), „Flut ist der Zeitraum …" / „Ebbe ist der Zeitraum" (13), „Man nennt sie …" (10). Bemerkenswert ist, dass die Definitionen zu A „Ebbe und Flut" aus nicht ersichtlichem Grund an zwei weit auseinanderliegenden Textstellen, (3) und (13), auftreten, obwohl sie das gleiche Phänomen beschreiben.

Explanans (Explanantia)
Alle Explanantia dieses Textes sind im Kontrast zum Text Exp_3 Gesetzmäßigkeiten, was naheliegend ist, da ein Naturphänomen erklärt wird.

Konzession
Im Textbeispiel wird an einer Stelle die Gültigkeit eines Explanans eingeschränkt (8). Dieses Strukturelement war im zuvor besprochenen Text Exp_3 nicht zu beobachten.

Mithilfe der nachfolgenden schematischen Anordnung der Strukturelemente lässt sich die erklärende Struktur nachvollziehen und mit dem ersten Textbeispiel vergleichen.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr



Kasten 9: Text Exp_8 dargestellt in seiner explikativen Struktur

Text Exp_8 ist im Vergleich zu Text Exp_3 nicht nur länger, sondern in der explikativen Struktur auch komplexer. Dies äußert sich darin, dass Text Exp_8 mehr Explananda (fünf vs. zwei in Text Exp_3) und zusätzliche Strukturelemente (Definitionen, Konzessionen) enthält. Zusätzlich zur Komplexität treten mindestens vier strukturelle und ein inhaltliches Phänomen (letzter Aufzählungspunkt) auf, die das Verständnis der Erklärung potenziell erschweren:

- Fehlen eines expliziten erklärenden Zusammenhangs (Explanandum A),
- Einschub eines weiteren Explanandums (Explanandum B) in eine Explanandum-Explanans-Paarung,

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Definition zu Explanandum A tritt an einer unerwarteten, weit vom Explanandum entfernten Stelle auf (13),
- Explanandum C verfügt über kein Explanans,
- Thematisierung im Titel ist irreführend, da „Gravitation“ nicht oder nur bedingt eine Makroproposition der Explananda A–E darstellt.

Was die Reichhaltigkeit betrifft, sind in Text Exp_8 zum einen mehr unterschiedliche Strukturesegmente (sechs vs. fünf im anderen Beispieltext) zu beobachten. Zum anderen hat er sowohl eine größere Erklärtiefe, was auf das Auftreten von Definitionen und einer Konzession zurückzuführen ist, als auch eine größere Erklärbreite, weil der Text fünf Explananda (vs. zwei in Text Exp_3) aufweist. Da der zweite Text mehr als doppelt so viele Wörter enthält, sind Unterschiede in der Erklärtiefe und Erklärbreite erwartbar. Zur Bestimmung der Reichhaltigkeit des explikativen Musters darf deshalb nicht die absolute Anzahl an Strukturelementen herangezogen werden. Die Segmente, die zur Erklärbreite und -tiefe beitragen, müssen ins Verhältnis zur Textlänge gesetzt werden. Die nachfolgende Tabelle zeigt das Vorhandensein von Strukturmerkmalen der beiden Texte Narr_3 und Narr_8.

Text	**Exp_3**		**Exp_8**	
Anzahl Wörter	103		249	
Strukturelemente (SE) pro 250 W.	Vorhandensein	Anzahl	Vorhandensein	Anzahl
Relevantsetzung	–	–	–	–
Thematisieren	JA	2.4	JA	1.0
Explanandum	JA	4.9	JA	5.0
Explanandum synonym (=Wiederaufnahme)	JA	2.4	–	–
Explanans a) Ausgangssituation	JA	9.7	–	–
b) Gesetzmäßigkeit	–	–	JA	6.0
Definition	–	–	JA	3.0
Konzession / Einschränkung	–	–	JA	1.0
Einlagerung Deskription	JA	2.4	–	–

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

erkl. Zus.hang a) semantisch	–	–	JA	1.0
b) Konnektor	JA	4.9	JA	3.0
Musterbruch Expl.	–	–	–	–
Anz. *unterschiedliche* SE (ohne Musterb.)	**6**		**7**	
Anz. SE (ohne Musterbruch)		**24.3**		**20.1**

Tabelle 36: Reichhaltigkeit des explikativen Musters zweier Beispielanalysen: Anzahl unterschiedlicher sowie Menge an Strukturelementen (SE) pro VM-Einheit; Angaben im Verhältnis zu 250 Wörtern

In der untenstehenden Abbildung werden die Unterschiede zwischen den beiden Texten mit den gleichen Daten grafisch veranschaulicht.

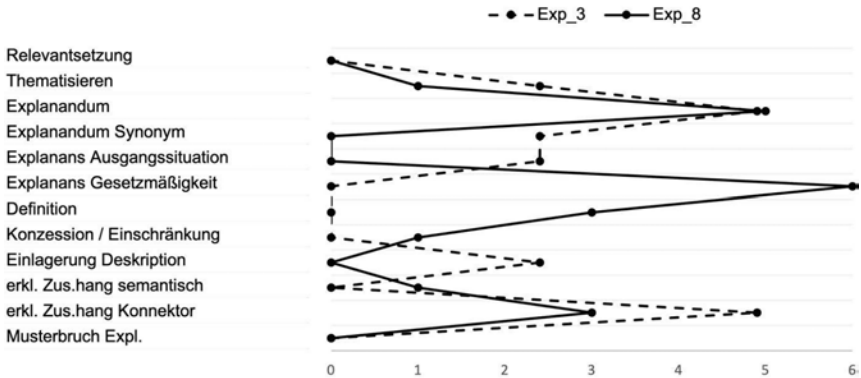


Abbildung 19: Profile der analysierten Beispieltexte (Text Exp_3; Text Exp_8: Anzahl Strukturelemente im Verhältnis zu 250 Wörtern

9.6.2 Reichhaltigkeit: Profile explikativer Muster in zehn Texten

Im Folgenden sind die Resultate zur ersten Fragestellung – der Reichhaltigkeit des explikativen Musters – in drei Teilen dargestellt. Teil a) zur Reichhaltigkeit als Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente zeigt auf, welche Arten von Strukturelementen in jedem Text auftreten. Unter b) ist Reichhaltigkeit als absolute Menge an Strukturelementen (textlängenbereinigt) betrachtet. Aus dieser

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Auswertung wird ersichtlich, wie viele Elemente pro Strukturelement-Typus vorhanden sind. In c) werden die Resultate zum Verhältnis von Erklärbreite und Erklärtiefe für jeden Text angegeben, um die explikativen Profile der einzelnen Texte zu illustrieren.

a) Reichhaltigkeit in Bezug auf die Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente

Tabelle 37 gibt wieder, wie viele *unterschiedliche* Strukturelemente jeder Text aufweist. Wie in den Ausführungen zur Stichprobe (Teilkapitel 9.2) thematisiert, sind manche Texte in der Stichprobe Zusammenstellungen von explikativen Teilen aus unterschiedlichen Stellen aus dem Hauptteil einer Arbeit, die sich unter einer Makroproposition vereinen lassen. Die Texte mit den Nummern 4, 6, 7, 9 und 10 sind solche Zusammenstellungen und enthalten mehr als eine VE-Einheit. Die einzelnen VE-Einheiten werden in der unteren Tabelle jeweils nicht separat ausgewiesen, weil sie teilweise kurz sind. Die Strukturelemente aller VE-Einheiten eines Textes (entspricht einer Textnummer) werden addiert, sodass pro Text nur ein Wert genannt wird.

Textnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anz. Wörter (Ø 258)	352	192	103	160	561	140	291	249	315	221
Strukturelemente										
Relevantsetzung	JA	JA	–	JA	–	–	JA	–	JA	–
Thematisieren	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA
Explanandum	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA
Explanandum synonym (=Wiederaufnahme)	JA	–	JA	JA	JA	–	JA	–	JA	JA
Explanans a) Ausgangssituation	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA	–	JA	JA
b) Gesetzmäßigkeit	–	–	–	–	JA	–	–	JA	JA	–
Definition	JA	–	–	–	JA	–	JA	JA	JA	–
Konzession / Einschränkung	JA	–	–	–	–	–	–	JA	–	–
Einlagerung Deskription	JA	–	JA	–	JA	–	–	–	JA	–

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

erkl. Zus.hang a) semantisch	JA	–	–	JA	JA	–	JA	JA	–	JA
b) Konnektor	JA	–	JA	–	JA	JA	JA	JA	JA	JA
Musterbruch Expl.	JA	JA	–	JA	JA	–	–	–	JA	–
Anz. unterschiedliche SE (ohne *Musterbruch* und *Explanandum synonym*)	9	4	6	5	8	4	7	7	8	5

Tabelle 37: Reichhaltigkeit des explikativen Musters: Vorhandensein unterschiedlicher Strukturelemente (SE) pro VE-Einheit in zehn Texten (Texte 1–5: Gruppe *Bildungssprache tief*; Text 6–10 Gruppe *Bildungssprache hoch*); Streumasse über alle Texte: M = 6.3; SD = 1.77

Das Total an unterschiedlichen Strukturelementen pro Text lässt sich grafisch wie in Abbildung 20 veranschaulichen:

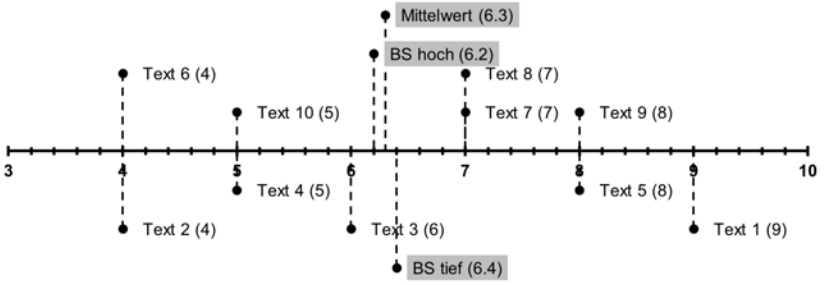


Abbildung 20: Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente in zehn Texten (Texte 1–5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6–10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 6.3

Die Betrachtung der Ergebnisse zu a) zeigt, dass sich die Texte mit Blick auf unterschiedliche Strukturelemente ziemlich stark unterscheiden (Min. = 4, Max. = 9, M = 6.3, SD = 1.77). Eine hohe Anzahl unterschiedlicher Elemente deutet auf ein reichhaltig ausgestaltetes Muster hin, während Texte mit einer geringeren Anzahl an unterschiedlichen Elementen diesbezüglich eher

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

eingeschränkter sind. Text 1 hat mit neun Elementen die höchste Anzahl unterschiedlicher Elemente, gefolgt von Text 5, 7, und 8 mit jeweils acht unterschiedlichen Elementen. Auf der anderen Seite haben die Texte 2 und 6 mit vier Elementen die geringste Anzahl von unterschiedlichen Strukturelementen. Die Texte 3, 4, 9 und 10 haben eine mittlere Anzahl von unterschiedlichen sprachlichen Elementen (fünf oder sechs).

b) Reichhaltigkeit in Bezug auf die Anzahl an Strukturelementen bei Konstanthaltung der Textlänge

In der Tabelle 38 ist aufgeführt, wie viele Strukturelemente im Verhältnis zu 250 Wörtern – dies entspricht ungefähr der durchschnittlichen Länge der explikativen Teile aller zehn Texte – pro Text auftreten.

Text	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	***M***	***SD***
Anz. Wörter (Ø 258)	352	192	103	160	561	140	291	249	315	221	258	133
Strukturelemente (SE) pro 250 W.												
Relevantsetzung	1.4	1.3	0	1.6	0	0	0.9	0	0.8	0	0.6	0.7
Thematisieren	1.4	1.3	2.4	3.1	0.9	1.8	4.3	1.0	1.6	5.7	2.4	1.6
Explanandum	1.4	1.3	4.9	3.1	2.2	3.6	5.2	5.0	4.0	7.9	3.9	2.0
Explanandum synonym (=Wiederaufnahme)	1.4	0	2.4	1.6	0.9	0	0.9	0	1.6	5.7	1.5	1.7
Explanans a) Ausgangssituation	4.3	2.6	9.7	12.5	4.5	10.7	5.2	0.0	6.3	12.4	6.8	4.3
b) Gesetzmäßigkeit	0	0	0	0	0.4	0	0	6.0	1.6	0	0.8	1.9
Definition	1.4	0	0	0	0.9	0	0.9	3.0	1.6	0	0.8	1.0
Konzession / Einschränkung	0.7	0	0	0	0	0	0	1.0	0	0	0.2	0.4
Einlagerung Deskription	1.4	0	2.4	0.0	3.1	0	0	0	0.8	0	0.8	1.2
erkl. Zus.hang a) semantisch	2.1	0	0	6.3	4.0	0	2.6	1.0	0	5.7	2.2	2.4
b) Konnektor	0.7	0	4.9	0	0.9	1.8	0.9	3.0	3.2	3.4	1.9	1.7

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Musterbruch Expl.	1.4	1.3	0	1.6	0.9	0	0	0	1.6	0	0.7	0.7
Anz. SE (ohne *Musterbruch* und *Explanandum synonym*)	14.9	6.5	24.3	26.6	16.9	17.9	19.8	20.1	19.8	35.1	20.2	7.5

Tabelle 38: Reichhaltigkeit des explikativen Musters: Menge an Strukturelementen (SE) pro VE-Einheit in zehn Texten. Angaben im Verhältnis zu 250 Wörtern (Texte 1–5: Gruppe *Bildungssprache tief*; Text 6–10 Gruppe *Bildungssprache hoch*)

Die Gesamtsumme an Strukturelementen pro Text verteilt sich wie folgt:

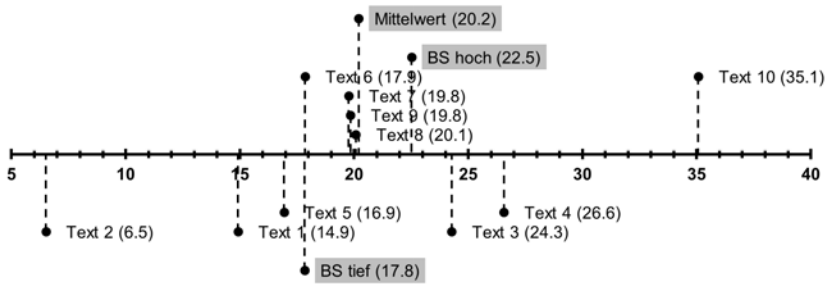


Abbildung 21: Menge an Strukturelementen pro 250 Wörter in zehn Texten (Texte 1–5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6–10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 20.2

Nimmt man den zweiten Aspekt von Reichhaltigkeit in den Blick – die textlängenbereinigte Menge an Strukturelementen –, so ist ebenfalls eine erhebliche Varianz zwischen den Texten zu beobachten (Min. = 6.5, Max. = 35.1, M = 20.2, SD = 7.5). Texte mit einer höheren Anzahl von explikativen Strukturelementen können als detaillierter und musternäher angesehen werden, während Texte mit einer geringeren Anzahl von explikativen Strukturelementen möglicherweise knapper und weniger erklärend sind. Text 10 hat mit einem Wert von 35.1 die höchste Anzahl an explikativen Strukturelementen. Dies deutet darauf hin, dass dieser Text reichlich erklärende Informationen enthält und möglicherweise detaillierte Erläuterungen oder Hintergrundinformationen bietet. Die Texte 3 und 4 haben ebenfalls eine hohe Anzahl explikativer Strukturelemente mit Werten von 24.3 und 26.6. Auf der anderen Seite haben

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Text 2 und Text 5 die geringste Anzahl von explikativen Strukturelementen mit Werten von 6.5 und 16.9. Dies lässt darauf schließen, dass diese Texte weniger explizite Erklärungen enthalten und möglicherweise knapper oder weniger detailliert ausfallen. Die Texte 1, 6, 7, 8 und 9 haben eine mittlere Anzahl von explikativen Strukturelementen mit Werten zwischen 14.9 und 20.1. Sie liegen zwischen den Texten mit höherer und geringerer Anzahl von explikativen Elementen.

Texte mit mehr Varianz in den Strukturelementen (vgl. Auswertung a)) weisen nicht unbedingt auch mehr Strukturelemente auf. Text 10 hat beispielsweise keine *Konzessionen*, *Definitionen* oder *Einlagerungen*, dafür aber überdurchschnittlich viele *Explananda* und zugehörige erklärende Elemente pro 250 Wörter. Umgekehrt enthält der Text 5 beinahe alle analysierten Strukturelemente, jedoch nur wenige in der Zahl. Zur Beurteilung der Reichhaltigkeit des Musterausbaus sind deshalb jeweils beide Perspektiven zu betrachten.

Zwar kann die Reichhaltigkeit des Musters nicht alleine numerisch beurteilt werden, da die Werte keine Auskunft über die explikative Qualität der Texte geben. Dennoch liefern die Anwesenheit oder das Fehlen von Elementen Hinweise auf das spezifische explikative Profil eines Textes. Die Profilbildung zu explikativen (und narrativen) Mustern wird in der Bilanz der Ergebnisse (Teilkapitel 9.8) erläutert und im Diskussionsteil der Arbeit ausführlich besprochen. Mithilfe der Tabelle 38 können folgende Betrachtungsperspektiven auf einen einzelnen Text angewendet werden, um den Grad an Musternähe und -reichhaltigkeit zu charakterisieren:

- Einbettung der explikativen Einheit in den Gesamttext

Die Elemente *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Abschließen* und *Überleiten* betten die explikative Einheit in den Gesamttext ein. Sie schaffen die Voraussetzung für die Erklärsequenz und leiten daraus wieder heraus. Dass weder das Abschließen noch das Überleiten in einem der zehn Texte realisiert wurde, hängt vermutlich damit zusammen, dass die explikativen Textausschnitte selbst eingebettet sind in einen größeren informierenden Textteil innerhalb des Sachkapitals der Arbeit. Das Relevantsetzen der explikativen Einheit findet sich in fünf Texten, das Thematisieren in allen zehn.

- Erklärtiefe

Der Kern von Erklärungen ist das Vorhandensein eines zu erklärenden Sachverhalts sowie ein Explanans (oder mehrere Explanantia) oder gegebenenfalls Definitionen, die den Sachverhalt erklären. Zu einer Erklärung gehört ebenfalls, dass

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

der Zusammenhang zwischen Explanandum und Explanans nachvollziehbar ist. In allen zehn Texten gibt es mindestens ein Explanandum und mindestens ein Explanans. In neun von zehn Texten wird auch ein erklärender Zusammenhang hergestellt. Dass sich das Explanans inhaltlich auf das Explanandum bezieht und jedes Explanandum durch ein Explanans (oder eine Definition) erklärt wird, sind wesentliche Aspekte, damit eine Erkläreinheit nachvollziehbar wird. In der numerischen Auswertung werden diese Zusammenhänge nicht ersichtlich. Sie können aber im Einzeltext – wie in den exemplarischen Analysen gezeigt – nachvollzogen werden. Auch andere für das explikative Muster typische Strukturelemente tragen zur Erklärtiefe bei. Falls eine Erklärung beispielsweise durch *Einlagerungen*, *Konzessionen* oder *Vergleiche* ausdifferenziert wird, verleiht das einer Erklärung Tiefe. Diese auf einen Erklärgegenstand bezogenen Elemente erhöhen den Detaillierungsgrad einer Erklärung.

Aus der Auswertung c) zum Verhältnis Erzähltiefe und Erzählbreite (vgl. Abbildung 22) geht hervor, dass die Texte im oberen Bereich (Exp_3, Exp_4, Exp_5, Exp_10) eine vergleichsweise überdurchschnittliche Erklärtiefe aufweisen.

- Erklärbreite

Die Erklärbreite bezeichnet die Anzahl unterschiedlicher Explananda, die sich in der Summe auf ein Makroexplanandum beziehen. Um gewisse Phänomene wie etwa Ebbe und Flut verständlich zu machen, sind mehrere Explananda nötig oder sinnvoll, wie anhand von Textbeispiel Exp_8 gezeigt wurde. In manchen Fällen wird ein bereits eingeführtes Explanandum im Fortgang des Textes wiederaufgenommen. Solche Wiederaufnahmen sind in der Tabelle 38 als „Explanandum synonym“ gekennzeichnet und haben keinen Einfluss auf die Erklärbreite, da es hierbei auf die Anzahl unterschiedlicher Explananda ankommt. Die Werte der Erklärbreite streuen relativ stark von einem bis annähernd acht Explananda pro Text.

Die Abbildung 22 zum Verhältnis Erzähltiefe und Erzählbreite macht ersichtlich, dass die Texte im unteren Bereich (Exp_2, Exp_7) über eine überdurchschnittliche Erklärbreite verfügen. Die Erklärungen der Texte rechten Bereich der Trendlinie (Exp_3, Exp_8 und Exp_10) sind sowohl in Bezug auf Erklärbreite und Erklärtiefe überdurchschnittlich ausgebaut.

- Musterbruch

Brüche im Vertextungsmuster sind, wie oben ausführlicher erläutert, als ein Nichteinlösen einer zuvor etablierten Strukturerwartung definiert. Musterbrüche tragen nicht zur Profilbildung eines Textes bei, sondern sind die Folge normativer Betrachtungen, die für Feedback und Textüberarbeitung nutzbar

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

sind. In drei der zehn untersuchten Texte sind Brüche im explikativen Muster zu beobachten.

c) Verhältnis zwischen Erklärtiefe und Erklärbreite

Das Verhältnis zwischen Erklärtiefe und Erklärbreite ermöglicht es, den Texten ein Profil zu geben und sie zu charakterisieren. Das Verhältnis sagt jedoch nichts über die Musterhaftigkeit oder die Normnähe eines Textes aus. Drei Profile können differenziert werden.

- Profil 1: Texte mit Tendenz zu Erklärtiefe

Die Erklärtiefe gibt Auskunft darüber, wie detailreich ein Explanandum erklärt wird. Wenn viele erklärende Elemente, z. B. mehrere *Explanantia*, *Definitionen*, *Konzessionen*, *Herstellung eines erklärenden Zusammenhangs* oder *eingelagerte Deskriptionen*, ein spezifisches Explanandum erklären, dann ist die Erklärtiefe ausgeprägt. Texte mit vergleichsweise stärker ausgeprägter Erklärtiefe erhellen im Vergleich mit den anderen untersuchten Texten tendenziell weniger unterschiedliche Facetten eines Sachverhalts, diese dafür vertiefter.

- Profil 2: Texte mit Tendenz zu Erklärbreite

Die Erklärbreite gibt an, wie viele unterschiedliche Facetten eines Sachverhalts erklärt werden. Die Erklärbreite ergibt sich aus der Anzahl Explananda, die einen thematisch überordneten Sachverhalt erklären. Je mehr Explananda pro Sachverhalt auftreten, desto grösser ist die Erklärbreite. Texte mit verhältnismäßig ausgeprägterer Erklärbreite erklären vergleichsweise mehr Facetten eines Sachverhalts, diese dafür weniger vertieft.

- Profil 3: Texte mit durchschnittlichem Verhältnis zwischen Erklärtiefe und Erklärbreite

Diese Texte verfügen über ein durchschnittliches Verhältnis zwischen Erklärtiefe und Erklärbreite.

Die folgende Abbildung zeigt das Verhältnis zwischen Erklärtiefe und -breite für jeden Text. Die Y-Achse stellt die Erklärtiefe dar. Diese ergibt sich aus der Summe aus den Strukturelementen *Explanans* (Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit), *Definitionen*, *Konzessionen*, *Herstellen des erklärenden Zusammenhangs* und *Einlagerung Deskription*. Die X-Achse bildet die Erklärbreite ab. Dies sind die Anzahl *Explananda*.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

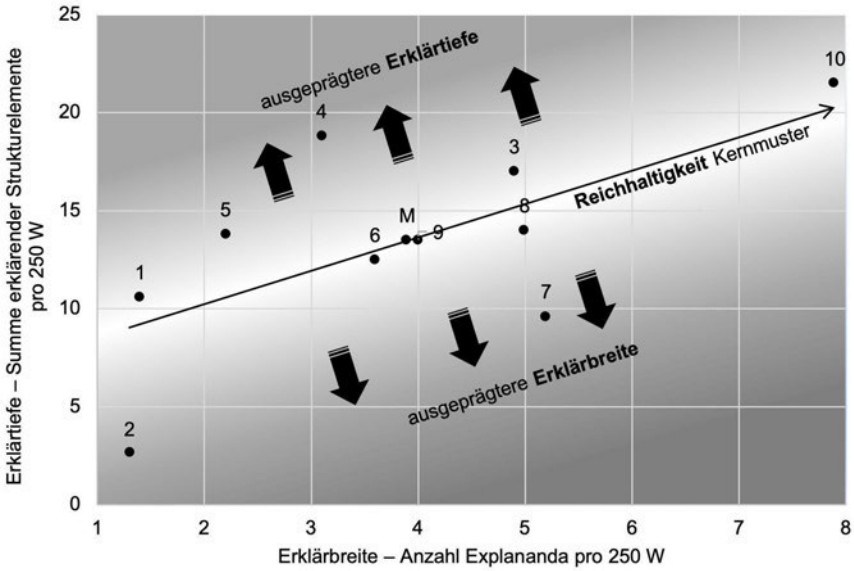


Abbildung 22: Verhältnis von Erklärtiefe und Erklärbreite pro 250 Wörter. Zahlen = Textnummern. M = Mittelwert aus allen zehn Texten. Pfeil = Trendlinie Reichhaltigkeit des Kernmusters Explikation (ohne *Relevantsetzung*, *Thematisieren* und *Musterbruch*). Oberes Feld: Tendenz zu ausgeprägterer Erklärtiefe. Unteres Feld: Tendenz zu ausgeprägterer Erklärbreite

Die Abbildung 22 zum Verhältnis von Erklärtiefe und Erklärbreite vermittelt mehrere Informationen. Erstens: Die im oberen Bereich befindlichen Punkte sind Texte mit Profil 1, weisen also eine Tendenz zu Erklärtiefe auf. Je grösser der Abstand zur Trendlinie ist, umso stärker wird die Tendenz. So hat beispielsweise Text Exp_4 pro 250 ca. drei Explananda, die durch knapp 20 erklärende Strukturelemente erklärt werden. Die Erklärtiefe ist ausgeprägt. Auf der gegenüberliegenden Seite der Trendlinie befinden sich Texte mit Profil 2, das heißt, sie weisen eine Tendenz zu Erklärbreite auf. So hat beispielsweise Text Exp_7 fünf Explanans und „nur“ knapp zehn erklärende Elemente. Das bedeutet, dass in diesem Text vergleichsweise viele Facetten eines Sachverhalts erklärt werden, aber weniger vertieft. Die Texte, die in der Grafik auf oder nahe der Trendlinie eigetragen sind, sind solche mit Profil 3. Sie sind von einem durchschnittlichen Verhältnis zwischen Erklärtiefe und -breite gekennzeichnet. Dies sind die Texte Exp_1, Exp_6, Exp_9, Exp_8, Exp_3 und Exp_10.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Die zweite in der Abbildung enthaltene Information ist die Reichhaltigkeit, die in Form einer Trend-/Regressionslinie eingezeichnet ist. Wie bereits beschrieben, sind in dieser Darstellung lediglich Strukturelemente aufgenommen, die den Kern von erklärenden Mustern realisieren. Die Strukturelemente *Relevantsetzung*, *Thematisieren* und *Musterbruch* sind nicht einberechnet, weshalb sie von den Ergebnissen in Bezug auf Reichhaltigkeit, wie sie unter b) konzipiert wurde, leicht abweichen. Die Trendlinie ist so zu verstehen, dass die Reichhaltigkeit der Texte von unten links nach oben rechts ansteigt. Texte, die links unten eingetragen sind, haben bei gleicher Textlänge weniger Explananda und weniger zughörige erklärende Elemente als solche, die oben rechts eingezeichnet sind.

9.7 Ergebnisse Explikation FS2: Vertextungsmuster und Bildungssprachlichkeit

Mit der zweiten Fragestellung wird eruiert, ob ein Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit von Vertextungsmustern und der Bildungssprachlichkeit eines Textes besteht. Die Reichhaltigkeit der explikativen Muster der beiden Gruppen *Bildungssprachlichkeit hoch* und *Bildungssprachlichkeit tief* werden hierfür miteinander verglichen (Teilkapitel 9.7.1). Danach wird im Rahmen einer Korrelationsanalyse geprüft, ob ungeachtet der Gruppenzugehörigkeit ein Zusammenhang zwischen dem Bildungssprachlichkeitswert und dem Auftreten von Strukturelementen besteht (Teilkapitel 9.7.2).

9.7.1 Gruppenvergleich: Gruppe *BS hoch* vs. *BS tief* in Bezug auf Anzahl Strukturelemente

Es wird geprüft, inwiefern in Bezug auf die Reichhaltigkeit des explikativen Vertextungsmusters Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Gruppe 1 = fünf Texte mit hohen Bildungssprachlichkeitswerten; Gruppe 2 = fünf Texte mit tiefen Bildungssprachlichkeitswerten) bestehen. Die Auswertung erfolgt grafisch mit Angaben von prozentualen Abweichungen sowie mittels Varianzanalysen.

Das folgende Histogramm zeigt für jede Gruppe und jedes Strukturelement die durchschnittliche Auftretenshäufigkeit:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

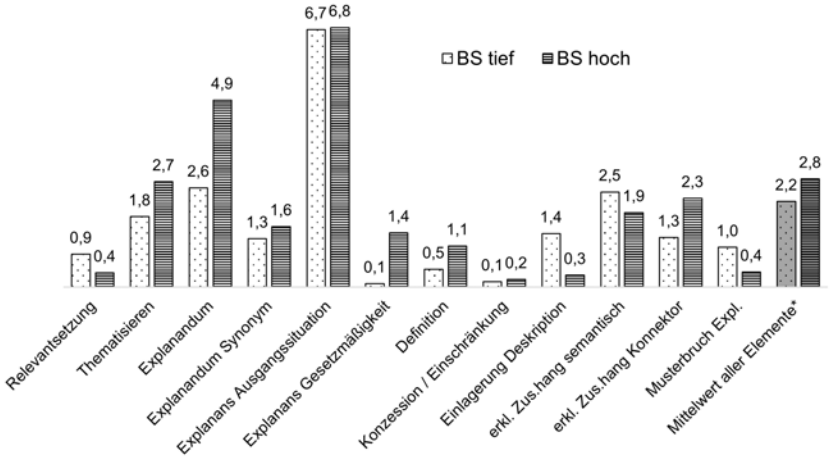


Abbildung 23: Durchschnittliches Auftreten von explikativen Strukturelementen pro 250 Wörter je Gruppe (Mittelwerte): Gruppe *Bildungssprache tief* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = -0.37 (Min. = -0.70; Max. = -0.02)) und *Bildungssprache hoch* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = 0.32 (Min. = 0.06; Max. = 0.44). Variable *Mittelwert aller Elemente** = Durchschnitt aus *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Explanandum*, *Explanans* (Summe aus Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit), *Definition*, *Konzession*, *Einlagerung Deskription*, *erkl. Zusammenhang* herstellen (Summe aus semantischen Formen und Konnektoren)

In der obigen Grafik ist ersichtlich, dass die Gruppe *BS hoch* anteilsmäßig pro 250 Wörter in fünf Bereichen höhere Durchschnittswerte als die Gruppe *BS tief* aufweist:

- Thematisieren: +50%, 1.8 vs. 2.7
- Explanandum: +88%, 2.6 vs. 4.9
- Explanans Gesetzmäßigkeit: +1486%, 0.1 vs. 1.4 (aber nur in 1 Text pro Gruppe)
- Definitionen:
- erkl. Zusammenh. Konnektor: +131%, 0.5 vs. 1.1
- Mittelwert aller Elemente: +79%, 1.3 vs. 2.3
  +26%, 2.2 vs. 2.8

Die Gruppe *BS hoch* hat im Vergleich zur Gruppe *BS tief* niedrigere Werte in vier Bereichen:

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Explanandum Synonym: -25%, 1.3 vs. 1.6
- Einlagerung Deskription: -78%, 1.4 vs. 0.3
- erkl. Zusammenh. semantisch: -22%, 2.5 vs. 1.9
- Musterbruch: -62%, 1.0 vs. 0.4

Keine oder kaum Gruppenunterschiede sind bei folgendem Strukturelement auszumachen:

- Explanans Ausgangssituation: 6.8 (*BS hoch*), 6.7 (*BS tief*)

Nicht ausgewertet werden Strukturelemente mit einem sehr geringen Wert (< 0.5):

- Relevantsetzung: 0.4 (*BS hoch*), 0.9 (*BS tief*)
- Konzession / Einschränkung: 0.2 (*BS hoch*), 0.1 (*BS tief*)

Die Texte mit vergleichsweise hohen Bildungssprachlichkeitswerten weisen laut diesen Informationen insgesamt eine etwas größere Dichte an Strukturelementen auf und sind damit musternäher als Texte mit niedrigeren Bildungssprachlichkeitswerten. Dies ist in erster Linie daran zu erkennen, dass Texte der Gruppe *BS hoch* einen größeren Anteil an Elementen enthalten, die für Erklärungen typisch und erwartbar sind. Dies sind Explananda, von denen pro 250 Wörter in der Gruppe *BS hoch* eine größere Zahl realisiert wird (2.6 vs. 4.9). Zudem gibt es in der Gruppe *BS hoch* anteilsmäßig mehr Explanantia (Gesetzmäßigkeiten und Ausgangssituationen zusammengenommen: 8.2 (*BS hoch*) vs. 6.8 (*BS tief*)); mehr explizit hergestellte erklärende Zusammenhänge (Konnektoren und semantische Formen zusammengenommen: 4.2 (*BS hoch*) vs. 3.8 (*BS tief*)) sowie mehr Definitionen: 1.1 (*BS hoch*) vs. 0.5 (*BS tief*). Ferner treten in der Gruppe *BS hoch* weniger Musterbrüche auf. Auch in Bezug auf den Mittelwert über alle Elemente zeigt sich ein Unterschied: 2.8 (*BS hoch*) vs. 2.2 (*BS tief).* Diese Tendenz, wonach die Gruppe *BS hoch* eine größere Anzahl an für das explikative Muster typischen Strukturelementen realisiert, wird einzig im Auftreten von deskriptiven Einlagerungen durchbrochen. Die Gruppe *BS hoch* realisiert weniger solcher Einlagerungen als die Gruppe *BS tief.* Insgesamt kann aber trotzdem gesagt werden, dass die Gruppe *BS hoch* bei gleicher Textlänge mehr typische Strukturelemente und weniger Musterbrüche realisiert als die Gruppe *BS tief.* Die Gültigkeit dieser Aussagen ist allerdings eigeschränkt, da die beiden Gruppen in sich nicht homogen sind. Die Bildungssprachlichkeitswerte innerhalb der Gruppen streuen, wie in der Beschreibung der Stichprobe erläutert, einigermaßen stark. Des Weiteren sind die festgestellten Tendenzen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

deswegen vorsichtig zu interpretieren, weil sich die Unterschiede im nachfolgend ausgeführten statistischen Test nicht als signifikant erweisen.

Aufgrund der kleinen Gruppengröße wurde für die Varianzanalyse wiederum der Mann-Whitney-Test gewählt. Hierfür wurde für jeden Text der Mittelwert aus allen Variablen ohne *Musterbrüche* gebildet (vgl. Tabelle 39). Die Datengrundlage für den Vergleich bilden also die fünf Mittelwerte der Gruppe *BS tief* und die fünf Mittelwerte der Gruppe *BS hoch*. Verglichen wird, inwiefern sich die Werte der beiden Gruppen statistisch unterscheiden. Zwischen den Gruppen *BS tief* (Mdn = 2.12) und *BS hoch* (Mdn = 2.48) gibt es keinen signifikanten Unterschied in der Anzahl Strukturelemente; exakter Mann-Whitney-U-Test: U = 8.000, p = .421. Selbst wenn die Musterbrüche in die abhängige Variable als Negativwert einberechnet werden, ist der Unterschied in der Verwendung explikativer Strukturelemente zwischen den Gruppen *BS tief* (Mdn = 1.78) und *BS hoch* (Mdn = 2.20) nicht signifikant (exakter Mann-Whitney-U-Test: U = 8.000, p = .421). Aufgrund der kleinen Gruppengröße hat der Test keine hohe statistische Power, was ein Grund dafür sein könnte, dass der Unterschied nicht signifikant ausfällt.

Gruppe *BS tief*	**Gruppe *BS hoch***
Exp_1 1.86	Exp_6 2.23
Exp_2 0.81	Exp_7 2.47
Exp_3 3.03	Exp_8 2.51
Exp_4 3.32	Exp_9 2.48
Exp_5 2.12	Exp_10 4.38

Tabelle 39: Mittelwerte aus allen explikativen Strukturelementen ohne Musterbruch. Dies sind: *Relevantsetzung, Thematisieren, Explanandum, Explanans* (Summe aus Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit), *Definition, Konzession, Einlagerung Deskription, erkl. Zusammenhang* herstellen (Summe aus semantischen Formen und Konnektor)

9.7.2 Korrelation zwischen Strukturelementen und Bildungssprachlichkeit

In einer Korrelationsanalyse (Rangkorrelation nach Spearman) wurde geprüft, ob zwischen dem Bildungssprachlichkeitswert und den Strukturelementen ein Zusammenhang besteht. Aus dieser Analyse resultiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen *Bildungssprachlichkeit* und *Explanandum*: r_s = 806, p = .005, n = 10, was nach Cohen (1992) einem starken Effekt

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

entspricht. Alle anderen getesteten Variablen korrelierten nicht signifikant mit Bildungssprachlichkeit.

Relevantsetzung	Thematisieren	Explanandum	Explanans (Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit)	Definition	Konzession	Einlagerung Deskr.	Erkl. Zusammenhang herstellen (semantisch und Konnektor)	Musterbruch	*Mittelwert aus allen Strukturelementen*
-.537	.273	**.806****	.442	.252	-.017	-.389	.394	-.381	0.39

Tabelle 40: Korrelationen zwischen Bildungssprachlichkeit und den einzelnen explikativen Strukturelementen sowie dem Mittelwert aus allen Strukturelementen (ohne *Musterbruch* aus zehn Texten. Spearmans Rho (* p < ,05; ** p < ,01)

Der gefundene signifikante statistische Zusammenhang bedeutet: Der Grad an Bildungssprachlichkeit im Gesamttext fällt mit der Anzahl an Explananda in erklärenden Textteilen pro 250 Wörter zusammen. Die Dichte an Explananda ist in stärker bildungssprachlich geprägten Texten also vergleichsweise höher als in stärker alltagssprachlich geprägten Texten. Bezogen auf die Dimension der Erklärbreite bedeutet dies, dass bildungssprachliche Texte eine größere Anzahl an unterschiedlichen Explananda und damit eine höhere Erklärbreite aufweisen. Diese Tendenz gilt jedoch nicht für die Erklärtiefe. Aus der Analyse resultieren keine signifikanten Zusammenhänge zu anderen Elementen (*Explanans*, *erklärenden Zusammenhang herstellen*, *Definition* und *Konzessionen*), die ebenfalls zum Kern von Explikationen gehören und zur Erklärtiefe beitragen, insofern sie sich auf ein Explanandum beziehen und dieses erklären.

Daraus kann vorbehaltlich der Limitation der sehr kleinen Stichprobe folgender Schluss gezogen werden: Texte mit hohem Bildungssprachlichkeitswert sind in Explikationen in Bezug auf die Erklärbreite, nicht jedoch auf die Erklärtiefe reichhaltiger, da sie anteilsmäßig mehr verschiedene Facetten (Explananda) eines Sachverhalts erläutern als Texte, die weniger bildungssprachlich geprägt sind. Die Korrelationsanalyse stützt in diesem Sinne partiell die Resultate des Gruppenvergleichs, aus dem hervorging, dass die Gruppe *BS hoch* tendenziell musternähere und reichhaltigere Explikationen realisiert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

9.8 Bilanz zu Ergebnissen aus den Vertextungsmusteranalysen

Die Ergebnisse zu beiden Fragestellungen im Zusammenhang mit Vertextungsmustern werden im Folgenden für beide analysierte Muster gebündelt erläutert. Die Antworten auf die Frage nach der Reichhaltigkeit und den Realisierungsformen der Vertextungsmuster Narration und Explikation lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Reichhaltigkeit: deskriptive Masse

Texte mit vielfältigeren und mehr Strukturelementen können als elaborierter und musternäher, unter Umständen auch als funktionaler angesehen werden als solche, die wenig Varianz und eine geringe Zahl an Elementen aufweisen. Die deskriptiven Masse sind Indizien für Reichhaltigkeit.

Aus der Analyse des narrativen Musters resultierten folgende Kennzahlen bezogen auf das Total:

- Anzahl unterschiedliche Strukturelemente: Min. = 5; Max. = 10; *M* = 8.8; *SD* = 0.72
- Menge an Strukturelementen kumuliert: Min. = 16.3; Max. = 52.5; M = 34.1; SD = 10.4

Es gibt wenig Varianz in der Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente. Abgesehen von einem Ausreißer enthalten alle Texte zwischen acht und zehn Strukturelementen. Größere Varianz zeigt sich in der textlängenbereinigten Menge an Strukturelementen. Die Standardabweichung beträgt 10.4. Unterschiede in der Reichhaltigkeit des narrativen Musters kommen also in der Menge an Strukturelementen zum Tragen.

Folgende Kennzahlen gehen aus der Analyse des explikativen Musters bezogen auf das Total hervor:

- Anzahl unterschiedliche Strukturelemente: Min. = 4; Max. = 9; M = 6.3; SD = 1.77
- Menge an Strukturelementen kumuliert: Min. = 6.5; Max. = 35.1; M = 20.2; SD = 7.5

Im Gegensatz zum narrativen Muster streut die Anzahl unterschiedlicher explikativer Strukturelemente ziemlich stark. In manchen Texten werden viele, in manchen wenige unterschiedliche Elemente realisiert. Ebenfalls eine erhebliche Varianz liegt hinsichtlich der Menge an Strukturelementen vor.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Reichhaltigkeit: Profile und didaktisches Potenzial

Die unterschiedlichen Realisierungsformen narrativer Muster zeigen sich darin, ob dramatisierende oder elaborierend-schildernde Strukturen vorliegen. Dadurch erhalten die Erlebnisberichte ihr narratives Profil. Abstrahiert betrachtet traten folgende Profile auf:

- Erzählung mit Dramatisierung – enthalten die Strukturelemente *Komplikation/Planbruch*, *Auflösung* und *Evaluation* (in vier analysierten Vertextungsmustereinheiten)
- Schilderungen ohne Dramatisierung – nüchterne Aneinanderreihung von Ereignissen (in zwei analysierten VE-Einheiten)
- Mischformen – Schilderungen mit einzelnen Aspekten von Dramatisierung (in fünf analysierten VE-Einheiten)

Unabhängig vom Profil ist allen narrativen VE-Einheiten gemein – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß –, dass der Kern der Narration eingebettet ist, indem das Geschehen relevant gesetzt und thematisiert, aber nur selten abgeschlossen und in die ursprüngliche Kommunikationssituation zurückgeführt wird. Ferner enthalten alle analysierten Texte eine Rahmung des Geschehens sowie einen temporal strukturierten Ablauf von Ereignissen und weisen, bis auf eine Ausnahme, eingelagerte Explikationen oder Deskriptionen auf.

Die Realisierungsformen explikativer Texte lassen sich zu Profilen zusammenfassen:

- Erklärungen mit Tendenz zu *Erklärtiefe*: Texte, die eher wenige Aspekte eines Phänomens erklären, dieses dafür detailliert. Erkennbar wird dieses Profil im Auftreten weniger zu erklärender Sachverhalte (*Explananda)*, denen aber viele erklärende Struktureinheiten (etwa *Explanantia*, *Definitionen* oder *Einlagerungen*) zugeordnet sind. In zwei analysierten VE-Einheiten war dieses Profil zu beobachten.
- Erklärungen mit Tendenz zu *Erklärbreite*: Texte, die eher auf Aspektbreite abzielen, also viele verschiedene Aspekte eines Phänomens, aber nicht detailreich erklären. Dieses Profil manifestiert sich im Auftreten mehrerer Explananda, denen wenige erklärende Struktureinheiten (*Explanantia*, *Definitionen* oder *Einlagerungen*) zugeordnet werden können. Zwei analysierte VE-Einheiten hatten dieses Profil.
- Erklärungen mit durchschnittlichem Verhältnis zwischen Erklärtiefe und -breite: In sechs analysierten VE-Einheiten trat dieses Profil zutage.

Die Einbettung des Kerns der Explikationen mithilfe von *Relevantsetzung*, *Thematisierung*, *Abschließen* und *Überleiten* stellt sich über alle Texte gesehen wie folgt

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

dar: Die Einbettung erfolgt teilweise über Relevantsetzung (in der Hälfte aller Texte) sowie Thematisierung (in allen Texten). Abschließende und überleitende Struktureinheiten kamen nicht vor. Dies hat mutmaßlich auch damit zu tun, dass explikative Textteile kaum zusammenhängend als isolierte Kapitel vorkamen, sondern oft in Kombination mit Textteilen, die andere Arten der Vertextung haben.

Das didaktische Potenzial dieser Analyse ist allerdings weniger in einer solchen Profilierung zu suchen, die aufgrund des hohen Abstraktionsgrads grob ausfällt. Aus didaktischer Sicht verspricht die Analyse einen Nutzen, wenn das Analysewerkzeug auf den Einzeltext angewandt wird. Das Vorhandensein respektive Fehlen von erwartbaren Strukturelementen kann beispielsweise für Instruktionen beim Schreiben oder für Feedback genutzt werden. Ein Einzeltext kann auf mehrere Dimensionen/Strukturelemente hin evaluiert werden:

Narratives Vertextungsmuster	**Explikatives Vertextungsmuster**
• **Einbettung:** Inwiefern ist ein narrativer oder explikativer Teil in den Gesamttext eingebettet? Die Ausprägung der Strukturelemente *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Abschließen* und *Überleiten* sind dafür ausschlaggebend.	
• **Rahmung und Handlungsablauf** Inwiefern ist kenntlich, wer, wann, was in welcher temporalen Folge tut? Hierfür sind Ausprägungen in den Strukturelementen *Rahmung* und *Handlungsablauf zeitlich* relevant. • **Dramatisierung / Schilderung** Inwiefern ist die narrative Einheit dramatisierend oder nüchtern schildernd ausgestaltet? Hierfür sind die Ausprägungen in den Strukturelementen *Komplikation* sowie *Auflösung* zentral, aber nachgelagert auch der Elemente *Evaluation* oder *Hinweise auf die Erlebnisqualität.*	• **Erklärtiefe** Wie profund wird ein als erklärwürdig eingeführter Gegenstand erklärt? Die Ausprägungen von Strukturelementen, die thematisch einem spezifischen Explanandum zugeordnet werden können, kommen als Elemente infrage, die zur Erklärtiefe beitragen. Dies sind *Explanans (Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit)*, *Definition*, *Konzession*, *Herstellen des erklärenden Zusammenhangs* und *Einlagerung Deskription.* Zusätzlich würden die Strukturelemente *Vergleich/Beispiel* sowie *Einlagerung Argumentation oder Narration* dazu zählen. Diese

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

• **Hintergrundinformationen / Informationstiefe** Wie umfangreich wird die Erzählung oder die Schilderung mit Zusatzinformationen angereichert? Hierfür maßgebend sind die Ausprägungen in den Strukturelementen *Binnennarration* und *eingelagerte Explikationen* und *Deskriptionen*. Diese Elemente reichern eine Handlungsfolge informativ und atmosphärisch an. • **Erzählwürdigkeit (Evaluation):** Inwiefern gelingt es der narrativen Einheit, Erzählwürdigkeit herzustellen? Diese für Erzähltexte zentrale Dimension überschneidet sich mit der Dimension Dramatisierung vs. Schilderung. Die Erzählwürdigkeit setzt sich jedoch aus mehreren Komponenten zusammen, die im Zusammenspiel die Frage „so what?“ klären und beantworten. Mit der Herstellung von Erzählwürdigkeit wird verdeutlicht, warum etwas überhaupt erzählt wird. Die dafür zentralen Strukturelemente sind *Relevantsetzung*, *Komplikation*, *Auflösung* und insbesondere die *Evaluation*. • **Hinweise auf Erlebnisqualität des Ereignisses** Inwiefern wird mittels *Hinweisen auf Erlebnisqualität* die emotional und persönliche Involviertheit ins Geschehen zum Ausdruck gebracht?	traten in den analysierten Texten jedoch nicht auf. • **Erklärbreite** Wie viele Aspekte eines Makroexplanandums werden erklärt? Zur Feststellung von Erklärbreite ist ausschlaggebend, in wie viele unterschiedliche *Explananda* ein erklärendes Muster segmentiert wird.

Das Auftreten solcher Elemente hebt die Qualität des persönlich Erlebten sprachlich hervor – oder erzeugt bei Abwesenheit solcher Elemente Distanz zur geschilderten Handlung.	

- **Musterbruch**

Es handelt sich hierbei um Formen des Nicht-Erfüllens von etablierten Mustererwartungen:

- Fehlen von musterkonstituierenden Strukturelementen. Beim narrativen Muster etwa, wenn keinerlei Hinweise auf temporale Ereignisabfolgen vorhanden sind; beim explikativen Muster beispielsweise, falls der erklärende Zusammenhang zwischen zu Erklärendem und Erklärendem nicht vorhanden ist oder implizit nicht rekonstruiert werden kann und der Textteil somit nicht als Erklärung erkennbar ist.
- Kohärenzbruch: Auftreten von Strukturelementen, die inhaltlich keinen Anschluss an andere Textteile haben. Bei Narrationen wäre dies etwa der Fall, wenn eine Einlagerung thematisch keinerlei thematischen Bezug zur Erzählung/Schilderung hat. Bei Explikationen liegt beispielsweise ein Kohärenzbruch vor, wenn ein Text ein Explanandum etabliert, aber weder ein Explanans noch eine Definition, das diesem entspricht, enthält oder umgekehrt ein Explanans keinem Explanandum zugewiesen werden kann.
- Formulierungsprobleme: Falls für das Muster unerwartete oder untypische Formulierungen auftreten, die das Verständnis dessen, was erzählt oder erklärt werden soll, erschweren oder verunmöglichen.

Kasten 10: Strukturelemente als didaktische Dimensionen zur Einzeltextbetrachtung

Das didaktische Potenzial des erarbeiteten Analysewerkzeugs ermöglicht es, mithilfe einiger Reflexionsfragen die Texte vor dem Hintergrund der Schreibförderung zu betrachten:

- Welche Strukturelemente sind in welchem Ausmaß vorhanden?
- Welche Wirkung wird durch die An-/Abwesenheit von Elementen erzeugt, welche Textfunktion und welches Muster bedient?
- Wie angemessen sind die vorhandenen Strukturelemente im Abgleich mit dem angestrebten Textziel und der Schreibaufgabe?

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Welche Elemente sollten weiter ausgebaut, modifiziert oder weggelassen werden, um die Schreibaufgabe zu erfüllen?

Im Diskussionsteil (Teilkapitel 10.2) wird detaillierter auf das didaktische Potenzial der Ergebnisse eingegangen.

Zusammenhang Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit eines Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit eines Textes kann nicht eindeutig beantwortet werden. Der prozentuale Vergleich der Gruppen *BS hoch* mit *BS tief* deutet auf das Vorhandensein eines Zusammenhangs hin. Texte mit tieferen Bildungssprachlichkeitswerten weisen weniger narrative sowie explikative Strukturmerkmale auf. In Texten mit höheren Bildungssprachlichkeitswerten gibt es eine größere Anzahl an Strukturelementen. Beim narrativen Muster sind die Unterschiede besonders augenfällig bei der *Relevantsetzung* (+122%), der *Einlagerung Explikation* (+198%) und der *Qualität des Ereignisses durch Stilisierung* (+394%). Zudem ist der Mittelwert aller narrativer Elemente in der Gruppe *BS hoch* höher (+37%) als jener der Gruppe *BS tief*. Auch beim explikativen Muster ist der Mittelwert aller Elemente in der Gruppe *BS hoch* höher (+26%) als jener der Gruppe *BS tief*. Ferner gibt es in dieser Gruppe mehr Strukturelemente bei *Explanandum* (+88%), *Definitionen* (+131%), *erklärender Zusammenhang Konnektor* (+79%), jedoch weniger bei *Einlagerung Deskription* (-78%) sowie *erklärender Zusammenhang semantisch* (-22%). Insgesamt deutet der prozentuale Vergleich darauf hin, dass Texte mit höheren Bildungssprachlichkeitswerten mehr Strukturelemente enthalten und die Muster entsprechend reichhaltiger ausgestaltet sind.

Diese Tendenz ließ sich allerdings durch den statistischen Gruppenvergleich (Mann-Whitney-Test) nicht bestätigen. Der Unterschied zwischen den Gruppen fällt nicht signifikant aus. Aus der Korrelationsanalyse resultierte in beiden Mustern nur je eine signifikante Korrelation zwischen Bildungssprachlichkeit und einem Strukturelement. Dass beide durchgeführten Tests keine signifikanten Gruppenunterschiede und nur je eine signifikante Korrelation aufweisen, kann mehrere Gründe haben. Der naheliegende ist, dass der Zusammenhang zwischen „Bildungssprachlichkeit" und Auftreten von Strukturmerkmalen nicht existiert und beide Parameter, anders als es die grafische Darstellung und die prozentualen Unterschiede vermuten lassen, unabhängig voneinander sind. Des Weiteren könnten die nicht-signifikanten Ergebnisse mit der sehr kleinen Stichprobe zusammenhängen. Da die Gruppengrößen mit jeweils nur fünf Texten

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

sehr klein sind, ist es möglich, dass sich tatsächlich bestehende Unterschiede und Zusammenhänge in der Stichprobe statistisch nicht zeigen.

Aufgrund der Limitationen der statistischen Auswertung wird diese weniger gewichtet als die prozentuale Auswertung. Die – zwangsläufig approximative – Antwort auf die zweite Fragestellung lautet, dass tendenziell ein Zusammenhang zwischen dem Elaborationsgrad des Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit des gesamten Texts zu bestehen scheint.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

10 Diskussion

Das Anliegen dieser Untersuchung war, Schreibleistungen von Berufslernenden am Ende der Berufsausbildung in Bezug auf zwei linguistische Eigenschaften zu beschreiben, da dies bislang weitgehend unerforschtes Gebiet ist. Hierfür wurde ein Korpus bestehend aus 227 Abschlussarbeiten („Vertiefungsarbeiten") zusammengestellt. Es wurden zwei Studien durchgeführt zu je einer linguistischen Beschreibungskategorie: In Studie A wurde mittels korpuslinguistischer Methodik das Auftreten von bildungs- und alltagssprachlichen Registermerkmalen auf Wort- und Satzebene analysiert. Die Ergebnisse wurden gruppen- und textbezogen ausgewertet. In Studie B wurde in einem kleinen Subkorpus (N = 20) mittels händischer Codierung geprüft, wie die Vertextungsmuster Narration und Explikation ausgestaltet sind. Der Zusammenhang mit dem Auftreten von Registermerkmalen wurde analysiert.

Es folgt nun zunächst eine Zusammenfassung der aus den beiden durchgeführten Studien gewonnenen Ergebnisse. Die Resultate werden vor dem Hintergrund bereits existierender Forschung und in Bezug auf theoretische Modellierungen hin interpretiert (Teilkapitel 10.1). Anschließend wird auf die praktischen Auswirkungen, die sich aus den Erkenntnissen ergeben, eingegangen (Teilkapitel 10.2). Daraufhin werden Überlegungen zum gewählten methodischen Vorgehen präsentiert (Teilkapitel 10.3), gefolgt von einem Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten (Teilkapitel 10.4).

10.1 Zusammenfassung und theoretische Rückbindung der Ergebnisse

Die Ausführungen orientieren sich an den Forschungsfragen: Zunächst werden die Resultate zu den drei Forschungsfragen von Untersuchung A (Registeranalyse) besprochen. Danach werden die Ergebnisse zu den zwei Forschungsfragen aus Untersuchung B (Vertextungsmusteranalyse) diskutiert.

10.1.1 Untersuchung A: alltags- und bildungssprachliche Merkmale und deren Beziehung zueinander (FS1)

Der Fokus der Untersuchung A lag auf Registermerkmalen. Die erste Forschungsfrage fokussierte, in welchem Ausmaß bildungs- und alltagssprachliche Registermerkmale im Gesamtkorpus auftreten und in welcher Beziehung sie

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zueinander stehen. Untersucht wurden insgesamt 17 theoretisch hergeleitete sprachliche Merkmale, von denen zehn dem bildungssprachlichen und sieben dem alltagssprachlichen Register zugeordnet wurden. Zusätzlich wurde unabhängig vom Register die Textlänge erhoben.

Insgesamt zeigt sich recht deutlich, dass mehr bildungssprachliche als alltagssprachliche Merkmale in Erscheinung treten. Dies war erwartbar, da die alltagssprachlichen Merkmale eher eng definiert und aus Gründen der Treffgenauigkeit der Korpusanalyse auf wenige Ausprägungsvarianten begrenzt waren. Außerdem handelte es sich um schriftliche Texte, die überwiegend fachliche Sachverhalte verhandeln und den Status eines schulischen Prüfungstexts haben.

Im Rahmen der Faktorenanalyse hat sich die theoretische Annahme bestätigt, wonach Alltagssprache und Bildungssprache ein Kontinuum bilden und ein negativer Zusammenhang zwischen den beiden Polen besteht. Über das gesamte Korpus gesehen lautet der Zusammenhang abstrahiert formuliert folgendermaßen: Je mehr bildungssprachliche Merkmale ein Text enthält, desto weniger alltagssprachliche Merkmale weist er auf, und umgekehrt. Neun von zehn bildungssprachlichen Variablen laden positiv auf einen Faktor, der als *Bildungssprachlichkeit* bezeichnet wurde. Auch die Variable *Textlänge* lädt positiv auf diesen Faktor. Alle sieben alltagssprachlichen Variablen laden negativ auf Bildungssprachlichkeit. Für die weiterführenden Berechnungen mit dem Faktor Bildungssprachlichkeit wurden nur Variablen mit hoher Faktorladung (grösser 0.5) berücksichtigt. Das war bei insgesamt neun Variablen der Fall, und zwar bei sieben bildungssprachlichen und zwei alltagssprachlichen. Die neun Variablen wurden aggregiert zu einer einzigen Variable, die *Bildungssprachlichkeit* genannt wurde. Diese Variable ist ein Index für das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit eines Textes. Je höher die Ausprägung der Variable für einen Text ist, umso stärker bildungssprachlich und weniger alltagssprachlich ist das Register des Texts. Diese aggregierte Variable gibt demnach Auskunft darüber, inwieweit ein Text auf Wort- und Satzebene bildungs- respektive alltagssprachlich geprägt ist.

Dieses Ergebnis leistet einen Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Registern im Kontext schulischer (und beruflicher) Bildung, wie im Kapitel 5 thematisiert. Die Resultate der vorliegenden Untersuchung unterstützen auf Basis von Textoberflächenmerkmalen eine dichotome Sicht auf Register im Bildungsbereich, wie sie in den Konzeptionen von Nähesprache/Distanzsprache, BICS/CALP oder Alltagssprache/Bildungssprache (oder Fachsprache) vorliegt. Die Studienergebnisse liefern empirische Evidenz zugunsten einer Registerkonzeption in Form eines Kontinuums. An dessen einen Ende befinden

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

sich grammatikalische und syntaktische Formen von Distanzsprache, die hier als „bildungssprachlich" bezeichnet wurden. Am anderen Ende sind Formen (konzeptionell) mündlichen Sprachgebrauchs angesiedelt, die „alltagssprachlich" genannt wurden.

Texte von Lernenden auf Sekundarstufe II enthalten gleichzeitig und in unterschiedlichem Ausmaß alltags- und bildungssprachliche Merkmale. Dieser Befund resultiert aus der vorliegenden Untersuchung und geht einher mit Ergebnissen aus der VOLI-Studie (Efing 2011; Efing 2008; Efing 2006; Biedebach 2006) sowie der Untersuchung von Sieber (1998; 1994). In beiden Studien wird ein Nebeneinander von Wortwahl, Syntax und Textstrukturen, die sich an einer fiktiven Redesituation orientieren („Parlando"), und solchen, die textuell durchformt sind, konstatiert. Die Bewertung des Auftretens alltagssprachlicher Formen ist jedoch nicht dieselbe. In der VOLI-Studie werden gewisse nähesprachliche Merkmale wie beispielsweise Umgangssprache oder Verbzweitstellung als „Problemtypen" verhandelt, da sie in Bezug auf die Aufgabestellung unangemessen eingesetzt erschienen. Sieber (2008; 1998) hingegen interpretiert Parlando-Phänomene in Maturaaufsätzen nicht als defizitär, sondern als Ausdruck der Bemühung, Distanz im Medium der Schriftlichkeit abzubauen und Nähe und Vertrautheit auch in institutionell eingeforderten Texten herzustellen. Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie lassen keine Interpretation in Bezug auf die Angemessenheit der Registerwahl zu, da für eine solche Einschätzung die Aufgabenstellungen und Anforderungen mitanalysiert und im Einzelfall beurteilt werden müssten.

Ungeachtet der normativen Wertung von Bildungs- und Alltagssprache zeichnet sich im didaktischen Diskurs ab, dass das Ziel der schulischen und beruflichen Registervermittlung letztlich eine umfassende Registerkompetenz sein muss (Efing & Sander 2020). Lernende sollen befähigt werden, rezeptiv Differenzen zwischen Registern wahrzunehmen und zu benennen und produktionsseitig situationsangepasst eine angemessene Registerwahl zu treffen. Dies setzt voraus, dass ein umfassendes Registerrepertoire und Wissen über Varianten sprachlicher Formen vorhanden sind, zu denen selbstverständlich Merkmale von Bildungs-, aber ebenso von Alltagssprache gehören. Gerade im beruflichen und berufsbildenden Bereich greift eine Didaktik zu kurz, die allein auf den Erwerb bildungssprachlichen Sprachgebrauchs abzielt, da in diesem Bereich im Mündlichen und Schriftlichen eine breite Palette von Textsorten wie Formulare, Fach- und Kundengespräche, komplexe Berichte oder Stellungnahmen auftritt (Efing 2011; Sander 2021).

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

10.1.2 Untersuchung A: Gruppenunterschiede in Bildungssprachlichkeit (FS2)

Mit der zweiten Forschungsfrage wurde eruiert, inwiefern personen- und kontextbezogene Faktoren einen Einfluss auf das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit in den Texten haben. Hierfür wurden folgende Gruppenvergleiche angestellt: Lehrdauer (2 | 3 | 4 Jahre), Gender (männlich | weiblich), Vorbildungsniveau (hoch | niedrig), Migrationshintergrund (ohne | mit), Erstsprache (Deutsch | andere) und Deutscherwerbsalter (ab Geburt | später). Zur Messung des Ausmaßes von Bildungssprachlichkeit wurde die zuvor beschriebene aggregierte Variable *Bildungssprachlichkeit* verwendet. Die Resultate der mehrfaktoriellen ANOVA lauten: Die Lehrdauer und damit verbunden das Anspruchsniveau der Berufsausbildung sorgen für einen statistisch signifikanten Unterschied bei der Bildungssprachlichkeit eines Textes. Die Texte von Lernenden in vierjährigen Berufslehren sind bildungssprachlicher geprägt als jene von Lernenden in dreijährigen Berufslehren, die wiederum höhere Bildungssprachlichkeitswerte aufweisen als Texte von Lernenden aus zweijährigen Berufslehren. Die Effektstärke ist mittel. Alle anderen getesteten Variablen – Gender, Vorbildungsniveau, Migrationshintergrund, Erstsprache, Deutscherwerbsalter – haben keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Bildungssprachlichkeit der Texte. Dieses Resultat wurde im Rahmen einer Regressionsanalyse bestätigt, laut der allein die Variable *Lehrdauer* signifikant zur Erklärung der Variable *Bildungssprachlichkeit* beiträgt.

Dieses Ergebnis ist nur bedingt mit Befunden anderer Forschungsarbeiten vergleichbar. Zwar werten andere Studien Schreib- oder Fachleistungen von Berufslernenden auch gruppenbezogen aus, doch sind diese nicht auf Registermerkmale enggeführt. In anderen Untersuchungen fließen Registermerkmale meist unter dem Aspekt der sprachlichen Angemessenheit als eine von vielen Variablen in die Textqualität ein, die als Indikator für Schreibleistung verwendet wird. In den Studien von Hoefele & Konstantinidou (2016) und Konstantinidou et al. (2022) setzt sich Schreibleistung aus sprachlicher Richtigkeit, Sprachstil, formalen Textsortenkonventionen, Struktur, Inhalt und kommunikativer Wirkung zusammen. Gleiches gilt für die VOLI-Studie (Biedebach 2006; Efing 2006; Efing 2008; Efing 2011). Ein Vergleich der vorliegenden mit diesen Studien ist trotzdem legitim, da bildungssprachlich geprägte Lexik und Grammatik nachweislich Indikatoren für Textqualität sind (Crossley 2020). Unterschiede in der Bildungssprachlichkeit sind somit – mit gewisser Vorsicht – durchaus verknüpfbar mit Unterschieden in der gesamten Schreibleistung. Zurückhaltender sollten die Bezüge zu LAU 11- und ULME I-Ergebnissen (Lehmann, Hunger et al. 2004; Lehmann, Ivanov et al. 2004; Neumann 2006) interpretiert werden, da

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Gruppenvergleiche dort nur für den aggregierten Index *Fachleistung* angegeben werden. Dieser setzt sich zusammen aus den Mittelwerten der Testleistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Eine gruppenspezifische Auswertung für den Bereich der Textproduktion existiert nicht.

Die hier gewonnenen Ergebnisse zu gruppenspezifischen Unterschieden decken sich partiell mit jenen von anderen Untersuchungen:

- Der Zusammenhang zwischen Schreib- respektive Fachleistungen und dem *Anspruchsniveau* der Berufsausbildung, die an die Dauer der Lehre gekoppelt ist, wurde in drei Studien untersucht. Alle drei berichten einen starken, eindeutigen Einfluss des Anspruchsniveaus der beruflichen Ausbildung auf die Schreibleistungen (Hoefele & Konstantinidou 2016; Konstantinidou et al. 2022) respektive die Fachleistung (ULME I (Lehmann, Ivanov et al. 2004)). Lernende in beruflichen Ausbildungen des höheren Anspruchsniveaus – in der Schweiz sind dies drei- oder vierjährige Berufslehren mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), in Deutschland vollqualifizierende Berufsfach- und Berufsschulen – erzielen bessere Leistungen als Lernende in Lehrgängen des niedrigeren Anspruchsniveaus – in der Schweiz sind dies Berufslehren mit eidgenössischem Berufsattest (EBA), in Deutschland teilqualifizierende Berufsfachschulen.
- Zu abweichenden Ergebnissen kamen Studien in Bezug auf die *Vorbildung*. Während die vorliegende Untersuchung keine Unterschiede in Bezug auf die Registerverwendung ausmachen konnte, zeigten Lernende mit schulisch höherer Vorbildung in der VOLI-Studie (Biedebach 2006; Efing 2008; Efing 2006; Efing 2011) sowie in den ULME-Untersuchungen (Lehmann, Hunger et al. 2004; Lehmann, Ivanov et al. 2004; Neumann 2006) bessere Leistungen als solche mit tieferer schulischer Vorbildung.
- Ein Vergleich bezüglich *Migrations- und Sprachhintergrund* ist schwierig, weil die Resultate uneinheitlich sind. In der vorliegenden Studie hatten weder der Migrationshintergrund noch der sprachbiografische Hintergrund der Lernenden einen Einfluss auf die Bildungssprachlichkeit. In der VOLI-Studie zeigten sich keine qualitativen, dafür aber quantitative Unterschiede zwischen Lernenden mit und solchen ohne Migrationshintergrund. In ULME I zeigten Migrantinnen und Migranten durchschnittlich leicht schwächere Fachleistungen als Lernende ohne Migrationshintergrund; allerdings war die Effektstärke klein. Nimmt man den Einfluss der *Erstsprache* der Lernenden in den Blick, zeigten sich in den Interventionsstudien von Hoefele & Konstantinidou (2016) und Konstantinidou et al. (2022) ebenfalls keine Unterschiede, wobei in der Studie von 2016 die Personen mit deutscher

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Erstsprache stärker von der Intervention profitierten als solche mit nichtdeutscher Erstsprache.
- In Bezug auf *Gender* sind die Leistungen in zwei Studien (ULME I sowie Hoefele & Konstantinidou 2016) von weiblichen Lernenden etwas besser als jene von männlichen Lernenden. Die Unterschiede sind jedoch marginal. In der vorliegenden Untersuchung gab es keine Unterschiede in Bezug auf die Variablen Migrationshintergrund, Erstsprache und Deutscherwerbsalter.

Auf die Gründe, warum nur die Lehrdauer und kein anderer Faktor Unterschiede erklärt, wird im Anschluss an die Ausführungen zur dritten Forschungsfrage eingegangen.

10.1.3 Untersuchung A: Bildungssprachlichkeit in verschiedenen Textsegmenten (FS3)

Anhand der dritten Forschungsfrage sollte das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit in Bezug auf die unterschiedlichen Textsegmente der Vertiefungsarbeiten untersucht werden. Die Fragestellung lautete: Inwiefern unterscheiden sich die Textsegmente *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Erfahrungsbericht*, *Interview*, *Umfrage*, *Reflexion* und *Schlussteil* in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale?

Die betrachteten Abschlussarbeiten vereinen unterschiedliche Textsorten (vgl. Teilkapitel 3.2). Deshalb wurden sie im Korpus mittels XML-Tags in wiederkehrende inhaltlich-funktionale Segmente unterteilt, um zu eruieren, inwiefern sie sich in Bezug auf bildungs- und alltagssprachliche Merkmale unterscheiden. Analysiert wurden nur jene Segmente, die mindestens 5% des gesamten Korpusvolumens umfassen sowie in mindestens zwei Drittel der Texte vorkommen. Dies waren die Segmente *Einleitung*, *Sachkapitel*, *Erfahrungsbericht*, *Interview*, *Umfrage*, *Reflexion* und *Schlussteil*.

In allen Textsegmenten sind sowohl bildungs- als auch alltagssprachliche Merkmale auszumachen, deren Ausprägung allerdings stark variiert. Für jedes Segment wurden alle 17 Registermerkmale analysiert. Zusammenfassend werden lediglich die Auswertungen in Bezug auf die Variable *Bildungssprachlichkeit* wiedergegeben. Die Ergebnisse zeigen, dass *Sachkapitel* die textlichen Abschnitte sind, die am stärksten von Bildungssprache geprägt sind, während *Reflexionen* und *Interviews* die geringste Ausprägung aufweisen. Die Segmente *Einleitung*, *Schlussteil*, *Umfrage* und *Erfahrungsbericht* haben mittlere Ausprägungen in Bezug auf Bildungssprachlichkeit. Darüber hinaus wurden die Textsegmente im Zusammenhang mit der Lehrdauer ausgewertet, da die vorangehende Analyse ergab, dass Bildungssprachlichkeit in Texten je nach Lehrdauer der Berufslehre signifikant variiert. Laut den Ergebnissen ist die

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bildungssprachlichkeit in Texten aus drei- und vierjährigen Berufslehren höher als jene aus zweijährigen Berufslehren. Texte aus dem vierten Lehrjahr haben in allen Segmenten – außer im Segment *Umfrage* – höhere Bildungssprachlichkeitswerte als Texte aus dreijährigen Lehren. In Texten aus zweijährigen Berufslehren sind fast alle bildungssprachlichen Merkmale in den Sachkapiteln zu finden, während sie in den 3Lj- und 4Lj-Texten gleichmäßiger verteilt sind.

Die Resultate legen nahe, dass Berufslernende in der Lage sind, Registervariationen zu realisieren. Die unterschiedlichen bildungssprachlichen Ausprägungen reflektieren das, was theoretisch erwartbar ist. In den Abschlussarbeiten sind *Sachkapitel* diejenigen Teile, die die Thematik der Arbeit informativ-erklärend ausrollen und eine ausgeprägte Informations-/Darstellungsfunktion haben. Sprachlich sind vornehmlich explikative und beschreibende, seltener auch berichtende oder argumentative Muster dominant. Beispiele hierfür sind Beschreibungen von Krankheitssymptomen oder die Erklärung der Funktionsweise eines Auges. Wie anhand der Quellenangaben in den Texten rekonstruiert werden kann, konsultieren Berufslernende für das Verfassen des Sachkapitels externe Quellen (Webseiten, Bücher, Videos etc.), die mitunter bereits selbst bildungssprachlich geprägt sind. In Sachkapiteln sind somit fachsprachlich geprägte Ausdrücke, bildungssprachliche Lexik, grammatikalische Verdichtungen, ein erhöhtes Maß an Abstraktion und Verallgemeinerung erwartbar. Insgesamt ist also von einem bildungssprachlich geprägten Register auszugehen, das sich in der Analyse empirisch tatsächlich manifestiert hat. Umgekehrt sind *Interviews* und *Reflexionen* angelehnt an Redesituationen. In den Abschlussarbeiten sind Interviews verschriftlichte Gespräche mit einer anderen Person. Darin sind Merkmale von Alltagssprache – Spuren gesprochensprachlicher Kommunikationssituationen – zu finden. Das Segment *Reflexion* tritt in den Abschlussarbeiten als eine Art „Gespräch mit sich selbst" in Erscheinung. Wie an den reflektiven Textauszügen erkennbar ist, sind Reflexionen einerseits gegenstandsbezogen und adressieren Fragen wie: *Wie habe ich etwas erlebt? Was hat mich berührt? Was habe ich Neues erfahren?* Anderseits beziehen sich Reflexionen auf den Prozess und beantworten Fragen wie: *Was ist mir gelungen, was nicht? Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?* Aufgrund der Tatsache, dass Interviews und Reflexionen (fiktive) Redesituationen verschriftlichen, eine kontextualisierte personen- und interaktionsbezogene Prägung haben und keinen hohen Abstraktionsgrad erfordern, ist kein hohes Ausmaß an Bildungssprachlichkeit zu erwarten. Dies bestätigte sich in der empirischen Analyse.

Oben wurde gesagt, dass die Resultate darauf hindeuten, dass die Lernenden auf globaler Ebene in der Lage sind, Registervariationen je nach funktionsspezifischen Erwartungen zu realisieren. Es gibt allerdings Unterschiede in Bezug

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

auf die Lehrdauer. Je länger die Lehrdauer und je höher das Anspruchsniveau der Lehre, desto bildungssprachlicher sind alle Textsegmente – auch eher alltagssprachlich geprägte Teile wie Interviews und Reflexionen. Zudem sind bildungssprachliche Merkmale in Texten von 2Lj-Lernenden fast ausschließlich in Sachkapiteln zu finden, während in den anderen beiden Gruppen die Merkmale gleichmäßiger über die Segmente verteilt sind. Eine mögliche Erklärung für die Kumulation bildungssprachlicher Merkmale in Sachkapiteln von 2Lj-Lernenden könnte sein, dass die Lernenden Quellendokumente verwenden. Zwar durchlaufen alle Texte eine Plagiatsprüfung. Trotzdem ist denkbar, dass Textteile aus Primärquellen ohne größere Transformation in die eigene Arbeit übernommen werden und die Massierung der Merkmale in Sachkapiteln darum auffälliger ist als in Texten der anderen beiden Gruppen. Insgesamt deuten die Ergebnisse des Gruppenvergleichs darauf hin, dass es Unterschiede in der Registerkompetenz gibt. Lernenden in anspruchsvolleren Berufsausbildungsgängen scheint es eher möglich zu sein, eine Registerbandbreite zu realisieren, die auch explizit bildungssprachliche Elemente enthält.

10.1.4 Thesen zu Befunden aus Untersuchung A

Zu den Ergebnissen der Untersuchung A werden drei Thesen aufgestellt. Die Thesen sind Erklärungsversuche, warum sich Unterschiede in der Bildungssprachlichkeit allein in Bezug auf die *Lehrdauer* gezeigt haben.

These 1: *Es gibt je nach Dauer/Anspruchsniveau der Berufsausbildung nicht nur Unterschiede im Registergebrauch, sondern auch in den Anforderungen der Aufgabenstellung.*

Die Aufgabenstellungen zum Verfassen der Abschlussarbeiten wurden nicht systematisch analysiert. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich diese in puncto Anforderungen unterscheiden. Die Texte von EBA-Lernenden (zweijährige Lehre) beinhalten zwar annähernd die gleichen inhaltlichen Segmente wie die Arbeiten der beiden höheren Anspruchsniveaus. Es gibt jedoch zwei Hinweise auf abweichende Ansprüche. Zum einen sind die Texte von EBA-Lernenden deutlich kürzer (durchschnittlich 2726 Token) als jene der EFZ-Lernenden (durchschnittlich 5989 Token bei dreijährigen und 4538 Token bei vierjährigen Berufslehren). Zum anderen zeigen sich Unterschiede in der Gewichtung der inhaltlichen Segmente. Bei EBA-Lernenden hat das *Sachkapitel* einen geringeren Anteil am Gesamttext (2Lj-Texte 27%, 3Lj-Texte 33% und 4Lj-Texte 43%), die Interviews haben vergleichsweise mehr Gewicht (2Lj-Texte 27%, 3Lj-Texte 24%, 3Lj-Texte 18%), ebenso die Erfahrungsberichte (2Lj-Texte 15%, 3Lj-Texte 9%, 4Lj-Texte 6%). Das Verfassen von Sachkapiteln ist im Vergleich

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zum Verschriftlichen von Interviews oder zum Schreiben von Erfahrungsberichten kognitiv anspruchsvoller. Für das Schreiben eines Sachkapitels müssen, wie in Teilkapitel 3.2.5 erläutert, Informationen aus verschiedenen Quellen verstanden, ausgewählt und miteinander verknüpft werden. Für den eigenen Text ist eine passende Struktur zu finden. Vor diesem Hintergrund legen die oben aufgeführten Zahlen nahe, dass das Anspruchsniveau der Aufgabenstellung für kürzere Berufsausbildungen insgesamt niedriger ist.

These 2: *Die bildungssprachliche Registerkompetenz (rezeptiv und produktiv) ist in kürzeren Berufsausbildungsgängen des niedrigeren Anspruchsniveaus weniger ausgeprägt als in höheren Ausbildungsgängen mit höherem Niveau.*

In 2Lj-Texten nehmen Interviews und Erfahrungsberichte insgesamt mehr und Sachkapitel weniger Raum ein als in 3Lj- und 4Lj-Texten. Interviews und Erfahrungsberichte weisen mehr alltagssprachliche Merkmale auf als Sachkapitel. Darin könnte man zwar die Ursache für den Unterschied im Ausmaß der Bildungssprachlichkeit zwischen den Lehrjahren sehen, doch greift die Erklärung zu kurz. Denn der Anteil an alltagssprachlichen Merkmalen ist in 2Lj-Texten in allen Segmenten grösser und der Anteil an bildungssprachlichen Merkmalen ist in allen Segmenten kleiner als in 3Lj- und 4Lj -Texten.

Ein nachvollziehbarer Grund hierfür ist die unterschiedliche Registerkompetenz von EBA- und EFZ-Lernenden. In diesem Vorhaben wurde Bildungssprachlichkeit als Leistungsmaß erfasst. Da Kompetenz jedoch nur über Performanz beobachtbar ist, können aufgrund der Leistungsdaten Rückschlüsse auf Kompetenzen gezogen werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kompetenz, das bildungssprachliche Register zu realisieren, bei Lernenden in anspruchsvolleren Berufsausbildungsgängen ausgeprägter vorhanden ist als bei solchen in weniger anspruchsvollen und kürzeren Ausbildungen.

These 3: *Das Berufsbildungssystem nivelliert personenbezogene Faktoren in Bezug auf (Register-)Leistung.*

Der Umstand, dass die Faktoren *Gender*, *Vorbildung*, *Migrationshintergrund*, *Erstsprache* und *Deutscherwerbsalter* keinen Einfluss auf das Ausmaß an Bildungssprachlichkeit in den Texten haben, ist interpretationsbedürftig. Der Befund könnte dahingehend gedeutet werden, dass das Berufsbildungssystem einen nivellierenden Einfluss auf personenbezogene Erklärungen von Leistungsdifferenzen hat. Denn nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit tritt der leistungsstärkste Teil der Jugendlichen in die gymnasiale Mittelschule über. Die Leistungsniveaus zu Beginn der beruflichen Ausbildung sind dadurch homogener als in der vorangehenden Schulstufe. Denkbar wäre, dass durch das Lernen im Berufsbildungssystem – was Berufsfachschule, Ausbildungsbetrieb

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

und auch private Unterstützungssysteme (z. B. Familie) einschließt – erreicht wird, dass die sprachbiografischen Aspekte nicht (mehr) ausschlaggebend sind für die erbrachte Leistungen. Dies ist eine disputable These und vielleicht ein Stück weit Wunschdenken. Um sie zu prüfen, bedarf es längsschnittlicher Daten, die für den Leistungsbereich Schreiben bislang nicht vorliegen.

10.1.5 Untersuchung B: Reichhaltigkeit und Realisierungsformen (FS1)

Die zweite Untersuchung beschäftigte sich mit einer anderen Ebene von Textualität: den Vertextungsmustern Narration und Explikation. Die Begrenzung auf diese beiden Muster war dem Umstand geschuldet, dass im Korpus kaum argumentative Muster auftreten und deskriptive Muster für eine Analyse zu breit gestreut und zu kleinteilig sind. Vertextungsmuster wurden definiert als Merkmalsbündel von (teil)textstrukturierenden Signalen, die die Beziehung zwischen illokutiven und propositionalen Einheiten herstellen. Vertextungsmuster sind also sprachliche Muster, die verschiedenartige Weltbezüge sprachlich erzeugen – narrative Muster sind sprachlich verselbstständigte Formen von Erzählbarkeit (vergangener) Ereignisse, explikative Muster sind sprachlich manifest gewordene Formen von Erklärbarkeit von Sachverhalten (Hausendorf et al. 2017: 208–209; Hausendorf & Kesselheim 2008: 90; Heinemann 2000: 357–358). Für das Schreiben ist es zentral, solche konventionalisierten Muster realisieren und variieren zu können, um die Struktur eines Textes funktional zu gestalten (Wrobel 2014).

Die erste Fragestellung der Untersuchung B lautete: *Wie reichhaltig sind die Vertextungsmuster Narration und Explikation ausgestaltet und welche Realisierungsformen der Muster treten in Erscheinung?* Zur Beantwortung dieser Frage wurden aus dem Gesamtkorpus zwei kleine Subkorpora bestehend aus zehn Texten mit narrativem Muster und zehn Texten mit explikativer Vertextung gebildet. Diese Textauszüge stammen aus insgesamt 20 verschiedenen Arbeiten. Zur Analyse des narrativen Musters wurden sogenannte *Erfahrungsberichte* aus zehn Arbeiten extrahiert und analysiert. Für die Analyse des explikativen Musters wurden aus zehn anderen Arbeiten Textteile aus *Sachkapiteln* extrahiert, die explikative Charakteristika aufweisen. Bei der Zusammenstellung dieses Subkorpus wurde darauf geachtet, dass die Texte möglichst aus der gleichen Klasse stammen. Das sollte sicherstellen, dass die Lernenden die gleiche Schreibaufgabe erhalten. Da dies nicht in allen 20 Fällen gelungen ist, wurden einzelne Texte aus Parallelklassen hinzugenommen, denen, so die Annahme, die gleiche Aufgabenstellung zugrunde lag.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Anhand eines Trainingskorpus wurden in einem theoriegeleiteten induktiven Verfahren für beide Muster Merkmale hergeleitet, die als Kriterien fungierten, um die Reichhaltigkeit und die Realisierungsformen der Muster zu analysieren. Diese Merkmale wurden als Strukturelemente bezeichnet und werden hier nochmals im Überblick wiedergegeben:

Narrative Strukturelemente	**Explikative Strukturelemente**
Relevantsetzung	Relevantsetzung
Thematisieren	Thematisieren
Rahmung (Ort, Zeit, Personen)	Explanandum
Ereignisablauf zeitlich	Explanans
Binnennarration/-bericht	Definition
Einlagerung Expl., Desk., Arg.	Konzession (Einschränkung)
Komplikation, Planbruch	Vergleich oder Beispiel
Auflösung	Einlagerungen Narr., Desk., Arg.
Evaluation	Erklärenden Zusammenhang herstellen
Qualität Ereignis benennen	Abschließen
Qualität Ereignis: Stilisierung	Überleiten
Abschließen	
Überleiten	

Kasten 11: Narrative und explikative Analysekriterien im Überblick. Die unterstrichenen Elemente sind keine strukturellen Elemente im eigentlichen Sinn. Sie treten als Formen der Markierung innerhalb von strukturellen Elementen auf und wurden Kraft ihrer Funktion zur Signalisierung eines Musters als Strukturelement mitcodiert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Reichhaltigkeit wurde einerseits konzipiert als die Anzahl *unterschiedlicher* Strukturelemente, die in einer VE-Einheit (z. B. im Kapitel mit der Überschrift „Erlebnisbericht") auftreten, und andererseits durch die *Menge* an Strukturelementen pro VE-Einheit charakterisiert. Die Logik dahinter ist: Je mehr und je mehr unterschiedliche narrative beziehungsweise explikative Strukturelemente vorkommen, desto expliziter ist das Vertextungsmuster und damit die propositionale und illokutive Struktur eines Textes. Aus der Leseforschung ist evident, dass eine explizit gemachte und einsichtige Textstruktur und -organisation der Verständlichkeit zuträglich ist (Linderholm et al. 2000; McNamara & Kintsch 1996; Meyer & Freedle 1984). Die *Menge* an Strukturelementen ist ein Indikator für Reichhaltigkeit, da ein Text mit vielen typischen Strukturelementen mehr inhaltliche Aspekte abdeckt als ein Text mit wenigen Elementen.

Die Ergebnisse aus der Analyse der Reichhaltigkeit und der Realisierungsformen lauten: In den *narrativen Texten* gibt es kaum Varianz in Bezug auf die Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente. Doch gibt es eine größere Varianz in Bezug auf die Menge an Strukturelementen. In *explikativen Texten* gibt es eine vergleichsweise größere Varianz sowohl in Bezug auf die Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente als auch in Bezug auf die Gesamtanzahl.

Die Haupterkenntnis aus der Reichhaltigkeitsanalyse liegt allerdings weniger in der numerischen Anzahl an Strukturelementen pro Text, als vielmehr in den Realisierungsformen der Muster, die sich aufgrund der An- oder Abwesenheit von Strukturelementen ergeben. Die unterschiedlichen Realisierungsformen lassen sich in Form von Profilen beschreiben, die in den Resultaten im Teilkapitel 9.8 detailliert erläutert wurden. Das didaktische Potenzial solcher Typisierungen entfaltet sich, wenn ein Text mit einem bestimmten Profil daraufhin analysiert wird, ob die vor dem Hintergrund der Schreibaufgabe erwartbaren Strukturelemente vorhanden sind oder nicht. Im Teilkapitel zu den praktischen Implikationen (10.2) wird detaillierter auf das didaktische Potenzial dieser Profilierung eingegangen.

10.1.6 Untersuchung B: Zusammenhang Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit (FS2)

Die zweite Fragestellung der Vertextungsmuster-Studie lautete wie folgt: *Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Reichhaltigkeit eines Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit eines Textes?* Es wurde grafisch, prozentual und statistisch aufbereitet und geprüft, inwiefern die Texte mit höheren Bildungssprachlichkeitswerten (je fünf Texte für das narrative und das explikative Muster) reichhaltigere Muster realisieren als Texte mit tieferen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bildungssprachlichkeitswerten (ebenfalls je fünf Texte aus beiden Mustern). Der prozentuale Vergleich der Gruppen deutet auf einen solchen Zusammenhang hin. Texte mit tieferen Bildungssprachlichkeitswerten weisen weniger narrative sowie explikative Strukturmerkmale auf, Texte mit höheren Bildungssprachlichkeitswerten eine größere Anzahl an Strukturelementen (Mittelwert aller Elemente: Narration +37%, Explikation +26%).

Diese Tendenz konnte allerdings in statistischen Tests nicht bestätigt werden. Der Gruppenunterschied ist gemäß Mann-Whitney-Testergebnis nicht signifikant. Aus der Korrelationsanalyse resultierte in beiden Mustern nur je eine signifikante Korrelation zwischen Bildungssprachlichkeit und einem Strukturelement. Eine mögliche Erklärung dafür, dass die Gruppenunterschiede sich statistisch nicht oder nur vereinzelt zeigen, ist die sehr kleine Stichprobengröße. Aufgrund der Limitationen der statistischen Auswertung werden die Ergebnisse der prozentualen Auswertung höher gewichtet. Demnach scheint tendenziell ein Zusammenhang zu bestehen zwischen dem Elaborationsgrad des Vertextungsmusters und der Bildungssprachlichkeit des gesamten Texts.

Da zu diesem Befund keine Vergleichsstudien existieren, kann das Ergebnis nur approximativ interpretiert werden. Eine mögliche Lesart lautet: In der Ergebnisdiskussion zur Untersuchung A wurde argumentiert, dass höhere Bildungssprachlichkeitswerte im Gesamttext darauf hindeuten, dass die Registerkompetenz einer Person ausgeprägter vorhanden ist. Aufgrund des prozentual nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Bildungssprachlichkeit und Reichhaltigkeit eines Vertextungsmusters liegt der Schluss nahe, dass Personen mit einer stärker ausgeprägten Registerkompetenz reichhaltigere Vertextungsmuster realisieren als solche mit schwächer ausgeprägter Registerkompetenz. Theoretische Annahmen stützen diese Schlussfolgerung. In theoretischen Konzeptionalisierungen von Bildungssprache werden „Texthandlungen" (Feilke 2012) wie etwa *Beschreiben*, *Erklären*, *Vergleichen*, *Definieren* oder *Benennen* als bildungssprachliche Handlungen taxiert, da sie eine wissensbildende Funktion haben und mit distanzsprachlichen Oberflächenmerkmalen einhergehen (vgl. Teilkapitel 5.4.2). Vertextungsmuster werden als Narration, Explikation, Deskription oder Argumentation wahrnehmbar, indem Inhalte auf bestimmte Art miteinander in Beziehung gesetzt und strukturiert werden. Diese Aufgabe erledigen unter anderem Strukturelemente. Manche Strukturelemente sind aufgrund ihrer Funktion geprägt durch syntaktisch und grammatikalisch elaborierte Formen, die als „bildungssprachlich" gelten. Dies lässt sich beispielhaft veranschaulichen an einem Satz aus dem schon zuvor besprochenen Text Exp_8: *Das [Ebbe und Flut] ist aber nur dann möglich, wenn das Wasser dem Mond folgen kann, also in Ozeanen wie dem Atlantik oder Pazifik.* Es liegt hier eine Konzession als Strukturelement einer Explikation vor. Der Formulierung dieser

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bedingung in Form einer „nur dann, wenn"-Konstruktion liegt eine komplexe und aufwendige grammatikalische Struktur zugrunde. Sie beinhaltet Adverbien (*nur dann*) und eine Satzjunktion (*wenn*), die einen konditionalen Nebensatz einleitet. Das Beispiel verdeutlicht, dass die Verwendung bildungssprachlich geprägter Sprachmittel zur Formulierung gewisser Strukturelemente funktional und erwartbar ist. Demnach hängt vermutlich beides – Registerkompetenz und die Fähigkeit, Vertextungsmuster in elaborierter Weise zu auszugestalten – miteinander zusammen, da beide Aspekte Teil einer übergeordneten Schreibkompetenz sind, wie sie im Modell von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) ausdifferenziert wird.

10.2 Didaktische Implikationen

Aus den Registeranalysen lassen sich nur bedingt didaktische Implikationen ableiten. Im Kern resultieren aus der Analyse drei Aussagen: 1) Bildungssprache und Alltagssprache stehen in reziprokem Verhältnis und sind Gegenpole, 2) die Texte von 2Lj-Lernenden sind signifikant weniger bildungssprachlich geprägt als die jene von Lernenden aus Lehren mit höherem Anspruchsniveaus und 3) bildungssprachliche Merkmale in Texten von 2Lj-Lernenden sind fast ausschließlich in Sachkapiteln zu finden, während in den anderen beiden Gruppen die Merkmale gleichmäßiger über die Segmente verteilt sind.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Lernende in anspruchsvolleren Berufsausbildungsgängen eher in der Lage sind, eine Registerbandbreite zu realisieren, die auch explizit bildungssprachliche Elemente enthält. In Bezug auf Migrationshintergrund, den sprachlichen Hintergrund und das Geschlecht konnten statistisch keine Unterschiede in den Leistungen festgestellt werden. Hieraus kann man schließen, dass erhöhter registerbezogener Förderbedarf bei Lernenden in Ausbildungsgängen mit tieferem Anspruchsniveau besteht. Aus den Registeranalysen lassen sich nicht direkt schreibdidaktische Fördermaßnahmen ableiten. Dies war auch nicht das Ziel des Vorhabens. Stattdessen wird hier genauer darauf eingegangen, warum die Förderung einer (bildungssprachlichen) Registerkompetenz in der beruflichen Bildung wichtig ist.

Die Fähigkeit, Texte lexikalisch und grammatikalisch angemessen zu realisieren, gilt als Aspekt von Schreibkompetenz (Becker-Mrotzek & Schindler 2007). Das Schreiben bildungs- und fachsprachlich geprägter Texte stellt höhere Anforderungen an Lexik und Grammatik als alltagssprachlich geprägte Texte. Die Ausbildung des alltagssprachlichen Registers ist kognitiv weniger fordernd und wird in der Regel ohne explizite Förderung im privaten und familiären Kontext erworben. Aus der Forschung ist bekannt, dass bildungssprachliche Registermerkmale im Zusammenhang mit Textqualität stehen. Lexikalische Elaboriertheit und Vielfalt,

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

syntaktische Komplexität und Textverknüpfung sind nachweislich Prädikatoren von Textqualität (Crossley 2020; Crossley & Kim 2022; McNamara, Crossley & McCarthy 2010). Registerkompetenz ist deshalb eine wichtige Größe der Sprach- und auch der Schreibförderung, was es wiederum in der beruflichen Bildung unerlässlich macht, das Augenmerk auf das Ausbilden von Bildungs-, Fach- und Berufssprache zu richten. Registerkompetenz ist nach Efing & Sander (2020: 171) durch zwei Komponenten definiert. Zur Registerkompetenz gehört erstens die „Registersensibilität". Damit ist die Fähigkeit gemeint, Unterschiede zwischen Registern unbewusst oder bewusst wahrzunehmen sowie gegebenenfalls zu benennen und mit Sprachverwendungskontexten in Verbindung zu bringen. Die zweite Komponente ist die „Registerkompetenz im engeren Sinn", die in die Lage versetzt, bewusst oder intuitiv situationsangemessen und flexibel zwischen Registern wechseln zu können. Voraussetzung dafür sind ein breites Registerrepertoire (Kompetenz) sowie die Fähigkeit, das Repertoire flexibel und angemessen zu realisieren (Performanz). Eine gut ausgebildete Registerkompetenz bei Auszubildenden ist elementar für erfolgreiches berufliches Handeln. Hierunter verstehen Efing & Sander (2020: 171) „das Beherrschen der Bildungs-, Fach- und Berufssprache sowie das Ablegen(können) von Umgangs- und Jugendsprache und das situationsangemessene Switchen zwischen Kollegen und Vorgesetzten verschiedener Hierarchieebenen".

Eine Herausforderung für Lehrpersonen und Lernende ist, dass literale Praktiken im Ausbildungsbetrieb oft weit weg sind von dem, was in Berufsfachschulen im Bereich des Lesens und Schreibens und damit auch in Bezug auf das sprachliche Register gefordert ist. Unabhängig vom Ausbildungsberuf zeigt sich: Nur selten müssen Berufslernende im Betrieb Texte schreiben oder lesen, „die der schulisch vermittelten Definition eines Textes als lineares, kohärentes, komplex versprachlichtes Gebilde (‹Fließtext›) entsprechen" (Efing 2014a: 9). Das Schreiben dient hauptsächlich dazu, ausgeführte Arbeitsaufträge zu dokumentieren (beispielsweise Werkstattberichte, Formulare), Mitarbeitende zu informieren und Bestellungen entgegenzunehmen oder aufzugeben, z. B. Kurznotizen, Datenblätter oder Lieferscheine (Efing & Häußler 2011). Traditionelle Gütekriterien wie eine kohärente Vertextung oder Wohlformuliertheit sind weniger wichtig für das Schreiben im Beruf als beispielsweise „Reduktion/Kürze" oder „Präzision" (Efing 2011: 57). Die Diskrepanz zwischen Schreibaufgaben im Beruf und jenen in der Berufsschule stellen Lernende vor Probleme. Viele bekunden Mühe mit den literalen Anforderungen der Berufsfachschulen. Der Ruf nach einer berufsorientierteren Lese- und Schreibförderung ist aus dieser Warte nachvollziehbar. Trotzdem hat auch die vom unmittelbaren Berufsalltag losgelöste Allgemeinbildung ihre Berechtigung in der Berufsbildung, da sie

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

die Basis für lebenslanges Lernen und sozialen Aufstieg mitaufbaut (Kriesi & Grønning 2021). Sprach- und im engeren Sinne auch Registerkompetenz trägt dazu bei, dass Personen sich in der modernen Berufswelt weiterqualifizieren oder das Berufsfeld wechseln können (Grundmann 2014). Für berufliche und soziale Mobilität sind gut ausgebildete Lese-, Schreib- und Registerkompetenzen unerlässlich, die mitunter weit über das hinausgehen, was innerhalb gewisser Anstellungsverhältnisse im Alltag von Lernenden gebräuchlich ist.

Im Gegensatz zur Registeranalyse birgt die Untersuchung zu Vertextungsmustern mehr didaktisches Potenzial. Vertextungsmuster stellen sprachlich manifeste Muster von konventionalisierten Arten des Weltbezugs dar. Sie zu (er)kennen und in der Lage zu sein, sie kontextsensibel variieren zu können, ist, wie schon mehrfach erwähnt, für das Schreiben (und Sprechen) elementar.

Zwei Vorbemerkungen zur Didaktisierung von Vertextungsmustern und deren Strukturelementen sind nötig. Erstens sind prototypische Ausprägungen von Vertextungsmustern, die vollumfänglich alle Strukturelemente realisieren, in den analysierten Texten nicht anzutreffen. Das narrative und besonders das explikative Muster treten oft in abgekürzten Formen oder Mischformen auf. Vertextungsmuster sind unter Realbedingungen kaum oder nur unter ganz spezifischen Umständen in Reinkultur erwartbar und abhängig von der Textsorte. Explikative Vertextungsmuster sind beispielsweise in Erklärungen von Sachverhalten zu erwarten, narrative beispielsweise in Episodenerzählungen. Aus didaktischer Sicht wäre es vermessen, diese „unvollständigen" Musterrealisierungen in den analysierten Texten per se als defizitär zu betrachten.

Die zweite Vorbemerkung betrifft die Abgrenzung zwischen Strukturelementen, Texthandlungen und Textprozeduren. Wenn Lernende ein Verständnis von Textmuster- und Textsortenwissen entwickeln sollen, sind in der Schreibdidaktik Ansätze prominent, die die linguistische Ebene von „Texthandlungen" (Ehlich & Rehbein 1979) in den Blick nehmen. Handlungen wie *Definieren*, *Benennen* oder *Belegen* werden als textkonstituierende „Diskursfunktionen" (Vollmer 2011) oder auch als „Textprozeduren" (Bachmann & Feilke 2014; Feilk & Rezat 2020; Miskovic & Bachmann 2022; Rüßmann 2018) für schreibdidaktische Zwecke fruchtbar gemacht (vgl. Teilkapitel 5.4.2). Was unter den in der Schreibdidaktik prominenten Textprozeduren und den hier verhandelten Strukturelementen zu verstehen ist, sei kurz erläutert: Textprozeduren sind Handlungseinheiten wie die oben genannten Texthandlungen des Definierens, Benennens, Belegens oder Vergleichens, die übergeordnete „Texthandlungstypen" wie *Erzählen*, *Beschreiben*, *Berichten*, *Argumentieren* und *Erklären* vollziehen (Feilke 2014b: 21). Daneben werden aber auch metatextuelle Textprozeduren wie *Gliedern*, *Zusammenfassen* oder *Kommentieren* als textkonstituierende Handlungen ins Feld geführt. Texte und

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Textsorten sind Kompositionen solcher Handlungen, die stets mit entsprechenden Formulierungen verbunden sind. In diesem Verständnis sind Textsorten „sehr variable, aber zugleich konventionelle Zusammenstellungsmuster von solchen handlungsbezogenen funktionalen Textbausteinen, die zwischen der elementaren syntaktischen und der globalen Ebene des Ganztextes stehen" (Feilke 2014b: 21). Textprozeduren haben damit gewisse Parallelen zu den Strukturelementen von Vertextungsmustern, wie sie in diesem Vorhaben entwickelt wurden. Beide Merkmalstypen sind Elemente, die in gewissen Kombinationen ein Textganzes realisieren. Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen den beiden Zugängen, der sich auf folgenden Nenner bringen lässt: Kombinationen von Strukturelementen realisieren ein Vertextungsmuster, Kombinationen von Textprozeduren realisieren eine Handlungsstruktur einer bestimmten Textsorte. Im Unterschied zu Textprozeduren wurden die Strukturelemente aus einer strukturellen Logik heraus entwickelt, nicht aus einer handlungsgeleiteten, die aus der Sprechakttheorie herrührt. Die Strukturelemente sind im Gegensatz zu Textprozeduren enggeführt auf ein spezifisches Muster der Vertextung. Ferner gibt es in dieser Konzeption keine metakommunikativen Elemente wie beispielsweise *Gliedern*. Die Systematik von Strukturelementen, wie sie in vorliegender Arbeit verwendet wurde, hat den Vorteil, dass die Prototypik eines Musters deutlich wird und die Systematik zu einer relativ scharf konturierten Vorstellung einer elaborierten Erzählung oder Erklärung führen kann. Der Nachteil ist, dass Vertextungsmuster in gebräuchlichen Textsorten selten in Reinkultur in Erscheinung treten und je nach Textsorte sondiert werden muss, welche Strukturelemente in welchem Umfang angemessen erscheinen. Textprozeduren hingegen sind in ihrer Kombinationsmöglichkeit frei. Beispielsweise kann die Prozedur des Vergleichens sowohl in argumentativen als auch in berichtenden Textsorten eingebunden werden. Diese Feinteiligkeit kann aber auch wieder ein Nachteil sein. Wenn nämlich eine Kombination von Textprozeduren ganz spezifisch auf eine bestimmte Textsorte – etwa auf eine Gebrauchsanweisung – gemünzt ist und die einzelne Prozedur gleichzeitig als eine Art „Passepartout" für eine Vielzahl von Textsorten anwendbar ist, verschwimmt die Vorstellung einer Prototypik für Muster, die für den Aufbau für Textmusterwissen für Lernende zentral ist. Der Zugang des Wissensaufbaus via Vertextungsmuster und seiner Strukturelemente kann diesbezüglich vorteilhaft sein. Der Einsatz ist jedoch weniger flexibel, da Vertextungsmuster zwar für einen Text (oder einen Teil davon) strukturbildend sein können, aber in der Regel ein unvollständiges oder gemischtes Muster aus sprachpragmatischer Perspektive ebenfalls angemessen und sinnvoll erscheinen kann. Die beiden Konzeptionen a) Strukturelemente – Vertextungsmuster und b) Textprozeduren – Textsorte sollen keinesfalls gegeneinander ausgespielt werden. Sie unterscheiden sich in

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

ihrem didaktischen Einsatzbereich. Textprozeduren dienen vornehmlich dazu, Textsortenwissen aufzubauen, Strukturelemente zielen auf Wissen zu Mustern der Vertextung ab und stellen dadurch aus schreibdidaktischer Sicht durchaus eine sinnvolle Kategorie dar. Nachfolgend werden didaktische Verwendungszusammenhänge dieser Konzeption diskutiert.

Das didaktische Potenzial aus der Untersuchung B liegt primär in der Nutzung des Kategoriensystems beziehungsweise des Codeschemas. Hier sind die strukturellen Elemente eines narratives und explikativen Vertextungsmusters definiert. Global betrachtet sind Vertextungsmuster umso reichhaltiger ausgebaut, je mehr unterschiedliche und je mehr Strukturelemente insgesamt in einem Text vorhanden sind. Selbstredend ist die Formel „mehr ist gleich besser" eine starke Vereinfachung und wird den analysierten Texten in Teilen nicht gerecht. So ist etwa ein Erlebnisbericht, der mit Bedacht keinen Akzent auf Erlebnishaftigkeit setzt und auf dramatisierende Elemente verzichtet, durchaus funktional und angemessen. Auch in Erklärungen sind nicht in jedem Fall alle Elemente gleich sinnvoll und nötig. Aus dem Vorliegen respektive Fehlen von Elementen ergibt sich das strukturelle Profil der Texte. Für das narrative und das explikative Muster resultierten aus der Analyse je drei Realisierungstypen. Aus didaktischer Sicht sind je nach Profil unterschiedliche Strukturelemente erwartbar. Falls Elemente fehlen, die vor dem Hintergrund der Schreibaufgabe oder der im Text selbst etablierten Zielsetzung erwartbar wären, kann in einem didaktisch-normativen Sinn von einem Mangel gesprochen werden, der zur Überarbeitung eines Textes in Erwägung gezogen werden kann. Die nachfolgenden Checklisten (Tabelle 41 und Tabelle 42) skizzieren für das narrative und explikative Muster, welche Strukturelemente für welches Profil bestimmend und in einem normativen Sinn erwartbar sind. Die für ein Profil charakteristischen und erwartbaren Strukturelemente sind mit einem Häkchen gekennzeichnet. Die Elemente sind ergänzt um Fragen, die an einen narrativ oder explikativ strukturierten Text gerichtet werden können. Der didaktische Einsatz dieser Aufstellung wird im Anschluss an die Tabellen diskutiert.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Profil 1: Erzählung mit Dramatisierung	Profil 2: Schilderung mit evaluativen Elementen	Profil 3: reine Schilderung
Einbettung: Inwiefern ist eine narrative Einheit in den Gesamttext eingebettet? Folgende Elemente schaffen die Voraussetzung der narrativen Einheit und leiten daraus wieder heraus:			
• *Relevantsetzung* einer bevorstehenden narrativen oder explikativen Einheit: (Wie) wird der narrative Hintergrund etabliert? (Beispielsweise Ziel-/Absichtsnennungen, explizite Ankündigung einer Erzählung)	✓	✓	✓
• *Thematisieren:* Gibt es eine Eröffnung der narrativen Einheit, z. B. durch Titel, Themanennung oder metakommunikative Hinweise?	✓	✓	✓
• *Abschließen*: Inwiefern wird der Abschluss der Einheit gekennzeichnet, z. B. durch einen metakommunikativen Hinweis?	✓	✓	✓
• *Überleiten*: Gibt es Überleitungen in die nächste kommunikative Diskurseinheit oder eine Rückführung in die ursprüngliche Kommunikationssituation, z. B. in Form von Metakommunikation?	✓	✓	✓
Rahmung und Handlungsablauf			
• *Rahmung*: Inwiefern sind der Ort, die Situation, die Zeit und die involvierten Personen/Gegenstände kenntlich?	✓	✓	✓
• *Ereignisablauf*: Sind temporal strukturierte Handlungsabfolgen (in angemessenem Ausmaß) vorhanden?	✓	✓	✓

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Dramatisierung: Inwiefern ist die narrative Einheit dramatisierend ausgestaltet? Elemente für dramatisierende Gestaltung sind:			
• *Komplikation/Planbruch*: Treten Komplikationen, Brüche bezüglich der Zielerreichung oder im erwarteten Ereignisablauf auf?	✓		
• *Auflösung*: Wird die Komplikation / der Planbruch aufgelöst?	✓		
• *Evaluation*: Gibt es (persönliche) Gewichtungen von Ereignissen oder Herausstellungen des „springenden Punkts" des Geschilderten, die die Frage nach dem „so what?" klären und verdeutlichen, warum ein Geschehen überhaupt erzählt wird?	✓	✓	
• *Erlebnisqualität*: Inwiefern wird mittels Hinweisen auf Erlebnisqualität (z. B. Adjektive, Heckenausdrücke, Metaphern) die emotionale und persönliche Involviertheit ins Geschehen zum Ausdruck gebracht? Das Auftreten solcher Elemente hebt die Qualität des persönlich Erlebten sprachlich hervor.	✓	(✓)	
Hintergrundinformationen/ Informationstiefe: Wie umfangreich wird die Erzählung oder die Schilderung mit Zusatzinformationen angereichert? Folgende Elemente reichern eine Handlungsfolge informativ und atmosphärisch an:			
• *Binnennarration*: Gibt es Schilderungen oder Geschichten einer anderen Zeitebene, z. B. eine Entstehungsgeschichte?	✓	✓	✓
• *Einlagerungen (Explikation, Deskription, Argumentation):* Inwiefern treten Texteinheiten mit anderen Mustern der Vertextung innerhalb der narrativen Einheit auf?	✓	✓	✓

Tabelle 41: Checkliste narrative Vertextungsprofile

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	Profil 1: „Tiefenerklärung“ (wenige Explananda werden profund erklärt)	Profil 2: Ausgewogene Erklärung	Profil 3: „Breitenerklärung“ (viele Explananda werden oberflächlich erklärt)
Einbettung: Inwiefern ist eine explikative Einheit in den Gesamttext eingebettet? Folgende Elemente schaffen die Voraussetzung der explikativen Einheit und leiten daraus wieder heraus:			
• *Relevantsetzung* einer bevorstehenden explikativen Einheit: (Wie) wird der Hintergrund etabliert? (Beispielsweise Ziel-/Absichtsnennungen, explizite Ankündigung einer Erklärung)	✓	✓	✓
• *Thematisieren:* Gibt es eine Eröffnung der explikativen Einheit, z. B. durch Titel, Themanennung oder metakommunikative Hinweise?	✓	✓	✓
• *Abschließen*: Inwiefern wird der Abschluss der Einheit gekennzeichnet, z. B. durch einen metakommunikativen Hinweis?	✓	✓	✓
• *Überleiten*: Gibt es Überleitungen in die nächste kommunikative Diskurseinheit oder eine Rückführung in die ursprüngliche Kommunikationssituation, z. B. in Form von Metakommunikation?	✓	✓	✓
Strukturelemente des Erklärens			
• *Explanandum*: Wie viele unterschiedliche Explananda treten auf?	✓	✓✓	✓✓✓
• *Explanans (Erklärendes):* Gibt es Aussagen zur Ausgangssituation und/oder zu Gesetzmäßigkeiten, z. B. Naturgesetze?	✓	✓	✓
• *Herstellen des erklärenden Zusammenhangs*: Gibt es einen sprachlich kenntlich gemachten Appell an die Einsehbarkeit des Zusammenhangs zwischen Explanandum und Explanans? (Zum Beispiel verbalisiert – „wirkt sich aus“ – oder durch Konnektoren)	✓	✓	✓

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

• *Definition*: Gibt es Begriffs- oder Sachverhaltsdefinitionen?	✓	✓	
• *Konzession*: Gibt es Aussagen, die die Gültigkeit eines Sachverhalts einschränken?	✓	✓	
• *Vergleich/Beispiel*: Gibt es Vergleiche oder Beispiele, mit denen das fragliche Geschehen als Teil der Erklärung veranschaulicht wird?	✓	✓	
• *Einlagerungen:* Gibt es in der Explikation eingelagerte Deskriptionen, Narrationen und Argumentationen?	✓	✓	

Tabelle 42: Checkliste explikative Vertextungsprofile

Die beiden Tabellen entfalten ihren didaktischen Nutzen als „Baukästen“ oder Checklisten für die Textbildung. Sie enthalten – um in der Konstruktionsmetapher zu bleiben – das Gerüst, das dem Bau eines Textes mit narrativer oder explikativer Struktur dient. Je nach Auswahl und Reihung der Elemente entsteht ein anderes Textgebilde. Der didaktische Nutzen erschöpft sich jedoch nicht in der Vermittlung von Wissen über Vertextungsmuster. Im Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) (vgl. Abbildung 4 in den theoretischen Ausführungen) sind Textmuster – in dieser Untersuchung auf Vertextungsmuster reduziert – Teil „der Textproduktion im engeren Sinne“. Voraussetzung für den kompetenten schriftlichen Umgang mit Vertextungsmustern ist gemäß Modell, dass diese in Bezug auf alle vier Wissensarten nach Mandel et al. (1986) aktiviert werden können. Die vier Wissensdimensionen sind:

- deklaratives Wissen: Kenntnis Vertextungsmuster
- prozedurales Wissen: Routinewissen zum Anwenden der Muster
- Problemlösewissen: aufgabenbezogen angepasstes Realisieren des Musters
- metakognitives Wissen: Überwachung und Steuern des eigenen Denkens und Handelns beim Formen der Vertextungsmuster

Diese Modellierung verdeutlicht, dass die Kenntnis von Vertextungsmustern als Baukasten zwar eine Voraussetzung für deren angemessene Realisierung im Text ist, diese Form des deklarativen Wissens aber für den kompetenten Umgang mit Vertextungsmustern nicht ausreicht. Die Checklisten entfalten ihren Nutzen, wenn sie auch zur Förderung der prozeduralen und metakognitiven Wissensdimension eingesetzt werden. Eine Erfolg versprechende Möglichkeit, dies zu tun, besteht im Einsatz der Vertextungsmuster im Rahmen von Schreibstrategien. „Schreibstrategien sind Handlungspläne, die dazu dienen, schreibbezogene Ziele aktiv zu erreichen“ (Philipp 2021: 67). Prozedurale und metakognitive Prozesse steuern und überwachen dieses planmäßige Handeln. Die explizite Vermittlung von Schreibstrategien ist eine der nachweislich effektivsten Maßnahmen der Schreibförderung (Philipp 2020a: 66). In der Fachliteratur gibt es unzählige Schreibstrategien, die auf verschiedene Phasen des Schreibens abzielen und sich entweder auf konkrete Textsorten beziehen oder generisch sind. Aus Metaanalysen zu effektiven Schreibfördermaßnahmen geht hervor, dass die Vermittlung und Anwendung solcher Schreibstrategien, insbesondere solche zu den Phasen *Planen*, *Prüfen* und *Überarbeiten*, starken Einfluss auf das Schreiben haben (Graham & Perin 2007; Graham et al. 2012). Strategievermittlung beinhaltet die explizite Instruktion der Schritte, die für das Planen, Prüfen und Überarbeiten nötig sind. Das Ziel ist, dass Lernende diese

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Strategien alleine, ohne Unterstützung, anwenden können (Graham & Perin 2007: 15).

Im Folgenden werden drei Möglichkeiten skizziert, wie die in den obigen Checklisten aufgeführten Strukturelemente für das strategische Vorgehen beim Verfassen von narrativ und explikativ strukturierten Texten nutzbringend eingesetzt werden kann. Die Kenntnis von Vertextungsmustern ist in jedem Fall eine Voraussetzung. Oft ist die Vermittlung von Textmusterwissen selbst Gegenstand einer Schreibstrategie. Im ersten didaktischen Nutzungsvorschlag ist deshalb die explizite Vermittlung des Wissens über Vertextungsmuster Thema. Die zweite didaktische Nutzungsmöglichkeit zielt auf das Planen und die dritte auf das Prüfen und Überarbeiten ab.

1. Muster der Vertextung explizit vermitteln

Die Didaktik zur Vermittlung von Textsortenwissen lässt sich auf die Vermittlung von Vertextungsmusterwissen übertragen. Das zentrale Lernverfahren hierbei ist die Analyse von fremden und eigenen Beispieltexten. Diese werden hinsichtlich Konformität und Qualität geprüft (Philipp 2021: 100). Die Strukturelemente können eingesetzt werden, um Wissen über narrative und explikative Textstrukturen aufzubauen. Dies kann beispielsweise geschehen, indem die Strukturelemente anhand von Beispiel- oder Mustertexten explizit gezeigt oder gemeinsam mit Lernenden analysiert werden. Indem Lernende erkennen, welche Strukturelemente in welcher Reihenfolge vorhanden sind, baut sich deklaratives Wissen auf. Parallel dazu werden so auch sprachliche Formulierungsvarianten sichtbar oder können diskutiert werden. Die in den Checklisten (Tabelle 41und Tabelle 42) aufgeführten Strukturelemente und die Profile können entweder als Analysekriterien zur Verfügung gestellt werden oder sie können als Hintergrundwissen der Lehrperson dienen, um mit Lernenden Strukturelemente induktiv zu erarbeiten. Eine auf Analyse basierende Vermittlungspraxis muss mehrfach und vielseitig zur Anwendung kommen, damit sich Regeln und Varianten von Mustern formieren. Das Ziel solcher Lernaktivitäten ist, dass das Wissen über (angemessene und elaborierte) Vertextungsmuster im Langzeitgedächtnis gespeichert und damit eine kognitiv angelegte Ressource für das Schreiben aufgebaut wird.

2. Planungsstrategie

Planungsstrategien lassen sich grob in generische und textsortenspezifische Strategien einteilen. Die generischen Planungsstrategien zielen auf die typischen Planungsprozesse des Schreibens: erstens Ziel/Absicht klären und Adressatenbezug herstellen, zweitens Inhalte generieren und drittens Textor-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

ganisation planen (Alamargot & Chanquoy 2001: 33–64). Der zweite Strategieverbund der textsortenspezifischen Strategien leitet schrittweise zu Planungshandlungen an, die beispielsweise zu einem argumentativen Text führen. Unabhängig davon, ob Planungsstrategien generisch oder spezifisch für das Schreiben einer bestimmten Textsorte angelegt sind: Sie fokussieren insbesondere die Inhaltsorganisation und damit die strukturelle Vertextung der Inhalte „als markantes Merkmal" (Philipp 2021: 75). Für das Planen der Textorganisation können die Strukturelemente aus den Checklisten gewinnbringend genutzt werden. Auf Basis des Schreibauftrags und des Schreibziels kann eruiert werden, welche Strukturelemente in welcher Ordnung sinnvoll und angemessen zu realisieren sind. Damit lässt sich nach einer Klärung des kommunikativen und inhaltlichen Schreibziels ein zu schreibender Text kartieren.

Didaktisch gibt es mehrere effektive Wege, solche Planungsaktivitäten zu initiieren (Graham & Harris 2007: 127–130). Exemplarisch sei hier das Prinzip des Modellierens genannt, bei dem mit lautem Denken ein Vorgehen demonstriert wird. So werden kognitive Prozesse expliziert und beobachtbar. Die Strukturelemente können verwendet werden, um die Planung eines Textes mit narrativer oder explikativer Struktur modellhaft vorzuführen, indem die Elemente laut denkend in die Textplanung „eingepreist" werden. Das Modellieren kann auch interaktiv gestaltet werden, indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, am Modellierungsprozess teilzunehmen und Feedback zu geben.

3. Revisionsstrategie

Revisionsstrategien dienen dazu, einen (entstehenden) Text zu prüfen und zu überarbeiten. Die drei prototypischen Handlungen des Revidierens, die sich auch in vielen Strategien wiederfinden, sind gemäß Philipp (2021: 75–76) erstens die Problemidentifikation, zweitens das Entscheiden über die Überarbeitungsnotwendigkeit und drittens das Überarbeiten an sich. In Revisionsstrategien zur Problemdiagnose sind eindeutige Kriterien zentral. Die in den Checklisten aufbereiteten Strukturelemente können als Kriterien für die Problemdiagnose in puncto Struktur verwendet werden. Im eigenen (oder fremden) Text kann das Vorhandensein von Strukturelementen geprüft sowie evaluiert werden, ob die Elemente in angemessenem Ausmaß und in angemessener Reihenfolge vorkommen. Zur Beurteilung der Angemessenheit spielen Faktoren wie die Schreibaufgabe, das Schreibziel und der Adressatenbezug eine Rolle.

Aus diagnostischer Sicht sind die Kriterien auch nützlich, um Brüche im Vertextungsmuster festzustellen. Wenn entscheidende strukturelle Elemente in einem Text fehlen, ist das Muster unvollständig oder es liegt ein Bruch im Muster vor. (In der Analyse wurden diese Phänomene als *Musterbruch*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

taxiert.) Um ein unvollständiges Muster handelt es sich dann, wenn erwartbare Strukturelemente, die aber nicht musterkonstituierend sind, fehlen. In diesem Fall ist das Vertextungsmuster erkennbar, aber nicht reichhaltig ausgestaltet in dem Sinne, dass erwartbare strukturelle Einheiten in angemessenem Ausmaß auftreten. Bei Musterbrüchen hingegen handelt sich um Formen des Nicht-Erfüllens von etablierten Mustererwartungen. Folgende Formen, die im Kasten 10 des Ergebniskapitels detaillierter ausgeführt sind, können unterschieden werden:

- Fehlen von musterkonstituierenden Strukturelementen
- Kohärenzbruch
- Formulierungsprobleme

Diagnoseprozesse, die auf diese Weise die angemessene Realisierung eines Musters in den Blick nehmen, sind die Basis für die Weiterarbeit am Text. Diagnosen sind nicht nur effektiv, wenn sie sich auf den eigenen Text beziehen. Aus der Feedback-Forschung ist bekannt, dass Feedback von Lehrpersonen oder Peers effektiver respektive gleich effektiv ist wie Selbstevaluation (Graham, Hebert & Harris 2015). Unabhängig davon, ob es sich um eine Selbst- oder eine Fremddiagnose handelt, tragen die Strukturelemente dazu bei, Problemfelder zu diagnostizieren, beispielsweise wenn erwartbare Element fehlen oder wenig elaboriert sind oder wenn Musterbrüche vorliegen.

10.3 Limitationen und Erwägungen zum methodischen Vorgehen

Der Untersuchung liegen methodische Entscheidungen zugrunde, welche die Weichen für Datenerhebung und Analyse stellten und die Resultate prägen. Dieses Kapitel diskutiert das methodische Vorgehen und benennt Probleme und Grenzen der Arbeit. Teilkapitel 10.3.1 beleuchtet die Datenerhebung und die Datengrundlage. Im Anschluss daran werden die Auswertungsmethode und die Aussagenkraft für die Untersuchungen A (Teilkapitel 10.3.2) und B (Teilkapitel 10.3.3) kritisch hinterfragt.

10.3.1 Datenerhebung und Datengrundlage

Mit Blick auf die Datenerhebung und die Datengrundlage gilt es, fünf Aspekte zu erörtern: die Textgenese, die Eigen-/Fremdleistung, die Aufgabenstellung, die Repräsentativität des Datensatzes und die Parameter der personenbezogenen Daten.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

- Textgenese

Die Analyse beruhte auf im „natürlichen Kontext", das heißt im Rahmen der beruflichen Ausbildung verfassten Texten. Vorteil einer solchen Datengrundlage ist, dass die Texte in einem Zeitraum von acht Wochen im gewohnten, regulären Ausbildungskontext entstanden und Verzerrungseffekte hinsichtlich Motivation, Effort oder Tagesform, die in einer künstlichen, von außen in die Schule getragenen Versuchsanordnung entstehen können, wegfielen. Zudem wurden die Texte über einen längeren Zeitraum geschrieben und sind kein Abbild einer Leistungserbringung in einer kurzzeitigen Testsituation. Gegenüber einer künstlichen Versuchsanordnung hat der hier erhobene Datensatz jedoch den Nachteil, dass es einige nicht kontrollierbare Einflussgrößen gibt. Auf zwei dieser Einflussgrößen wird näher eingegangen: die Hilfeleistungen beim Schreiben und die Aufgabenstellung.

- Eigen-/Fremdleistung

Die Hilfeleistungen, die die Lernenden im Schreibprozess erhalten hatten, wurden zwar erhoben und es hat sich gezeigt, dass insgesamt wenig Unterstützung in Anspruch genommen worden war, insbesondere für die hierarchiehöheren Prozesse des Schreibens (Planen und Überarbeiten) (vgl. Teilkapitel 8.2.1). Diese Informationen beruhen jedoch auf Selbstauskunft und es ist nicht klar, welchen Einfluss die Unterstützungssysteme – Lehrpersonen, Eltern, digitale Technologien etc. – tatsächlich auf die die Textprodukte hatten. Die Verwendung generativer künstlicher Intelligenz (KI) kann jedenfalls ausgeschlossen werden, da solche Anwendungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht zugänglich waren.

- Aufgabenstellung

Aus der erziehungswissenschaftlichen und schreibdidaktischen Forschung ist bekannt, dass die Schreibaufgabe und deren Interpretation das Textprodukt beeinflussen (Hayes 2012; Hayes & Flower 1980). Die Zahl an empirischen Studien zum Zusammenhang von Aufgabenschwierigkeit und Schreibleistungen wächst (Frear & Bitchener 2015: 46). Es existieren vor allem Interventionsstudien, die u. a. Variablen wie Planungszeit, Unterstützung, Überarbeitungszeit, Anforderungen an lexikalische Komplexität, metakognitive Prozesse oder narrative versus non-narrative Anforderungen variieren und mit der Textqualität (oder Schreibflüssigkeit) in Beziehung setzen (Kormos 2011; Ong 2014; Ong & Zhang 2010; Ong & Zhang 2013). In einem kontrollierten, zu Studienzwecken entworfenen Schreibsetting ließe sich die Beziehung zwischen Schreibleistungen und Schreibaufgabe analysieren. In vorliegender Untersuchung lagen den Arbeiten

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

jedoch unterschiedliche Schreibaufgaben zugrunde, die nicht miterhoben wurden. Dieser Umstand kann als Schwäche des Datensatzes ausgelegt werden. Zwar existieren auf den Ebenen Bund, Kanton und Schule Weisungen und Leitfäden, die den Text „Vertiefungsarbeit" konturieren. Nichtsdestotrotz muss davon ausgegangen werden, dass den Texten im Einzelfall unterschiedliche Aufgabenstellungen zugrunde liegen. Die exemplarisch diskutierten Aufgabenstellungen (vgl. Teilkapitel 3.2.4) lassen für das Verfassen der Arbeiten offensichtlich viel Freiraum, was die Ausgestaltung von Textmustern und Textsorten angeht. Die Unterdeterminiertheit der konkreten Schreibaufgabe stellt hohe Ansprüche an die Verfasserinnen und Verfasser, da dadurch Wissen über Textsorten und -muster sowie über strategische Vorgehensweisen vorausgesetzt werden. Aufgrund der Unterdeterminiertheit ist davon auszugehen, dass die Auszubildenden individuell disparate mentale Aufgabenmodelle bilden (Rouet, Britt & Durik 2017), die sich auf die Schreibprodukte auswirken. Produktseitig enthalten die Vertiefungsarbeiten in sich unterschiedliche Subtextsorten (z. B. Interviews, Erfahrungsberichte, Werkberichte). Interessanterweise sind diese Bestandteile schulübergreifend in der Makrostruktur der Texte zu finden. Die VA als „Textgattung" (Quasthoff & Domenech 2016: 24) ist jedoch aufgrund der bekannten Kontextbedingungen nicht hinreichend charakterisierbar.

Auch die Beurteilungsvariablen und Gewichtungen von Kriterien durch Lehrpersonen sind nicht bekannt. Sie hätten Aufschluss geben können über das erwartete Textprodukt. Wären die Aufgabenstellungen (und Beurteilungskriterien) miterhoben worden, wäre es (eher) möglich gewesen, die Schreibleistungen (Registermerkmale sowie Vertextungsmuster) auf die Anforderungen aus der Schreibaufgabe zu beziehen.

- Repräsentativität des Datensatzes

Für dieses Vorhaben wurden 294 abgegebene Abschlussarbeiten aus sechs Berufsfachschulen aus dem gleichen Abschlussjahrgang des Jahres 2018 gesammelt. Zusätzlich wurden mit einem Fragebogen u. a. sprachbiografische Angaben zu den Verfasserinnen und Verfassern erhoben. In das Korpus wurden nur jene Texte aufgenommen, bei denen vollständige Angaben aus den Fragebogen vorlagen und die in Einzelarbeit verfasst wurden. Dies war bei 227 Texten der Fall. Bereits bei der Planung war klar, dass es im Rahmen der Studie nicht möglich sein würde, eine repräsentative Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller Berufslernenden der deutschsprachigen Schweiz oder auch nur eines bestimmten Kantons zu erheben. Dieser Arbeit liegt eine Textsammlung zugrunde, die sich aufgrund der Zugänglichkeit zum Feld ergab. Um trotzdem eine möglichst breit gefächerte Stichprobe zu erhalten, wurden

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

unterschiedliche Ausbildungsberufe berücksichtigt. Insgesamt sind im Korpus 23 Berufe vertreten aus den Bereichen Gesundheit und Betreuung, Technik (Mechanik, Montage, Bau) sowie Restauration. Das brachte aber gleichzeitig den Nachteil mit sich, dass ein Vergleich zwischen den Berufen nicht möglich war, da teilweise nur wenige Texte pro Berufsgattung ins Korpus aufgenommen werden konnten.

- Parameter der personenbezogenen Daten

Eine weitere Limitation zur Datengrundlage betrifft die mittels Fragebogen erhobenen personenbezogenen Daten. Der Fokus lag auf bildungs- und sprachbiografischen Items. Andere klassische Masse der Bildungs- und Schreibforschung wie etwa motivationale Masse, allgemeine Lese- und Schreibkompetenz, sozioökonomischer Status oder Intelligenz wurden nicht erhoben. Diese Parameter hätten zusätzlich zur Erklärung von Schreibleistungen beitragen können.

10.3.2 Zur Auswertungsmethode und Aussagenkraft der Untersuchung A (Registeranalyse)

Zur Analyse des bildungs- und alltagssprachlichen Registers wurden 17 sprachliche Merkmale ausgewählt und analysiert. Diese Auswahl ist erklärungsbedürftig. Denn Merkmalslisten zum Register *Bildungssprache* (vgl. Tabelle 4 im Teilkapitel 5.4.3) sind in jüngerer Zeit in der schreibdidaktischen Forschung in die Kritik geraten, da die lexikalischen und grammatikalischen Eigenheiten isoliert betrachtet nicht auf sprachliches Handeln bezogen sind (Steinhoff 2019; Marx 2018). Deshalb plädieren Marx (2018) und Steinhoff (2019) dafür, die lexikalischen, morphosyntaktischen und syntaktischen Eigenheiten des Sprachgebrauches in Lehr-Lern-Kontexten von der Warte der Funktionalität aus zu betrachten. Wie in den theoretischen Ausführungen proklamiert, kann Bildungssprache aus didaktischer Sicht nur dann eine Zielnorm sein, wenn sie funktional eingebettet ist, das heißt, wenn die Art und Weise, wie Sachverhalte oder Gegenstände behandelt werden, den Gebrauch bildungssprachlicher Merkmale unumgänglich und zwingend machen. In der vorliegenden Studie war es jedoch kaum möglich, die Registermerkmale aus einer funktionalen Perspektive herzuleiten, weil die Abschlussarbeiten ein Konglomerat aus unterschiedlichen Textsorten und -funktionen sind. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die analysierten Merkmale von Bildungssprache in den verschiedenen Segmenten unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Weil eine funktional orientierte Auswahl für die Analyse der Gesamttexte nicht zu realisieren war, wurden auf den Ebenen Lexik, Morphosyntax und Syntax Merkmale ausgewählt, die in Theorie

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

und Empirie als bildungssprachlich gelten. Die gewählten bildungssprachlichen Merkmale verstehen sich entsprechend auch nicht als Zielnorm. Die Variablen des Registers *Alltagssprache* wurden operationalisiert als Merkmale einer geschriebenen, aber konzeptionell mündlichen Sprache, die sich an einer fiktiven Redesituation orientiert. Bei der Auswahl der Variablen mussten teilweise Konzessionen an die technische Analysierbarkeit der sprachlichen Merkmale gemacht werden. Beispielsweise konnten auf syntaktischer Ebene Kurzformen und Verkürzungen wie Analepsen oder Ellipsen nicht untersucht werden, weil dafür keine sinnvolle Abfragesyntax erstellt werden konnte, die diese Phänomene exakt lokalisiert. Das gilt ebenso für Rechtsherausstellungen und für Merkmale gesprochener Sprache wie Konstruktionsabbrüche etc.

Auf der lexikalischen Ebene wurde die lexikalische Vielfalt (MTLD) erhoben, die, wie die Faktorenanalyse gezeigt hat, als Maß für Bildungssprachlichkeit von Texten interpretiert werden darf. Die lexikalische Vielfalt ist damit – je nach Ausprägung – ein Indikator für das bildungs- oder alltagssprachliche Register. Andere lexikalische Variablen wie die lexikalische „sophistication", also die Seltenheit von Wörtern, die im Kontext von Bildungssprache ebenfalls als Variable herangezogen wird (Bonvin & Lambelet 2017; Crossley 2020; Vanhove et al. 2019), wurden nicht analysiert.

Insgesamt sind die 17 ausgewählten Merkmale zwar Repräsentanten der jeweiligen Register, sie stellen jedoch nur eine kleine Auswahl an möglichen Untersuchungsmerkmalen dar (Gogolin & Duarte 2016; Feilke 2012; Morek & Heller 2012). Trotzdem konnte anhand dieser „kleinen Karte" an Merkmalen gezeigt werden, dass die beiden Register gegensätzliche Pole eines Registerkontinuums darstellen und es gruppen- und segmentspezifische Unterschiede in der Verwendung der Register gibt.

Eine methodische Limitation betrifft das korpuslinguistische Vorgehen anhand des „corpus-based"-Ansatzes. Die Korpuslinguistik trennt zwischen den beiden Analysezugängen „corpus-based" und „corpus-driven". Im „corpus-based"-Paradigma werden theoretisch und unabhängig vom Korpus entwickelte Annahmen oder Hypothesen anhand eines Korpus getestet, um deren Gültigkeit zu überprüfen. Diesem deduktiven Verfahren steht mit dem „corpus-driven"-Paradigma ein induktives Verfahren gegenüber, bei dem keine im Vornherein festgelegten Analysekriterien gebildet werden. Stattdessen werden in einem Korpus Muster auf Basis von zuvor definierten Algorithmen berechnet, die im Anschluss kategorisiert werden und gegebenenfalls zu neuen Hypothesen oder linguistischen Kategorien führen (Scharloth & Bubenhofer 2011: 197–198; Tognini-Bonelli 2001: 84–85). Vorliegende Arbeit verfolgte einen „corpus-based"-Ansatz, weil das Explorieren des Registerkontinuums „Bildungssprache

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

– Alltagssprache“ im Fokus stand. Das Ergebnisspektrum einer solch spezifischen Analyse mit vordefinierten Mustern ist entsprechend eingeschränkt. Ein datengeleiteter Zugang im Sinne des „corpus-driven“-Ansatzes hätte womöglich andere oder zusätzliche Muster hervorgebracht.

10.3.3 Zur Auswertungsmethode und Aussagenkraft der Untersuchung B (Vertextungsmuster)

Die Limitationen der Untersuchung B betreffen die Samplegröße und damit verbunden die Möglichkeiten der statistischen Auswertung, die Länge der analysierten Texte sowie die Codierung der Texte durch nur eine Person.

Das Sample besteht aus zehn narrativ geprägten Textauszügen aus zehn Arbeiten von Lernenden des Berufs *Fachangestellte Gesundheit EFZ* (dreijährige Berufslehre) und zehn explikativ geprägten Textauszügen aus zehn Arbeiten von *Restaurationsfachleuten EFZ* (dreijährige Berufslehre). Was die Analyse zur Reichhaltigkeit der Muster angeht, sind die Resultate zu den einzelnen Texten aufgrund des kleineren Samples und der geringen Länge der ausgewählten Textauszüge nur für den jeweils analysierten Text gültig. Die Einzelergebnisse werden aber generalisierbar und didaktisch nutzbar, weil aus den Analyseresultaten zu den einzelnen Fällen narrative und explikative Vertextungsprofile abgeleitet wurden. Zusätzlich zu den Profilen hat auch die hergeleitete Systematik der Strukturelemente und deren Kombinierbarkeit einen didaktischen Wert.

Bei der Beantwortung der zweiten Fragestellung zum Zusammenhang zwischen Reichhaltigkeit und Bildungssprachlichkeit war die Samplegröße ein Problem. Aufgrund der kleinen Fallzahlen (N_{narr} = 10 und N_{expl}=10) war die statistische „Power“ zu gering. Die Frage, ob sich Texte mit niedrigen Bildungssprachlichkeitswerten in Bezug auf die Realisierung narrativer oder explikativer Muster von solchen mit hohen Bildungssprachlichkeitswerten unterscheiden, konnte allein auf Basis eines prozentualen Vergleichs beantwortet werden.

Ein weiteres Problem stellt die Auswahl der explikativen Textteile aus einer gesamten Abschlussarbeit dar. Diese Teile wurden aus den sogenannten *Sachkapiteln* extrahiert. In den Arbeiten haben diese Kapitel informierende Funktion. Die Schreibenden erläutern hier einen Sachverhalt oder Gegenstand wie etwa die Anatomie des menschlichen Auges, die Entstehung des Mondes oder die Jugoslawienkriege. Sachkapitel sind in der Regel in kleinere Teilkapitel untergliedert, in denen explikative oder deskriptive, seltener narrative und argumentative Muster dominant sind. Zur Analyse des explikativen Musters wurden möglichst zusammenhängende Textteile ausgewählt, die unter einer Makroproposition subsumiert werden können. Die Auswahl von zusammen-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

hängenden Textabschnitten war nicht in allen Fällen gegeben, da die explikativ geprägten Teilkapitel teilweise durch Abschnitte mit nicht-explikativ geprägten Vertextungsmustern unterbrochen werden. Diese nicht-explikativ geprägten Abschnitte wurden nicht in die Analyse aufgenommen und sind in den Texten durch Auslassungszeichen „(…)“ gekennzeichnet (vgl. Anhang B)). Einige explikative Texte im Sample haben also Lücken. Da es sich nicht um eine inhaltliche oder semantische Analyse, sondern um eine strukturelle handelte, ist dies aber zu vernachlässigen. Bei der Auswahl der narrativen Textteile gab es das Problem nicht. Als narrative Textteile wurden Blöcke sogenannter „Erlebnis-“ oder „Erfahrungsberichte“ ausgewählt, die durch eine Überschrift am Anfang und einen Absatzwechsel, gefolgt von einer neuen Überschrift, am Ende gekennzeichnet sind.

Als methodische Qualität bei der Operationalisierung der Vertextungsmuster kann die Kalibrierung der theoretisch hergeleiteten Strukturelemente an einem Trainingskorpus (22 Arbeiten aus dem Gesamtkorpus, die später nicht für die Analyse genutzt wurden) aufgeführt werden. Auf der anderen Seite ist als eine methodische Schwachstelle zu verzeichnen, dass nur eine Person, der Autor, die Texte codiert hat und somit keine Aussagen über die (Inter-Rater-)Reliabilität der Codierung zulässig sind. Ratings durch mehrere Personen werden in der Schreibforschung in der Regel eingesetzt, wenn Schreibprodukte holistisch oder analytisch möglichst reliabel beurteilt werden sollen (Neumann 2017). Die Codierung von Strukturelementen in der vorliegenden Studie orientierte sich an Textoberflächenmerkmalen. Subjektive Aspekte der Codierenden spielen zwar auch hier eine Rolle, jedoch im Vergleich zu Textqualitätsurteilen in geringerem Ausmaß, da der Interpretationsspielraum aufgrund der meist direkt beobachtbaren Oberflächenmerkmale geringer ausfällt (Petersen 2019).

Die geschilderten Probleme und Begrenzungen schmälern weder die Relevanz der Untersuchungen, noch sprechen sie gegen den didaktischen Einsatz der Strukturelemente.

10.4 Ausblick

Aus den Resultaten und den zuvor diskutierten methodischen Erwägungen ergeben sich Ideen für zukünftige Forschungsbeiträge. Nach wie vor sind literale Kompetenzen von Berufslernenden wenig erforscht. Es existiert wenig Wissen darüber, wie (gut) Personen in der beruflichen Ausbildung schreiben (und lesen) können, welche Gruppen von Auszubildenden besonderen Förderbedarf haben, wie Schreibprozesse ablaufen, welche Schreibanlässe Lehrpersonen und Berufsbildner:innen auf welche Art initiieren und wie sie Schreibkompetenzen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

fördern (vgl. den Forschungsstand in Teilkapitel 3.1). Die vorliegende Studie setzte im Sinne einer Grundlagenuntersuchung bei Schreibleistungen an und befasste sich mit Schreibprodukten. Sie trug zur Klärung der Frage bei, wie Berufslernende am Ende ihrer Ausbildung sprachliche Register sowie narrative und explikative Muster der Vertextung realisieren.

Die Analysen erbrachten neben anderen Resultaten drei Hauptergebnisse. Erstens ist das Anspruchsniveau der Lehre von allen getesteten Kontextfaktoren die einzige Variable, die die Bildungssprachlichkeit von Texten signifikant beeinflusst. In Bezug auf den Sprach- und den Migrationshintergrund der Autorinnen und Autoren zeigen sich keine signifikanten Varianzen in puncto Bildungssprachlichkeit der Texte. Das zweite Hauptergebnis betrifft die Vertextungsmuster. Es konnten mittels Analyse von Strukturelementen narrative und explikative Profile systematisiert werden, die sich didaktisch nutzbar machen lassen. Drittens trat zutage, dass stärker bildungssprachlich geprägte Texte mit reichhaltiger ausgebauten Narrationen und Explikationen zusammenzuhängen scheinen.

In weiterführenden Untersuchungen wäre zu prüfen, inwiefern sich der Befund erhärten lässt, dass Leistungsunterschiede im Schreiben in Zusammenhang stehen mit dem Anforderungsniveau der Lehre, nicht aber mit individuellen sprachbiografischen Hintergründen. In der Diskussion der Resultate wurde die These aufgestellt, dass das Berufsbildungssystem gewisse personenbezogene Leistungsunterschiede aus den vorangehenden Schulstufen zu nivellieren vermag. Mit einer Folgeuntersuchung könnte diese These überprüft werden. Hierfür könnten und sollten auch weiterführende textbezogene Variablen wie Kohärenz, Erfüllung der Aufgabenstellung, stilistische und textsortenbezogene Angemessenheit sowie weitere extratextuelle Variablen wie sozioökonomischer Status, Bildungsniveau des Elternhauses, kognitive Voraussetzungen, Motivation oder Selbstwirksamkeitserwartung einbezogen werden.

Da die Aufgabenumgebung und die konkrete Aufgabenstellung zentrale Faktoren für den Schreibprozess darstellen (Hayes 2012; Rouet, Britt & Durik 2017), wäre es wichtig zu wissen, inwiefern es Berufslernenden gelingt, Texte zu schreiben, die eine vorgegebene Schreibaufgabe erfüllen. In dieser Untersuchung sind die Aufgabenstellungen aus genannten Gründen nicht in die Analysen eingeflossen. Ein kontrolliertes Forschungsdesign unter Verwendung einer situierten Schreibaufgabe erscheint jedoch lohnend, um diese Frage zu beantworten. Zwar gibt es für das Feld der beruflichen Bildung Untersuchungen, die die Textqualität aufgabenbezogen analysieren (Biedebach 2006; Efing 2008; Giera 2020; Hoefele & Konstantinidou 2016; Konstantinidou et al. 2022), doch werden die Schreibleistungen in der Regel ordinal oder in Form von Kompe-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

tenzstufen ausgewertet und geben wenig Hinweise auf konkrete sprachliche Stärken und Schwächen. Eine Ausnahme bildet die VOLI-Studie (Efing 2008), in deren Rahmen konkrete sprachliche „Problemtypen" explizit benannt werden. Eine Studie mit kontrollierter und eng gefasster Aufgabenstellung hätte auch den Vorteil, dass bildungssprachliche Merkmale vor dem Hintergrund ihrer funktionalen Angemessenheit analysiert werden könnten.

Ein Desiderat besteht weiterhin für Studien, die nicht nur Schreibprodukte, sondern auch Schreibprozesse von Berufslernenden in den Blick nehmen und Prozessverläufe beim Schreiben aufzeigen.

Die Realisierungsformen und die Reichhaltigkeit der Vertextungsmuster wurden in der vorliegenden Studie anhand einer kleinen Stichprobe analysiert. Eine weiteführende Untersuchung mit einem größeren Sample und mehreren Ratern könnte dazu beitragen, die hier vorgelegten Erkenntnisse zu validieren, zu erweitern und zu verfeinern. Denn Vertextungsmuster und ihre Zerlegung in Strukturelemente bergen vielversprechendes didaktisches Potenzial und sind in der Schreibdidaktik eine noch wenig etablierte Größe. Ein weiteres Desiderat besteht darin, die Systematik der Strukturelemente schreibdidaktisch weiter zu operationalisieren und den didaktischen Einsatz auf seine Wirksamkeit hin zu überprüfen. Die im Teilkapitel 10.2 zu didaktischen Implikationen skizzierten Vorschläge bieten hierfür eine Orientierung.

Ein weiterer Themenkomplex, der im Bereich der beruflichen Bildung bislang unerforscht ist, betrifft die Frage, wie Lehrpersonen in Berufsfachschulen das Schreiben fördern. Es ist unbekannt, welche didaktischen Überlegungen die Lehrpersonen anstellen, welche Aspekte des Schreibens sie wie gewichten und wie sie Schreibprozesse initiieren, begleiten und beurteilen. Die Erkenntnisse aus diesbezüglicher Forschung könnten für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden.

Dieser Ausblick soll abgeschlossen werden mit Gedanken zum Einsatz von generativer KI beim Schreiben. Diese Technologie stand zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht zur Verfügung. Seit dem Auftreten allgemein zugänglicher und potenter „Large Language Models", beispielsweise Chat-GPT im Jahr 2022, beginnen sich Schreibgewohnheiten zu verändern (Limburg et al. 2023; Steinhoff 2023). Die moderne Schreibdidaktik ist dabei, sich zu rekalibrieren, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Schreibprozesse zunehmend in einer Mensch-KI-Interaktion ablaufen. Die Forschung zu schreibdidaktischem Einsatz von generativer KI hinkt der rasant voranschreitenden technologischen Entwicklung jedoch hinterher. Zum jetzigen Zeitpunkt zeichnen sich mindestens zwei Problem- respektive Handlungsfelder für die Schreibdidaktik ab, wenn das Schreiben zum Zweck des Lernens (oder Demonstrieren von Kompetenz, wie

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

es beim Verfassen von Abschlussarbeiten der Fall ist) eingesetzt wird. Das eine Problemfeld betrifft den unsicheren epistemischen Status von Informationen. Aussagen, die auf KI basieren, sind – wie viele andere Informationen aus nicht überprüften Quellen – epistemisch unsicher. Es liegt in der Verantwortung der Lesenden und Schreibenden zu entscheiden, ob Aussagen plausibel oder unwahr, zitierbar oder dezidiert ungeeignet sind. Hierfür ist sowohl Faktenwissen als auch die Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien erforderlich, beispielsweise das intra- und intertextuelle Prüfen und Vergleich von Informationen (List 2020). Damit sind in erster Linie das Lesen und Lesestrategien angesprochen. Inwiefern Berufslernende über solche Formen von intra- und intertextuellen strategischen Lesekompetenzen verfügen, ist nicht erforscht. Bisherige Befunde zu Lesekompetenzen im Hinblick auf intratextuelles Verstehen zeigen, dass Berufslernende Mühe haben, verdichtete, informationsreiche Texte zu verstehen (Anslinger & Quante-Brandt 2010; Efing 2006). Das zweite Problemfeld betrifft die Wahrnehmung, dass es nicht notwendig wäre, selbst Texte verfassen zu können, weil die KI dies übernimmt. Doch lassen sich mittels Eingaben passender Prompts in eine Text-KI zwar detailreiche Erklärungen oder ausgeklügelt erscheinende narrative Texte zu fast jedem beliebigen Thema generieren, die prima vista qualitativ hochwertig anmuten. Der Output von KI-Systemen auf Wahrscheinlichkeitsberechnungen basiert, ist jedoch nicht garantiert, dass generierte Texte der Schreibaufgabe gerecht werden und die KI eine entsprechende Struktur, eine angemessene inhaltliche Kohärenz oder einen adressatengerechten Stil herstellt. Denn genauso wie die epistemische Validität von Informationen geprüft werden muss, gehört zu einer elaborierten Schreibkompetenz, dass KI-generierte Texte strukturell und in Bezug auf das Register einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (Buck & Limburg 2023). Um ein qualifiziertes Urteil über die angemessene Beschaffenheit eines generierten Texts fällen zu können, ist viel Wissen zu Textmustern, Kohärenzerzeugung und zu adressatenbezogenem Formulieren notwendig. Selbst wenn KI-Technologie das Verfassen von Texten verändert und zuweilen erleichtert, kommen Lernende nicht umhin, über Wissen zu Texten sowie über lese- und schreibbezogene kognitive Strategien zu verfügen. Zu diesem notwendigen Rüstzeug gehört nicht zuletzt das Wissen über strukturelle Muster der Vertextung sowie eine gut ausgebaute Registerkompetenz, die eine Grundlage für das kritische Prüfen von fremden und eigenem Texten bildet. Insgesamt gewinnen das kritische Denken und damit verbunden die gemäß der revidierten Bloom-Taxonomie (Anderson et al. 2001) anspruchsvolleren kognitiven Prozesse des Analysierens und Evaluierens für das Lernen, für das Lesen und Schreiben mit KI weiter an Bedeutung.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Berlin & Boston: De Gruyter.

Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 15–36. Tübingen: Narr.

Ahrenholz, Bernt (2013): Sprache im Fachunterricht untersuchen. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, 87–98. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.

Ahrenholz, Bernt, Luise Knoblich & Jenny Reichel (2018): Sprache im Fachunterricht. Analysen mündlicher und schriftlicher Wissensvermittlung im Schulunterricht. In Iris Winkler, Alexander Gröschner & Michael May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*, 167–181. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Alamargot, Denis & Lucile Chanquoy (2001): *Through the models of writing* (Studies in writing). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-010-0804-4.

Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, Peter W. Airsaian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Raths & Merlin C. Wittrock (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Anslinger, Eva & Eva Quante-Brandt (2010): Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. *bwp@* (18). 1–19.

Auer, Peter (1990): *Phonologie der Alltagssprache: eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache* (Studia linguistica Germanica 28). Berlin & New York: De Gruyter.

Auer, Peter (1998): Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze' im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26(3). 284–307. doi:10.1515/zfgl.1998.26.3.284.

Augst, Gerhard (Hrsg.) (2007): *Text – Sorten – Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (Theorie und Vermittlung der Sprache Band 48). Frankfurt am Main, Berlin, Bern & Wien: Peter Lang.

Augst, Gerhard & Peter Faigel (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bachmann, Thomas & Michael Becker-Mrotzek (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski &

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 25–54. Münster & New York: Waxmann.

Bachmann, Thomas & Helmuth Feilke (Hrsg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Bärenfänger, Olaf (2016): Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung: Zur Diagnose eines schulpolitischen Problems. In Erwin P. Tschirner, Olaf Bärenfänger & Jupp Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Band 7), 21–38. Tübingen: Stauffenburg.

Baumann, Katharina (2014): *„Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!": eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife*. Paderborn: Eusl.

Baurmann, Jürgen & Thorsten Pohl (2017): Schreiben. Texte verfassen. In Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer & Ulrike Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*, 75–103. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown & Linda Kucan (2013): *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In Joachim Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*, 51–71. Leverkusen: Barbara Budrich.

Becker-Mrotzek, Michael & Kirsten Schindler (2007): Schreibkompetenz modellieren. In Michael Becker-Mrotzek & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Texte Schreiben*, 7–26. Duisburg: Gilles & Francke.

Becker-Mrotzek, Michael, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen 3). Münster, München & Berlin: Waxmann.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) (2013): *ULME III: Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen 12). Münster, München & Berlin: Waxmann.

Berendes, Karin, Nina Dragon, Sabine Weinert, Birgit Heppt & Petra Stanat (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache" unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven*, 17–41. Münster: Waxmann.

Bernstein, Basil (1964): Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist* 6(66). 55–69.

Bernstein, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation* (Sprache und Lernen Bd. 7). Düsseldorf: Schwann.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bernstein, Basil (1975): *Sprachliche Kodes und Soziale Kontrolle* (Primäre Sozialisation, Sprache und Erziehung). Düsseldorf: Schwann.

Berruto, Gaetano (2004): Sprachvarietät — Sprache (Gesamtsprache, historische Sprache). In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 3/1), 188–195. Berlin & New York: De Gruyter. doi:10.1515/9783110141894.1.2.188.

Biber, Douglas & Susan Conrad (2019): *Register, genre, and style* (Cambridge textbooks in linguistics). Second edition. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Biedebach, Wyrola (2006): Der Modellversuch „Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung". Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In Christian Efing & Nina Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven*, 15–32. Paderborn: Eusl.

Bildungsdirekton des Kantons Zürich (2013): *Reglement über die Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung*.

Bonvin, Audrey & Amelia Lambelet (2017): Algorithmic and subjective measures of lexical diversity in bilingual written corpora: a discussion. *Corela* 21 doi:10.4000/corela.4843.

Boueke, Dietrich, Frieder Schülein, Hartmut Büscher, Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: W. Fink.

Braunert, Jörg (1999): Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch* 30(2). 98–105.

Brinker, Klaus, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An international handbook of contemporary research. 1. Halbband* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science [HSK] 3/1). Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110135596.1.

Brinker, Klaus, Hermann Cölfen & Steffen Pappert (2014): *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik 29). 8., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brinker, Klaus, Hermann Cölfen & Steffen Pappert (2018): *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik 29). 9., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Brown, Ariadne, Anne Teravainen-Goff & Christina Clark (2023): *Words for work: Developing young people's communication skills needed for employment*. London: A National Literacy Trust.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Buck, Isabella & Anika Limburg (2023): Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). *die hochschullehre* 9(6). 70–84. doi:10.3278/HSL2306W.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Hrsg.) (2006): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht.

Chilla, Solveig (2017): Sprachliche Bildung und Schulerfolg. In Magdalena Gercke, Saskia Opalinski & Tim Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion*, 123–136. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-17084-4_8.

Coseriu, Eugenio. (1969): Einführung in die strukturelle Linguistik. Tübingen, ms.

Crossley, Scott (2020): Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research* 11(3). 415–443. doi:10.17239/jowr-2020.11.03.01.

Crossley, Scott A. & Minkyung Kim (2022): Linguistic features of writing quality and development: A longitudinal approach. *The Journal of Writing Analytics* 6(1). 59–93. doi:10.37514/JWA-J.2022.6.1.04.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* (19). 198–205.

Cummins, Jim (1980): The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 14(2). 175–187. doi:10.2307/3586312.

Cummins, Jim (1981a): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University.

Cummins, Jim (1981b): Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 1. 132–149.

Cummins, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Bilingual Education and Bilingualism 23). Clevedon, UK & Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In Brian Street & Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education*, 487–499. Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-0-387-30424-3_36.

Die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002): *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG)*. Bd. 412.10.

Dijk, Teun A. van (1980): *Textwissenschaft: eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Dittmar, Norbert (1973): *Soziolinguistik: exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.

Dittmar, Norbert (2004): Register. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik: An International handbook of the science of language and society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 3/1), 216–225. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110141894.1.2.216.

Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 170–180. Münster: Waxmann.

Duarte, Joana (2015): Cross-linguistic transfer of academic language in multilingual adolescents. In Hagen Peukert (ed.), *Hamburg Studies on Linguistic Diversity*, vol. 4, 221–248. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/hsld.4.10dua.

Durán, Pilar, David Malvern, Brian James Richards & Ngoni Chipere (2004): Developmental trends in lexical diversity. *Applied Linguistics* 25(2). 220–242. doi:10.1093/applin/25.2.220.

Eckhardt, Andrea G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund* (Empirische Erziehungswissenschaft 9). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

Eckstein, Peter P. (2016): *Angewandte Statistik mit SPSS: praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler*. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen." Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In Christian Efing & Nina Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven*, 33–68. Paderborn: Eusl.

Efing, Christian (2008): „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten." Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In Eva-Maria Jakobs & Katrin Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching* (Textproduktion und Medium 9), 17–34. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang.

Efing, Christian (2011): Schreiben für den Beruf. In Hansjakob Schneider (Hrsg.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (Lesesozialisation und Medien), 38–62. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Efing, Christian (Hrsg.) (2013): Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende – und ihr Verhältnis zu den realen Kompetenzen der Auszubildenden. *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18 – Sprachen.*

Efing, Christian (2014a): „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierten Arbeiten ausführen." – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden. *leseforum.ch* (1). 1–25.

Efing, Christian (2014b): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41(4). 415–441. doi:10.1515/infodaf-2014-0403.

Efing, Christian (2022): Bildungssprache – eigenständiges Register, Fachsprache light oder reines Konstrukt? oder: Hat der Modebegriff Bildungssprache einen Mehrwert? In Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella & Sabine Hoffmann (Hrsg.), *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*, 39–52. Bern: Peter Lang. doi:10.3726/b20294.

Efing, Christian (2023): Berufssprache. In Christian Efing & Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive*, 655–658. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110745504.

Efing, Christian & Marlene Häußler (2011): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF* 41(4). 415–441.

Efing, Christian & Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.) (2018): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Efing, Christian & Isa-Lou Sander (2020): Registerkompetenz in der beruflichen Bildung. Empirische Grundlagenforschung zur Modellierung und Registerdifferenzierung als Grundlage der Förderung. In Ann Peyer & Benjamin Uhl (Hrsg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (Positionen der Deutschdidaktik Band 10), 169–188. Berlin: Peter Lang.

Efing, Christian & Isa-Lou Sander (2022): Registerkompetenz als Reflexion eigenen und fremden kommunikativen Verhaltens. In Florian Busch, Pepe Droste & Elisa Wessels (Hrsg.), *Sprachreflexive Praktiken: Empirische Perspektiven auf Metakommunikation* (LiLi: Studien zu Literaturwissenschaft und Linguistik 4), 269–292. Berlin & Heidelberg: J.B. Metzler. doi:10.1007/978-3-662-64597-0.

Eggs, Eckehard (2000): Vertextungsmuster Argumentation. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Forschung / An international handbook of contemporary research (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science [HSK] 16/1), 397–414. Berlin & Boston: De Gruyter.

Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In Willy Sanders & Klaus Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott: Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*, 128–150. Stuttgart, Berlin, Köln & Mainz: W. Kohlhammer.

Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In Erhardt Cremers & Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, 243–274. Stuttgart: J. B. Metzler.

Elmentaler, Michael (2006): Sprachlagenspektren im arealen Vergleich. Vorüberlegungen zu einem Atlas der deutschen Alltagssprache. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 73(1). 1–29.

Eroms, Hans-Werner (2014): *Stil und Stilistik: eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik 45). 2., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Feilke, Helmuth (2008): Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In Eva Burwitz-Melzer, Miriam Kämmerer & Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hrsg.), *Sprachen lernen, Menschen bilden: Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Giessen, 3.-6. Oktober 2007* (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 10), 153–164. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch* (1). 1–18.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233. 4–13.

Feilke, Helmuth (2014a): Schriftliches Berichten. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 233–251. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Feilke, Helmuth (2014b): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, 11–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In Helmuth Feilke & Mathilde Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* (Reihe germanistische Linguistik 306), 113–153. Berlin & Boston: De Gruyter.

Feilke, Helmuth & Gerhard Augst (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In Gerd Antos & Hans P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48), 297–327. Berlin & Boston: Max Niemeyer. doi:10.1515/9783110962109.297.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Feilke, Helmuth & Mathilde Hennig (Hrsg.) (2016): *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* (Reihe germanistische Linguistik 306). Berlin & Boston: De Gruyter.

Feilke, Helmuth & Sara Rezat (2020): Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch* 47(281). 4–13.

Feilke, Helmuth & Sara Rezat (2021): Erklärtexte lesen und schreiben. *Praxis Deutsch* (285). 4–13.

Field, Andy (2017): *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5th edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Firth, John Rupert (1968): A new approach to grammar. In Frank R. Palmer (ed.), *Selected papers of J. R. Firth, 1952–1959*, 114–125. London: Longman and Indiana University Press.

Fix, Martin (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (UTB 2809). 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Fix, Ulla (2013): Funktionalstil. In Gert Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online: Eup–Hör*. Berlin & Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/hwro.3.funktionalstil.

Fleckenstein, Johanna, Jennifer Meyer, Thorben Jansen, Stefan Keller & Olaf Köller (2020): Is a long essay always a good essay? The effect of text length on writing assessment. *Frontiers in Psychology* 11. 1–10. doi:10.3389/fpsyg.2020.562462.

Fleischer, Wolfgang & Georg Michel (1975): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Fornol, Sarah, Birgit Heppt, Sabrina Sutter, Andreas Hartinger, Astrid Rank & Anja Wildemann (2015): Entwicklung und Erfassung bildungssprachlicher Merkmale: Forschungserkenntnisse und Perspektiven. In Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*, 157–168. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-11346-9_19.

Fornol, Sarah L. (2017): Bildungssprache – mehr als konzeptionelle Schriftlichkeit? In Friederike Heinzel & Katja Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht*, 178–182. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-15565-0_30.

Franke, Wilhelm (1990): *Elementare Dialogstrukturen: Darstellung, Analyse, Diskussion* (Reihe Germanistische Linguistik 101). Tübingen: Max Niemeyer.

Frear, Mark Wain & John Bitchener (2015): The effects of cognitive task complexity on writing complexity. *Journal of Second Language Writing* 30. 45–57. doi:10.1016/j.jslw.2015.08.009.

Fürstenau, Sara & Imke Lange (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In Petra Hüttis-Graff & Petra Wieler (Hrsg.), *Übergänge*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter, 7–54. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Gansel, Christina & Frank Jürgens (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik: eine Einführung* (UTB Sprachwissenschaft 3265). 3., unveränd. Aufl., Neuausg. der 2., überarb. und erg. Aufl. von 2007. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache' – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 71–105. Münster: Waxmann.

Gee, James Paul (1986): Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly* 20(4). 719–746. doi:10.2307/3586522.

Giera, Winnie-Karen (2020): *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern: Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gogolin, Ingrid & Joana Duarte (2016): Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 478–498. Berlin & Boston: De Gruyter.

Gogolin, Ingrid & Imke Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid, Drorit Lengyel, Ursula Neumann, Knut Schwippert & İnci Dirim (Hrsg.) (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig-Edition 7). Münster, München & Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hrsg.) (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107). Bonn: BLK.

Grabowski, Joachim, Cora Balbusch & Thorsten Lorenz (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In Michael Becker-Mrotzek & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Texte Schreiben*, 41–62. Duisburg: Gilles & Francke.

Graham, Steve, Michael Hebert & Karen R. Harris (2015): Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal* 115(4). 523–547. doi:10.1086/681947.

Graham, Steve, Debra McKeown, Sharlene Kiuhara & Karen R. Harris (2012): A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology* 104(4). 879–896. doi:10.1037/a0029185.

Graham, Steve & Dolores Perin (2007): *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Graham, Steven & Karen R. Harris (2007): Best practices in teaching planning. In Steve Graham, Charles A. MacArthur & Jill Fitzgerald (eds.), *Best practices in writing instruction*, 119–140. New York: Guilford Press.

Grundmann, Hilmar (2014): *Bildung und Integration* (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik). 2., erheblich erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz, Akademischer Verlag.

Gülich, Elisabeth & Heiko Hausendorf (2000): Vertextungsmuster Narration. *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An international handbook of contemporary research* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science [HSK] Band 16/1), 369–385. Berlin & Boston: De Gruyter.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft*, 36–51.

Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Halliday, Michael A. K. (1994): A language development approach to education. In Norman Bird (ed.), *Language and learning*, 1–15. Hong Kong.

Halliday, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan (1989): *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (Specialised Curriculum Language and Learning). 2. edn. Oxford: Oxford University Press.

Hardy, Jörg & Christoph Schamberger (2018): *Logik der Philosophie: Einführung in die Logik und Argumentationstheorie* (UTB Philosophie 3627). 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Harris, Karen R. & Steve Graham (2017): Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements and future research. In Raquel Fidalgo, Karen R. Harris & Martine Braaksma (eds.), *Design principles for teaching effective writing* (Studies in writing 34), 119–151. Leiden: Brill.

Hartig, Johannes & Eckhard Klieme (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In Karl Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*, 128–149. Heidelberg: Springer Medizin.

Hartung, Olaf (2013): Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte: Ergebnisse der empirischen Feldstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen". In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen 3), 335–351. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Hausendorf, Heiko & Wolfgang Kesselheim (2008): *Textlinguistik fürs Examen* (Linguistik fürs Examen 5). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Hausendorf, Heiko, Wolfgang Kesselheim, Hiloko Kato & Martina Breitholz (2017): *Textkommunikation: ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift* (Reihe germanistische Linguistik 308). Berlin & Boston: De Gruyter.

Hausendorf, Heiko & Uta M. Quasthoff (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-663-11463-5_1.

Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications.*, 1–27. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, John R. (2012): Modeling and remodeling writing. *Written Communication* 29(3). 369–388. doi:10.1177/0741088312451260.

Hayes, John R. & Linda Flower (1980): Identifying the organisation of writing processes. In Lee Gregg & Erwin Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, 3–30. Hilsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Heinemann, Wolfgang (2000): Vertextungsmuster Deskription. *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An international handbook of contemporary research* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science [HSK] 16/1), 356–369. Berlin & Boston: De Gruyter.

Heinemann, Wolfgang & Dieter Viehweger (1991): *Textlinguistik: eine Einführung* (Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Max Niemeyer.

Heller, Vivien & Miriam Morek (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch* (3). 1–23.

Hempel, Carl G. (1965): *Aspects of scientific explanation.* New York: Free Press.

Heppt, Birgit (2016): *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache.* Humboldt-Universität zu Berlin.

Hoefele, Joachim & Liana Konstantinidou (2016): Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In Rolf Kreyer, Steffen Schaub & Barbara Ann Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule: neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (Forum angewandte Linguistik Band 58), 134–163. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hoffmann, Ludger (2019): Alltagssprache. *Onlinelexikon „Sprache im Fach". https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf.*

Hövelbrinks, Britta (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Ilić, Vesna (2016): *Familiale Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund: eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Home-literacy-Aktivitäten und bildungssprachlichen Fähigkeiten.* Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An international handbook of contemporary research* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science [HSK] 16/1), 356–369. Berlin & Boston: De Gruyter.

Jakobs, Eva-Maria, Katrin Lehnen & Kirsten Schindler (Hrsg.) (2005): *Schreiben am Arbeitsplatz.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-322-80777-9.

Janle, Frank (2009): *Beschreiben entdecken: theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kellogg, Ronald T. (2001): Competition for working memory among writing processes. *The American Journal of Psychology* 114(2). 175. doi:10.2307/1423513.

Kellogg, Ronald T. & Alison P. Whiteford (2012): The development of writing expertise. In Elena L. Grigorenko, Elisa Mambrino & David D. Preiss (eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives*, 109–124. New York & London: Psychology Press. doi:10.4324/9780203808481.

Kern, Friederike (2011): Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen – am Beispiel des Erzählens und Erklärens. In Stephan Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen.* Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110229301.231.

Kindt, Walther (1997): Diskursmodellierung am Beispiel des Erzählens im Deutschen. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld, ms.

Kiuhara, Sharlene A., Steve Graham & Leanne S. Hawken (2009): Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology* 101(1). 136–160. doi:10.1037/a0013097.

Klein, Josef (2000): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An international handbook of contemporary research* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science [HSK] 16/1), 1309–1329. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110169188.2.

Klein, Josef (2016): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM: Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In Rüdiger Vogt (Hrsg.),

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven (Stauffenburg Linguistik 52), 25–36. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Klein, Wolfgang (2014): Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Reichtum und Armut der deutschen Sprache*. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110334739.15.

Klotz, Peter (2013): *Beschreiben: Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.

Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36. 15–43.

Koizumi, Rie (2012): Relationships between text length and lexical diversity measures: Can we use short texts of less than 100 tokens? *Vocabulary Learning and Instruction* 01(1). 60–69. doi:10.7820/vli.v01.1.koizumi.

Konstantinidou, Liana, Joachim Hoefele & Otto Kruse (2016): Assessing writing in vocational education and training schools: Results from an intervention study. In Susanne Göpferich & Imke Neumann (eds.), *Developing and assessing academic and professional writing skills* (Forum Angewandte Linguistik 56), 73–101. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Konstantinidou, Liana, Karin Madlener-Charpentier, Aleksandra Opacic, Curtis Gautschi & Joachim Hoefele (2022): Literacy in vocational education and training: scenario-based reading and writing education. *Reading and Writing* 36. 1025–1052. doi:10.1007/s11145-022-10373-4.

Kormos, Judit (2011): Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing* 20(2). 148–161. doi:10.1016/j.jslw.2011.02.001.

Kriesi, Irene & Miriam Grønning (2021): Wieviel Allgemeinbildung braucht die Berufsbildung? Heterogenität in der Berufsbildung und ihre Auswirkung auf den Berufsverlauf. Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis. *Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis* 2. 1–6.

Labov, William (1972): *Language in the inner city: studies in the black English vernacular* (Conduct and Communication 3). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, William (1976): *Sprache im sozialen Kontext: Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation.* (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 33). Hrsg. v. Bert-Olaf Rieck & Norbert Dittmar. Kronberg: Scriptor.

Labov, William & Joshua Waletzky (1967): Narrative analysis. Oral versions of personal experience. In June Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, 12–44. Seattle: University of Washington Press.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Langlotz, Miriam (2014): *Junktion und Schreibentwicklung: Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte* (Reihe Germanistische Linguistik 300). Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110357585.

Lanwer, Jens Philipp (2015): *Regionale Alltagssprache: Theorie, Methodologie und Empirie einer gebrauchsbasierten Areallinguistik* (Empirische Linguistik / Empiricial Linguistics 4). Berlin & Boston: De Gruyter.

Lauer, Claire & Eva Brumberger (2019): Redefining writing for the responsive workplace. *College Composition & Communication* 70(4). 634–663. doi:10.58680/ccc201930182.

Lehmann, Rainer H., Susanne Hunger, Stanislav Ivanov, Rüdiger Gänsfuß & Ellen Hoffmann (2004): *LAU 11: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg.* (Hrsg.) Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB) Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Stanislav Ivanov, Susanne Hunger & Rüdiger Gänsfuß (2004): *ULME I: Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung.* (Hrsg.) Behörde für Bildung und Sport Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Susanne Seeber & Susanne Hunger (2006): *ULME II: Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen.* (Hrsg.) Behörde für Bildung und Sport Hamburg.

Lengyel, Drorit & Hans-Joachim Roth (2011): Beobachtung der Schreibentwicklung in der Sekundarstufe I. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 123–136. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leseman, Paul P. M., Anna F. Scheel, Aziza Y. Mayo & Marielle H. Messer (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, 289–316. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91596-8_17.

Leseman, Paul P. M., Anna F. Scheele, Aziza Y. Mayo & Marielle H. Messer (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(3). 334–355. doi:10.1007/s11618-007-0040-9.

Limburg, Anika, Ulrike Bohle-Jurok, Isabella Buck, Ella Grieshammer, Johanna Gröpler, Dagmar Knorr, Margret Mundorf, Kirsten Schindler & Nicolaus Wilder (2023): Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens in der Wissenschaft. Diskussionspapier Nr. 23. *Hochschulforum Digitalisierung* (Juni).

Lindauer, Thomas & Hansjakob Schneider (2008): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In Andrea Bertschi-Kaufmann & Tanja Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Le-*

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

seleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien, 109–125. 2. Auflage. Zug: Klett und Balmer.

Linderholm, Tracy, Michelle Gaddy Everson, Paul Van Den Broek, Maureen Mischinski, Alex Crittenden & Jay Samuels (2000): Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction* 18(4). 525–556. doi:10.1207/S1532690XCI1804_4.

Linke, Angelika, Markus Nussbaumer, Paul R. Portmann-Tselikas, Urs Willi & Simone Berchtold (2004): *Studienbuch Linguistik: ergänzt um ein Kapitel „Phonetik, Phonologie" von Urs Willi* (Reihe Germanistische Linguistik 121). 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.

List, Alexandra (2019): Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers & Education* 138. 146–158. doi:10.1016/j.compedu.2019.03.009.

List, Alexandra (2020): Six questions regarding strategy use when learning from multiple texts. In Daniel L. Dinsmore, Luke K. Fryer & Meghan M. Parkinson (eds.), *Handbook of strategies and strategic processing* (Educational Psychology Handbook Series), 119–140. New York: Routledge.

Löffler, Heinrich (2016): *Germanistische Soziolinguistik* (Grundlagen der Germanistik 28). 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Malvern, David, Brian Richards, Ngoni Chipere & Pilar Durán (2004): *Lexical diversity and language development.* London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230511804.

Mandl, Heinz, Helmut Friedrich & Aemilian Hron (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In Bernd Weidemann & Andreas Knapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 143–187. Weinheim: Beltz.

Martin, J. R. & David Rose (2008): *Genre relations: Mapping culture* (Equinox Textbooks and Surveys in Linguistics). London & Oakville, CT: Equinox Publishing.

Marx, Nicole (2018): Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf *Bildungssprache* im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45(4). 401–422. doi:10.1515/infodaf-2018-0067.

Marx, Nicole, Britta Ehrig & Linda Weiß (2016): Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache: bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II. In Erwin P. Tschirner, Olaf Bärenfänger & Jupp Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 7), 201–222. Tübingen: Stauffenburg.

Mathiebe, Moti (2018): *Wortschatz und Schreibkompetenz – bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I* (Sprachliche Bildung – Studien 1). Münster & New York: Waxmann.

Mattheier, Klaus (1974): Sprache als Barriere. Bemerkungen zur Entstehung und zum Gebrauch des Begriffs „Sprachbarriere". *Deutsche Sprache* 1. 213–232.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

McCarthy, Philip M. & Scott Jarvis (2010): MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods* 42(2). 381–392. doi:10.3758/BRM.42.2.381.

McNamara, Danielle S., Scott A. Crossley & Philip M. McCarthy (2010): Linguistic features of writing quality. *Written Communication* 27(1). 57–86. doi:10.1177/0741088309351547.

McNamara, Danielle S. & Walter Kintsch (1996): Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes* 22(3). 247–288. doi:10.1080/01638539609544975.

Meara, Paul & Huw Bell (2001): P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect* 16(3). 5–19.

Meyer, Bonnie J. F. & Roy O. Freedle (1984): Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal* 21(1). 121–143.

Miskovic, Jeanina & Thomas Bachmann (2022): *Texthandwerk Argumentieren*. Bern: hep.

Morek, Miriam & Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1). 67–101. doi:10.1515/zfal-2012-0011.

Müller, Andrea G. (2007): *Aspekte schulbezogener Sprache als Barriere für schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache.* Freie Universität Berlin.

Neumann, Astrid (2006): Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. Ergebnisse aus LAU 11 und ULME I. *Didaktik Deutsch* 21. 20–43.

Neumann, Astrid (2007): *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11: Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen* (Empirische Erziehungswissenschaft 4). Münster, München & Berlin: Waxmann.

Neumann, Astrid (2008): Textproduktion in der Sekundarstufe I. Empirische Hinweise zur vergleichbaren Messbarkeit von Schreibleistungen aus der Sicht des Large-Scale-Assessement in DESI. In Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer & Olaf Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: gute Aufgaben für den Unterricht*, 117–132. Weinheim & Basel: Beltz.

Neumann, Astrid (2013): Schreiben in der Sekundarstufe II. In Steffen Gailberger & Frauke Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, 255–275. Weinheim & Basel: Beltz.

Neumann, Astrid (2016): Professional text genres: Writing standards in vocational education. In Giulia Ortoleva, Mireille Bétrancourt & Stephen Billett (eds.), *Writing for professional development*, 233–252. Leiden & Boston: Brill. doi:10.1163/9789004264830_013.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Neumann, Astrid (2017): Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 203–219. Münster & New York: Waxmann.

Neumann, Astrid & Winnie-Karen Giera (2018): Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung. In Christian Efing & Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch*, 329–337. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Neumeister, Nicole (2011): *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I.* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Niepold, Wulf (1981): *Sprache und soziale Schicht: Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Bernstein.* 8. Auflage. Berlin: Spiess.

Nussbaumer, Markus & Peter Sieber (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Peter Sieber (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (Reihe Sprachlandschaft 12), 141–186. Aarau: Sauerländer.

OECD (2019): *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed* (PISA). OECD. doi:10.1787/b5fd1b8f-en.

Oller, John W. (1978): The language factor in the evaluation of bilingual education. In John E. Alatie (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Oller, John W. (1979): *Language tests at school: A pragmatic approach* (Applied linguistics and language study). London: Longman.

Ong, Justina (2014): How do planning time and task conditions affect metacognitive processes of L2 writers? *Journal of Second Language Writing* 23. 17–30. doi:10.1016/j.jslw.2013.10.002.

Ong, Justina & Lawrence Jun Zhang (2010): Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing. *Journal of Second Language Writing* 19(4). 218–233. doi:10.1016/j.jslw.2010.10.003.

Ong, Justina & Lawrence Jun Zhang (2013): Effects of the manipulation of cognitive processes on EFL writers' text quality. *TESOL Quarterly* 47(2). 375–398. doi:10.1002/tesq.55.

Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knape (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik: ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of linguistics and communication science 31.1), 2227–2240. Berlin & New York: De Gruyter.

Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* (Heft 21). 5–19.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Petersen, Inger (2013): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit:* Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110318333.

Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In Ina Kaplan & Inger Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (Sprachliche Bildung 6), 11–36. Münster & New York: Waxmann.

Philipp, Maik (2015): Because writing matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In Christian Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*, 153–170. Frankfurt am Main: Peter Lang. doi:10.3726/978-3-653-05507-8.

Philipp, Maik (2018): Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I. In Christian Efing & Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch*, 348–359. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Philipp, Maik (2020a): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. 8. erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Philipp, Maik (2020b): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz Juventa.

Philipp, Maik (2021): *Schreiben lernen, schreibend lernen: Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-33253-2.

Philipp, Maik & Christian Efing (2018): Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarschulbereich. In Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Maria Weber & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift 1), 198–213. Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl, Thorsten (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In Steffen Gailberger & Frauke Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, 212–231. Basel: Beltz.

Pohl, Thorsten (2014a): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 101–139. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pohl, Thorsten (2014b): Schriftliches Argumentieren. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 287–315. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Primor, Liron & Tami Katzir (2018): Measuring multiple text integration: A review. *Frontiers in Psychology* 9. 1–16.

Quasthoff, Uta & Madeleine Domenech (2016): Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch* 21(41). 21–43.

Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags* (Kommunikation und Institution 1). Tübingen: Narr.

Read, John (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511732942.

Rickert, Alex & Maik Philipp (2022): Synthesen schreiben – eine textbasierte Längsschnittuntersuchung studentischer Lese- und Schreibperformanz. In Maik Philipp & Simone Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten*, 100–127. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. doi:10.5281/ZENODO.5882311.

Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 106–153. Münster: Waxmann.

Riesel, Elise (1970): *Der Stil der deutschen Alltagsrede* (Sprache und Literatur, Sprachwissenschaft). Leipzig: Reclam.

Robinson, Peter (2001): Task complexity, task dificulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 21(1). 27–57.

Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen* (Grundlagen der Germanistik 37). 4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Rolstad, Kellie (2005): Rethinking academic language in second language instruction. In Cohen James, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Sommerville.

Rosebrock, Cornelia & Daniel Nix (2012): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (Grundlagen der Lesedidaktik). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rouet, Jean-François, M. Anne Britt & Amanda M. Durik (2017): RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist* 52(3). 200–215. doi:10.1080/00461520.2017.1329015.

Rüßmann, Lars (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung: eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I* (Sprachliche Bildung – Studien 2). Münster & New York: Waxmann.

Sander, Isa-Lou (2021): Berufssprache. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* 45(1). 65–73. doi:10.17951/lsmll.2021.45.1.65-73.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Scharloth, Joachim & Noah Bubenhofer (2011): Datengeleitete Korpuspragmatik. Korpusvergleich als Methode der Stilanalyse. In Ekkehard Felder, Marcus Müller & Friedemann Vogel (Hrsg.), *Korpuspragmatik*, 195–230. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110269574.195.

Schindler, Kirsten (2017): Schreiben und Beruf. In Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 109–123. Münster & New York: Waxmann.

Schleppegrell, Mary (2004): *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Schleppegrell, Mary J. (2012): Academic language in teaching and learning: Introduction to the special issue. *The Elementary School Journal* 112(3). 409–418. doi:10.1086/663297.

Schmelletin, Claudia, Miriam Dittmar, Eliane Gilg & Hansjakob Schneider (2017): Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In Bernt Ahrenholz, Britta Hövelbrinks & Claudia Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*, 73–92. Tübingen: Narr.

Schmitt, Markus & Matthias Knopp (2017): Prädikatoren der Schreibkompetenz. In Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 239–253. Münster & New York: Waxmann.

Schneider, Hansjakob, Eliane Gilg, Miriam Dittmar & Claudia Schmellentin (2019): Prinzipien der Verständlichkeit in Schulbüchern der Biologie auf der Sekundarstufe 1. In Bernt Ahrenholz, Stefan Jeuk, Beate Lütke, Jennifer Paetsch & Heike Roll (Hrsg.), *Sprache im Fach*, 61–85. Berlin & Boston: De Gruyter.

Schweizerischer Bundesrat (2003): *Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV)*. Bd. 412.101.

Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik 33). 3., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Selting, Margret & Volker Hinnenkamp (1989): Einleitung: Stil und Stilisierung in der Interpretativen Soziolinguistik. In Volker Hinnenkamp & Margret Selting (Hrsg.), *Stil und Stilisierung*, 1–24. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783111354637.1.

Sieber, Peter (Hrsg.) (1994): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (Reihe Sprachlandschaft 12). Aarau: Sauerländer.

Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit* (Reihe Germanistische Linguistik 191). Tübingen: Max Niemeyer.

Sieber, Peter (2008): Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In Nina Janich (Hrsg.), *Textlinguistik – 15 Einführungen*, 271–289. Tübingen: Narr.

Siemon, Jens (2016): Sprachliche Konstruktion gesellschaftlich relevanten Wissens für die berufliche Bildung an ausgewählten Beispielen. In Jörg Kilian, Birgit Brouër &

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen 21), 421–443. Berlin & Boston: De Gruyter.

Skutnabb-Kangas, Tove & Pertti Toukomaa (1976): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Smith, Carlota S. (2009): *Modes of discourse: The local structure of texts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, Catherine E. (2010): Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science* (328). 50–452.

Snow, Catherine E. & Paola Uccelli (2009): The challenge of academic language. In David R. Olson & Nancy Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*, 112–133. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511609664.008.

Spillner, Bernd (2004): Stil. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik: An International handbook of the science of language and society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 3/1), 206–216. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110141894.1.2.206.

Spivey, Nancy N. (1990): Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication* 7(2). 256–287.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2006): *Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung*. Bd. 412.101.241.

Steffan, Felix (2015): Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Berufsfeld Einzelhandel. In Christian Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*, 131–148. Frankfurt am Main: Peter Lang. doi:10.3726/978-3-653-05507-8.

Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1). 327–352. doi:10.1515/zfal-2019-2019.

Steinhoff, Torsten (2023): Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 1. 1–16. doi:10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4.

Steinig, Wolfgang (2016): Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen 21), 68–98. Berlin & Boston: De Gruyter.

Sturm, Afra (2014): Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *leseforum.ch* (1). 1–18.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Sturm, Afra & Mirjam Weder (2020): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer.

Tognini-Bonelli, Elena (2001): *Corpus linguistics at work* (Studies in Corpus Linguistics 6). Amsterdam: John Benjamins.

Toulmin, Stephen E. (1958): *The uses of argument*. Cambridge: University Press.

Toulmin, Stephen E. (2003): *The uses of argument*. Updated ed. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Ure, Jean (1982): Introduction: Approaches to the study of register range. *International Journal of the Sociology of Language* 1982(35) doi:10.1515/ijsl.1982.35.5.

Vanhove, Jan, Audrey Bonvin, Amelia Lambelet & Raphael Berthele (2019): Predicting human lexical richness ratings of short French, German, and Portuguese texts using text-based indices. *Journal of Writing Research* 10(3). 499–525. doi:10.17239/jowr-2019.10.03.04.

Vincent, Diane (1996): La racontabilité du quotidien. In Marty Laforest (ed.), *Autour de la narration. Les abords du récit conversationnel*. Québec: Nuit blanche.

Vollmer, Helmut J. (2011): Schulsprachliche Kompetenzen: zentrale Diskursfunktionen. Osnabrück. Osnabrück, ms.

Vollmer, Helmut & Eike Thürmann (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 107–132. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, 17–31. Weinheim & Basel: Beltz.

Wendt, Charlotte & Astrid Neumann (2023): Schreiben im Beruf und an berufsbildenden Schulen für sprachlich-heterogene Zielgruppen – Anforderungen, Tendenzen und Ausblick. In Christian Efing & Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive*, 77–89. Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110745504.

Werlich, Egon (1975): *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik* (Uni-Taschenbücher; 450). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wrobel, Anne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 85–100. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wyss Kolb, Monika (1995): *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Aarau: Sauerländer.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Anhang

A)
Segmentanalyse zum Auftreten der 17 bildungs- und alltagssprachlichen Merkmalen gesamt und aufgeschlüsselt nach Lehrdauer

Die nachfolgenden Tabellen enthalten die Detailresultate der Segmentanalyse für alle 17 Registervariablen (vgl. Teilkapitel 8.6.3). Die bildungssprachlichen Variablen haben die Nummern 1–10, die alltagssprachlichen Variablen haben die Nummern 11–17. Die Daten zur Variable *Textlänge* sind in der Tabelle 17 im Teilkapitel 8.6.1 abgebildet.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	1. Lexikalische Vielfalt (MTLD)			
	Gesamt	**2 Lj.**	**3 Lj.**	**4 Lj.**
Vorwort	116.1		113.9	138.0
Einleitung	108.4	94.3	111.6	118.2
Sachkapitel	118.4	109.3	117.0	136.0
Methode	121.8		121.8	
Erfahrungsbericht	113.4	90.0	119.8	127.2
Werkbericht	102.5		96.3	110.6
Planung	130.0		131.3	116.4
Interview	103.5	88.0	104.8	130.4
Portrait	119.2	125.4	119.2	112.0
Umfrage	98.5	70.2	103.5	118.1
Interpretation	120.0		120.0	
Reflexion	110.0	91.0	112.5	111.8
Schlussteil	112.3	93.0	115.1	134.9
Dank	79.0	69.5	75.1	87.8
Mittelwert (Standardabweichung)	110.9 (12.0)	92.3 (16.4)	111.6 (13.1)	120.1 (13.7)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	2. Substantivierung								3. Adjektivderivation							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.		Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
TOTAL	19816		1899		15893		2024		23508		2450		18425		2633	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	6%	11.5	0%	0.0	6%	12.1	3%	6.6	7%	16.8	0%	0.0	6%	14.8	7%	17.3
Einleitung	9%	19.5	19%	17.2	10%	19.7	10%	22.0	8%	18.6	16%	19.9	7%	18.1	8%	19.6
Sachkapitel	11%	22.6	23%	20.6	11%	23.4	9%	19.3	11%	26.2	19%	23.2	11%	26.2	11%	28.3
Methode	2%	5.0	0%	0.0	2%	5.0	0%	0.0	6%	14.6	0%	0.0	5%	11.4	0%	0.0
Erfahrungsbericht	6%	12.5	11%	9.6	6%	12.9	8%	16.3	7%	17.1	12%	15.0	7%	17.7	7%	18.2
Werkbericht	6%	12.7	0%	0.0	6%	11.7	7%	13.9	7%	17.2	0%	0.0	7%	16.9	7%	18.3
Planung	15%	29.9	0%	0.0	13%	26.0	22%	46.7	10%	23.8	0%	0.0	9%	23.0	12%	30.7
Interview	7%	14.7	12%	10.8	7%	15.2	8%	16.4	8%	18.8	14%	16.6	8%	19.0	8%	20.3
Portrait	5%	10.2	4%	4.0	5%	10.6	5%	9.5	7%	17.0	10%	11.8	7%	17.2	7%	17.3
Umfrage	9%	18.7	15%	13.2	10%	19.6	9%	18.8	9%	20.9	10%	12.6	9%	22.3	8%	19.3
Interpretation	12%	24.5	0%	0.0	12%	24.5	0%	0.0	10%	24.3	0%	0.0	12%	28.5	0%	0.0
Reflexion	1%	2.9	2%	2.0	1%	3.0	1%	2.6	1%	2.9	2%	2.6	1%	2.9	6%	13.7
Schlussteil	9%	17.7	15%	13.3	9%	18.3	9%	18.5	8%	20.3	16%	19.3	8%	20.2	10%	24.1
Dank	2%	3.9	0%	0.0	1%	2.3	9%	18.7	3%	6.6	0%	0.0	3%	6.1	9%	21.1
Total % | Mittelwert #	100%	17.3	100%	14.0	100%	17.7	100%	18.1	100%	20.5	100%	18.1	100%	20.5	100%	23.6

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	4. Verbalderivation								5. Nominalphrasenkomplexität, Attribuierung							
	Gesamt		**2 Lj.**		**3 Lj.**		**4 Lj.**		**Gesamt**		**2 Lj.**		**3 Lj.**		**4 Lj.**	
AUFTRETEN TOTAL	40718		4222		32127		4369		386		25		306		55	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	10%	45.8	0%	0.0	9%	45.0	12%	52.6	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Einleitung	8%	39.4	17%	37.1	8%	40.0	8%	38.8	8%	0.3	6%	0.1	10%	0.4	5%	0.1
Sachkapitel	8%	38.4	15%	33.8	8%	38.8	9%	39.7	14%	0.6	39%	0.4	13%	0.5	38%	0.8
Methode	8%	37.8	0%	0.0	8%	37.8	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Erfahrungsbericht	8%	37.7	16%	34.7	8%	38.2	9%	39.9	6%	0.2	25%	0.3	6%	0.2	13%	0.3
Werkbericht	9%	43.4	0%	0.0	9%	43.4	9%	43.3	10%	0.4	0%	0.0	10%	0.4	19%	0.4
Planung	8%	35.8	0%	0.0	7%	35.5	8%	37.2	10%	0.4	0%	0.0	12%	0.5	0%	0.0
Interview	7%	34.0	13%	29.1	7%	34.7	8%	35.8	5%	0.2	5%	0.1	5%	0.2	7%	0.1
Portrait	8%	36.2	11%	23.3	8%	37.4	5%	25.0	5%	0.2	0%	0.0	5%	0.2	0%	0.0
Umfrage	8%	36.1	11%	25.3	8%	37.9	8%	35.6	7%	0.3	19%	0.2	8%	0.3	0%	0.0
Interpretation	7%	34.3	0%	0.0	7%	34.3	0%	0.0	27%	1.0	0%	0.0	25%	1.0	0%	0.0
Reflexion	1%	5.4	3%	6.9	1%	5.1	6%	28.6	1%	0.0	0%	0.0	1%	0.0	0%	0.0
Schlussteil	8%	37.2	14%	30.4	8%	37.8	9%	43.0	6%	0.2	7%	0.1	6%	0.3	18%	0.4
Dank	3%	12.3	0%	0.0	2%	10.0	8%	37.4	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Total % | Mittelwert #	100%	35.5	100%	31.1	100%	35.7	100%	39.1	100%	0.3	100%	0.2	100%	0.3	100%	0.5

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	6. Genitivattribute								7. Relativnebensätze							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.		Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	7353		555		5836		962		7397		728		5929		740	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	7%	5.3	0%	0.0	7%	4.7	8%	6.3	13%	12.9	0%	0.0	13%	12.9	15%	13.2
Einleitung	10%	7.5	22%	5.3	11%	7.9	12%	9.4	8%	7.8	13%	5.0	9%	8.5	9%	8.3
Sachkapitel	14%	10.1	29%	6.9	14%	10.4	14%	11.0	7%	6.6	15%	5.9	7%	6.7	7%	6.7
Methode	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	7%	6.8	0%	0.0	7%	6.8	0%	0.0
Erfahrungsbericht	5%	3.7	9%	2.2	6%	4.0	5%	3.7	7%	6.3	10%	3.9	7%	6.7	8%	7.6
Werkbericht	10%	7.3	0%	0.0	8%	5.7	11%	9.2	7%	6.9	0%	0.0	7%	7.3	7%	6.4
Planung	6%	4.5	0%	0.0	6%	4.4	10%	8.2	6%	5.7	0%	0.0	6%	5.5	7%	6.4
Interview	5%	3.8	12%	3.0	5%	3.9	5%	4.4	7%	6.5	15%	5.9	7%	6.7	6%	5.4
Portrait	4%	3.2	4%	0.9	4%	3.2	6%	4.6	5%	5.0	11%	4.0	5%	5.2	3%	3.0
Umfrage	8%	5.6	10%	2.5	9%	6.1	8%	6.0	6%	6.0	13%	4.9	7%	6.4	4%	3.5
Interpretation	18%	13.3	0%	0.0	19%	13.6	0%	0.0	11%	10.6	0%	0.0	11%	10.6	0%	0.0
Reflexion	1%	0.4	1%	0.2	1%	0.5	3%	2.5	1%	0.9	4%	1.4	1%	0.7	12%	10.4
Schlussteil	8%	5.8	13%	3.2	8%	5.8	12%	9.8	8%	7.7	19%	7.2	8%	7.7	10%	8.7
Dank	3%	2.1	0%	0.0	3%	1.9	6%	5.1	7%	6.4	0%	0.0	6%	6.3	12%	10.7
Total % | Mittelwert #	100%	6.4	100%	4.1	100%	6.5	100%	8.6	100%	6.4	100%	5.4	100%	6.6	100%	6.6

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	8. Konjunktionalnebensätze								9. Infinitivnebensätze							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.		Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	18395		2522		14314		1559		7484		771		5925		788	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	12%	26.4	0%	0.0	11%	24.9	12%	19.7	6%	5.4	0%	0.0	5%	4.8	22%	19.7
Einleitung	8%	16.4	13%	19.4	7%	15.8	9%	15.0	9%	7.9	17%	6.8	9%	8.0	10%	9.1
Sachkapitel	6%	13.2	10%	15.1	6%	13.3	7%	11.4	6%	5.9	12%	4.9	6%	6.1	6%	5.9
Methode	5%	11.4	0%	0.0	6%	12.4	0%	0.0	15%	13.9	0%	0.0	13%	12.4	0%	0.0
Erfahrungsbericht	9%	18.3	14%	20.5	8%	17.9	10%	16.4	8%	7.0	16%	6.5	7%	7.0	8%	7.6
Werkbericht	8%	16.8	0%	0.0	8%	18.2	9%	15.7	9%	8.2	0%	0.0	10%	9.4	8%	7.0
Planung	7%	14.9	0%	0.0	7%	16.0	10%	17.0	5%	4.5	0%	0.0	5%	5.0	7%	6.4
Interview	9%	19.1	14%	20.6	9%	19.0	10%	16.2	7%	6.6	16%	6.5	7%	6.5	8%	7.6
Portrait	8%	16.8	10%	14.5	8%	17.2	4%	7.2	8%	7.1	14%	5.6	8%	7.2	5%	4.2
Umfrage	12%	25.3	19%	27.1	11%	25.2	13%	22.7	8%	7.2	8%	3.2	8%	7.9	7%	6.6
Interpretation	7%	14.2	0%	0.0	7%	15.7	0%	0.0	6%	5.8	0%	0.0	7%	6.5	0%	0.0
Reflexion	1%	2.9	3%	4.6	1%	2.7	6%	10.4	1%	1.3	2%	0.7	2%	1.4	3%	2.6
Schlussteil	9%	19.3	15%	22.2	9%	19.1	10%	16.7	10%	8.9	15%	6.2	10%	9.1	13%	11.6
Dank	0%	0.0	0%	0.0	1%	2.7	0%	0.0	2%	2.1	0%	0.0	2%	2.3	3%	2.7
Total % | Mittelwert #	100%	16.0	100%	18.6	100%	15.9	100%	14.0	100%	6.5	100%	5.7	100%	6.6	100%	7.1

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	10. Passiv							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	7841		685		6030		1126	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	7%	5.0	0%	0.0	9%	5.6	0%	0.0
Einleitung	7%	4.8	12%	3.4	8%	5.2	8%	5.3
Sachkapitel	16%	11.2	30%	8.5	17%	11.0	21%	14.5
Methode	5%	3.7	0%	0.0	6%	3.7	0%	0.0
Erfahrungsbericht	7%	4.7	15%	4.2	7%	4.6	11%	7.9
Werkbericht	10%	6.5	0%	0.0	5%	3.5	15%	10.2
Planung	7%	4.9	0%	0.0	5%	3.3	17%	11.7
Interview	8%	5.2	17%	4.8	8%	5.2	9%	6.1
Portrait	9%	5.9	6%	1.6	9%	6.0	10%	7.2
Umfrage	6%	4.1	8%	2.4	7%	4.6	3%	2.4
Interpretation	11%	7.2	0%	0.0	11%	7.2	0%	0.0
Reflexion	1%	0.5	3%	0.9	1%	0.5	0%	0.0
Schlussteil	6%	4.1	10%	2.7	6%	4.2	7%	4.6
Dank	0%	0.3	0%	0.0	1%	0.3	0%	0.0
Total % | Mittelwert #	100%	6.8	100%	5.0	100%	6.7	100%	5.0

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	11. Abtönungs- und Modalpartikel								12. Direkte Leser:innenansprache							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.		Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	1880		266		1449		165		361		53		258		50	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	53%	5.7	0%	0.0	57%	6.4	0%	0.0
Einleitung	11%	1.4	10%	1.3	11%	1.4	14%	1.7	18%	2.0	53%	1.5	17%	1.9	74%	3.4
Sachkapitel	8%	1.1	10%	1.3	8%	1.1	6%	0.8	2%	0.2	9%	0.2	2%	0.2	6%	0.3
Methode	5%	0.6	0%	0.0	5%	0.6	0%	0.0	12%	1.2	0%	0.0	11%	1.2	0%	0.0
Erfahrungsbericht	13%	1.8	14%	1.9	13%	1.7	16%	2.0	2%	0.2	17%	0.5	1%	0.1	3%	0.1
Werkbericht	7%	0.9	0%	0.0	8%	1.0	5%	0.7	1%	0.1	0%	0.0	1%	0.1	2%	0.1
Planung	5%	0.6	0%	0.0	6%	0.8	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Interview	22%	3.0	23%	3.2	22%	2.9	29%	3.4	0%	0.1	3%	0.1	0%	0.0	0%	0.0
Portrait	8%	1.0	18%	2.4	7%	1.0	5%	0.6	1%	0.1	0%	0.0	1%	0.1	0%	0.0
Umfrage	9%	1.1	9%	1.2	8%	1.1	9%	1.0	1%	0.1	0%	0.0	1%	0.1	0%	0.0
Interpretation	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	3%	0.3	0%	0.0	2%	0.3	0%	0.0
Reflexion	2%	0.2	1%	0.2	2%	0.2	0%	0.0	1%	0.1	0%	0.0	1%	0.1	0%	0.0
Schlussteil	12%	1.6	16%	2.2	11%	1.5	16%	1.9	4%	0.5	19%	0.5	4%	0.4	15%	0.7
Dank	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	3%	0.3	0%	0.0	3%	0.3	0%	0.0
Total % | Mittelwert #	100%	1.6	100%	2.0	100%	1.6	100%	1.5	100%	0.3	100%	0.4	100%	0.3	100%	0.4

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	13. Substitution Pronominaladverbien								14. Syntaktische Kontamination							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.		Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	94		13		77		4		57		11		46		0	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	-	-
Einleitung	10%	0.1	20%	0.1	7%	0.0	49%	0.1	3%	0.0	10%	0.1	0%	0.0	-	-
Sachkapitel	8%	0.1	5%	0.0	9%	0.1	9%	0.0	6%	0.0	7%	0.1	6%	0.0	-	-
Methode	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	-	-
Erfahrungsbericht	13%	0.1	9%	0.1	15%	0.1	0%	0.0	5%	0.0	8%	0.1	3%	0.0	-	-
Werkbericht	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	-	-
Planung	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	25%	0.2	0%	0.0	31%	0.3	-	-
Interview	25%	0.2	36%	0.2	24%	0.2	42%	0.1	9%	0.1	4%	0.1	10%	0.1	-	-
Portrait	25%	0.2	0%	0.0	27%	0.2	0%	0.0	4%	0.0	65%	0.8	0%	0.0	-	-
Umfrage	4%	0.0	0%	0.0	5%	0.0	0%	0.0	6%	0.1	0%	0.0	8%	0.1	-	-
Interpretation	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	33%	0.3	0%	0.0	32%	0.3	-	-
Reflexion	3%	0.0	30%	0.2	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	-	-
Schlussteil	12%	0.1	0%	0.0	14%	0.1	0%	0.0	9%	0.1	6%	0.1	10%	0.1	-	-
Dank	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	-	-
Total % | Mittelwert #	100%	0.1	100%	0.1	100%	0.1	100%	0.0	100%	0.0	100%	0.1	100%	0.1	-	-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	15. Uneingeleitete Nebensätze (abh. Hauptsätze)								16. Relativnebensätzen mit Verbzweitstellung							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.		Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	553		97		419		37		55		7		47		1	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	13%	0.7	0%	0.0	15%	0.8	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Einleitung	7%	0.4	13%	0.7	6%	0.3	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Sachkapitel	4%	0.2	5%	0.3	4%	0.2	10%	0.3	15%	0.0	25%	0.1	17%	0.0	0%	0.0
Methode	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Erfahrungsbericht	10%	0.5	19%	1.1	8%	0.4	19%	0.6	14%	0.0	24%	0.1	15%	0.0	0%	0.0
Werkbericht	3%	0.1	0%	0.0	4%	0.2	3%	0.1	14%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	100%	0.1
Planung	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Interview	16%	0.9	13%	0.8	17%	0.9	21%	0.6	43%	0.1	50%	0.1	49%	0.1	0%	0.0
Portrait	7%	0.4	0%	0.0	7%	0.4	21%	0.6	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Umfrage	13%	0.7	28%	1.6	12%	0.6	12%	0.3	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Interpretation	18%	1.0	0%	0.0	19%	1.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Reflexion	1%	0.0	0%	0.0	1%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Schlussteil	10%	0.6	22%	1.3	9%	0.5	14%	0.4	14%	0.0	0%	0.0	19%	0.0	0%	0.0
Dank	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Total % | Mittelwert #	100%	0.5	100%	0.7	100%	0.5	100%	0.3	100%	0.0	100%	0.1	100%	0.1	100%	0.0

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

	17. Vor-Vorfeld-Besetzung							
	Gesamt		2 Lj.		3 Lj.		4 Lj.	
AUFTRETEN TOTAL	209		16		181		12	
AUFTRETEN PRO 1000 TOKEN	%	#	%	#	%	#	%	#
Vorwort	30%	0.7	0%	0.0	32%	0.8	0%	0.0
Einleitung	2%	0.1	0%	0.0	3%	0.1	0%	0.0
Sachkapitel	3%	0.1	8%	0.1	3%	0.1	5%	0.1
Methode	26%	0.6	0%	0.0	24%	0.6	0%	0.0
Erfahrungsbericht	4%	0.1	0%	0.0	5%	0.1	0%	0.0
Werkbericht	3%	0.1	0%	0.0	3%	0.1	5%	0.1
Planung	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Interview	21%	0.5	50%	0.3	22%	0.6	11%	0.2
Portrait	5%	0.1	0%	0.0	3%	0.1	71%	1.2
Umfrage	2%	0.1	30%	0.2	1%	0.0	0%	0.0
Interpretation	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Reflexion	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Schlussteil	4%	0.1	12%	0.1	4%	0.1	8%	0.1
Dank	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0	0%	0.0
Total % | Mittelwert #	100%	0.2	100%	0.1	100%	0.2	100%	0.1

B)

Texte Vertextungmsuteranalyse Narr_1 bis Narr_10 und Exp_1 bis Exp_10

Die folgenden Auszüge sind sprachlich unverändert aus den Originaltexten entnommen. Es wurden keine orthografischen Korrekturen vorgenommen. Personennamen wurden anonymisiert, die Schriftart und -größe vereinheitlicht, Bilder entfernt und die Fettschreibung wurde aufgehoben. Auslassungen sind durch „(…)“ gekennzeichnet.

Narr_1

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

> Ich möchte herausfinden, was Betroffenen hilft mit dem plötzlichen Schicksalsschlag einer Erblindung umzugehen (psychologisch, medizinisch, pflegerisch).

Teilkapitel 3.3 „Besuch bei einer erblindeten Person“ (komplett)

> 3.3 Besuch bei einer erblindeten Person
> Ich ging am Morgen um 10:00 Uhr zu NAMEPERSON, sie wurde mir vorgeschlagen durch meine Nachbarin, sie ist erblindet mit 50 Jahren. Ihr Tagesablauf sieht folgendermassen aus: Um 07:00 Uhr klingelt der Wecker, dann steht sie auf und geht sich waschen. Nachdem sie sich gepflegt hat, füttert sie ihren Hund Easy. Nach dem sie Easy gefüttert hat, macht sie sich einen Cappuccino. Anschliessend um 08:00 Uhr zieht sie sich an und geht mit Easy ungefähr 1- 1½ Stunden draussen spazieren. Sie kommt zurück und dann macht sie sich das Frühstück. Dann komme ich nach dem Frühstück. Sie macht verzweifelt und genervt die Tür auf und begrüsste mich. Sie erzählt mir weshalb sie in dieser Verfassung sei. Sie hat heute ein Glas fallen lassen. Dies passiert ihr sonst sehr selten, ausgerechnet aber genau heute geschah es. Sie fragte mich ob ich ihr nachschauen kann ob es noch Glassplitter auf dem Boden hat. Ich wischte diese dann zusammen. In der Zwischenzeit beruhigte sie sich wieder. Nachdem sassen wir hin und redeten zusammen. Dann gingen wir ins Büro von ihr und sie zeigte mir wie sie mit dem Computer umgeht. Sie sitzt auch in dem Wohnzimmer und hört Radio oder „schaut“ Fern. Dies macht sie bis etwa 12:00 Uhr ist. Dann geht sie

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

das Mittagessen Kochen und Essen. Nach dem Mittagessen verräumt sie das Geschirr und räumt auf. Nachdem sie aufgeräumt hat, geht sie um ca. 13:00 Uhr einen 1-1½ stündigen Mittagsschlaf machen. Spätestens um 14:30 steht sie wieder auf und geht Easy füttern. Wenn der Hund fertig gegessen hat, gehen sie wieder 1-1 ½ stunden Spazieren. Nachdem sie vom Spaziergang zurückkommt, hört sie Radio oder „schaut" Fern. Dann macht sie um 18:00 Uhr ihr Abendessen. Bis um 20:30 macht sie nicht mehr viel. Sie sitzt im Wohnzimmer hört Radio oder schaut Fern aber sie pflegt auch noch ihren sozialen Kontakt mit Telefonate, SMS und E-Mail's. Nachdem geht sie ins Bett.

Im Gespräch kam heraus, dass es viele verschiedene Hilfsmittel gibt, die sie auch braucht. Verschiedene Gehstöcke, Blindenhund, Sprachausgabe Computer, Gerät zur Farberkennung, Smartphone, Sprechender Kalender, Sprechende Temperaturansager, Sprechende Menschen- und klein Waage, piepsende Uhr und sprechende Wecker. Sie hatte Unterstützung von ihrer Schwester, bei der Beratungsstelle bei welcher sie arbeitete und vom Partner. Gesundheit im Körperlichen und Geistigen, wie auch Freunde, Hunde, Wohnung und auch Konzerte machen sie zufrieden in ihrem Leben. Sie möchte nichts verändern, weil sie es akzeptiert hat. Schwierigkeiten für sie waren: Auf der Strasse (Auto auf dem Trottoir, Strassenverkehr, Velos) aber auch die Welt (Krieg/Terroranschläge) und angegriffen zu werden, ist für sie schwierig zu akzeptieren.

Man kann auch mit der Erblindung in die Schule gehen und eine Lehre machen. Die Erblindung ist vererbbar, die sogenannte Amaurose (Vollblind oder schwarzer Star) und Prosopagnosie (Gesichtserkennungsschwäche oder Gesichtsblindheit)

Ich habe aus dem Tag gelernt, dass jeder Mensch seine Schwierigkeiten hat, ob es nun blinde, sehende, alte oder junge Menschen sind. Der Tagesablauf ist der gleiche, wie bei einem Sehenden, nur das wir es oft einfacher haben. Ich fand heraus das man trotz allem auch Kochen oder das machen kann, was man unbedingt möchte. Ich finde es schön das Blinde Menschen offener sind. Sie nehmen mehr Hilfe an wie Sehende und dadurch lernen sie auch neue Menschen kennen und so wird der soziale Kontakt grösser.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Narr_2

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Zum Thema Identität und Solidarität möchte ich die verschiedenen Sichtweisen von Betroffenen, Helfer und der Öffentlichkeit kennenlernen und miteinander vergleichen. Wie fühlen sich Betroffene, wenn die Öffentlichkeit sie beobachtet und was denkt die Öffentlichkeit über Menschen die auf der Strasse leben. Auch möchte ich erfahren wie die Arbeit in einer Obdachlosen Unterkunft ist, wie die Angestellten damit umgehen und was sie erleben. Um all diese Perspektiven zu vergleichen werde ich mehrere Interviews mit Betroffenen und nicht Betroffenen führen und an einem sozialen Stadtrundgang teilnehmen.

Kapitel 2 „Ein sozialer Stadtrundgang durch Zürich „ (komplett)

2. Ein sozialer Stadtrundgang durch Zürich:
Am 6. Januar 2018 habe ich an einer sozialen Führung durch Zürich teilgenommen. Ich wollt mehr über das Leben Obdachloser erfahren und einige Möglichkeiten kennenlernen, welche sie zur Alltagsbewältigung haben.

Das Ganze wird von Surprise organisiert. Surprise ist eine Organisation, welche benachteiligte Menschen unterstützt, sie wieder am gesellschaftlichen Leben teilnehmen lässt und Menschen eine Möglichkeit gibt ihr Einkommen wieder selbst zu verdienen, wie zum Beispiel mit dem Verkauf von Surprisemagazinen, oder einer Stadtführung wie dieser.

Die Führung an welcher ich Teilgenommen habe, wurde von NAMEPERSON durchgeführt. Er ist 63 Jahre alt und litt einen grossen Teil seines Leben an einer Alkoholsucht. Er erzählte uns, dass er eine schöne aber strenge Jugend hatte und als junger Erwachsener ganz gewöhnlich eine Lehre als Schlosser begann. 1971 hatte er dann, einen sehr grosser Schicksalsschlag, als sein Vater starb und so begann noch während der Lehre sein vermehrter Alkoholkonsum. Seine Lehre konnte er trotzdem abschliessen und hatte danach auch mehrere Arbeitsstellen. Durch eine Freundin entdeckte er dann die Anonymen Alkoholiker, welche er auch heute noch einmal in der Woche besucht. Leider begann sein Konsum erneut worauf er vier Monate auf der Strasse lebte. Als er dann zwei Mal nach kurzer Zeit aufgrund einer Alkoholvergiftung ins Spital kam, beschloss er, dass es sich nun ändern

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

musste. Er machte eine vier monatige Therapie und begann wieder zu arbeiten. Durch einen Zufall kam er dann auf die Organisation Surprise und verdient heute durch Soziale Stadtführungen und den Verkauf von Surprisemagazinen.

Als erstes führte uns NAMEPERSON in die Herberge zur Heimat. Diese Herberge war die erste soziale Einrichtung der Schweiz welche von der Stadtmission Zürich gegründet wurde. 1866 gab es viele Männer welche Obdachlose waren und hier zum ersten Mal eine Unterkunft fanden. Heute ist es mehr eine Wohngemeinschaft mit 48 männlichen Bewohnern. Jeder Bewohner hat das Recht auf eine Bezugsperson, wenn er das dann auch möchte. Auch jüngere Männer finden den Weg in diese Herberge, welche dann intensive Betreuung bekommen, mit dem Ziel zur Selbständigkeit und nicht zur Wohnhaftigkeit. Finanziert wird das Ganze von der IV, den Ergänzungsleistungen und der Stadtmission.

Unser nächster Halt war bei dem sogenannten Urania Bogen, der Urania Bogen ist ein beliebter Übernachtungsort für Obdachlose. Auch NAMEPERSON verbrachte vier Monate seine Nächte hier. Weil der Urania Bogen Kirchlicher Boden ist, werden die Obdachlosen, solange sie am Morgen den Ort wieder um sieben Uhr verlassen, nicht von der Polizei weggeschickt. Dass der Platz wieder sauber verlassen wird, darauf achtet die SIP. (Sicherheit, Intervention und Prävention) Die SIP ist nicht gleich die Polizei. Sie besteht aus Sozialarbeitern, welche für Sicherheit und Ordnung auf der Strasse sorgen. Von den Obdachlosen werden sie die Sittenpolizei genannt.

Nach dem Urania Bogen machten wir eine Kaffepause im „Kaffi Yucca". Das „Kaffi Yucca" verdankt sein Name der Pflanze Yukka, welche als leicht zu pflegen gilt. 1998 entstand es ursprünglich als Jugendkaffe. Das „Kaffi Yukka" hatte 1973 schon einmal einen Vorgänger am Limmatquai. In diesem ersten Jugenkaffe, hatte der Drogenhandel von Europa angefangen, noch vor dem Platzspitz. Als die Stadtmission dies mitbekommen hatte, mussten sie dem Ganzen ein Ende setzen. Darauf gründeten sie in einem Gebäude der Stadtmission das neue Jugenkaffe, „Kaffi Yucca". Anfangs bereitete es ihnen sehr viel Mühe den Drogenhandel von dem Kaffe fernzuhalten. Nun wird das „Kaffi Yukka" von zwei Theologen und Seelsorgern geführt und ist nicht nur für jugendliche, sondern für hilfsbedürftige jedes Alters gedacht. Für jeden Besucher ist die erste Suppe am Tag gratis, jede weitere kostet zwei Franken. Wenn die Arbeiter jedoch sehen, dass jemand wirklich kein Geld hat und höflich darum bittet, muss er für die ganze Konsumation nicht bezahlen. Einmal in der Woche ist Tischlein deck dich im Kaffe. Es werden von diversen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Geschäften Lebensmittel, welche sie nicht mehr verkaufen dürfen, jedoch noch essbar sind zur Verfügung gestellt. Jeder der sich Bedienen möchte, braucht eine spezielle Karte, welche für einen Franken bezogen werden kann. Für viele ist das „Kaffi Yukka" eine zweite Wohnstube. Nicht nur Obdachloser und Personen, die sich in der Gesellschaft nicht wohl fühlen besuchen das Kaffe. Niemand ist gezwungen im Kaffe etwas zu konsumieren. Viele kommen auch einfach um ihre Zeitung zu lesen, oder Bekannte zu treffen. Das Kaffe hat 364 Tage im Jahr offen und schliesst nur am 24. Dezember, mit der Gewissheit, dass es für die Obdachlosen eine andere Möglichkeit zum Essen gibt. Sie haben bewusst nicht den ganzen Tag offen, damit die Menschen nicht ihren ganzen Tag in einem Kaffe verbringen, sondern den Tag auch noch anders verbringen.

Unser letzter Stopp führte uns in die Gassenküche im Niederdörfli, welche den Namen „Speak Out" trägt. Nach dem Jugendtumult 1968 wünschten sich Jugendliche, welche nichts mit dem Tumult zu tun hatten, ein Jugendhaus. Die Stadt reagierte und stellte eine Einzimmerwohnung als Jugendhaus zur Verfügung, um weiteren Tumult zu verhindern. Mit der Zeit wurde das Jugendhaus immer unbelebter, da die meisten Jugendlichen, wie ich schon im obigen Text erwähnte, im „Jugendkaffi" am Limmatquai ihre Zeit verbrachten. Darauf wurde das „Jugendkaffi" vier Winter lang geöffnet und wurde für ungefähr 40 Obdachlose und ihre Hunde eine Übernachtungsunterkunft. 1992 meldete sich dann ein freiwilliger Kochverein, aus Männer und Frauen, welche sich „Speak Out" nannten und erklärten sich bereit im ehemaligen Jugendhaus ein Menü für Obdachlose zu kochen. Die Stadt Zürich empfand dies für eine gute Idee und stellte ihnen Geld zur Verfügung. Diese Idee war sogar so gut, dass das heutige „Speak Out" bis heute noch ca. vierzig Personen jeden Abend begrüsst und ihnen ab 20 Uhr von Montag bis Freitag ein gratis Menü zur Verfügung stellt. Umgangssprachlich wird das ganze Gassenküche genannt. Auch gibt es Personen, welche nicht in der Gassenküche essen möchten, das Essen dann nur mitnehmen und es zum Beispiel dann im „Kaffi Yukka" konsumieren.

Mich persönlich hat diese mal andere Stadtführung sehr inspiriert. Ich hatte wirklich das Gefühl, dass ich einen besseren Einblick in das Leben eines Obdachlosen haben konnte. Ich wusste nicht, dass es so viele verschiedene Soziale Einrichtungen gibt und ich denke, dass ich noch lange nicht alle kenne. Am meisten fasziniert, war ich jedoch von NAMEPERSON, von seiner Geschichte, doch auch von seinem heutigen menschlichen Umgang. Er erzählt alles so offen ohne jeglicher Spur von Scham. Ich habe selten einen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

so herzlichen und offenen Menschen kennengelernt wie ihn. Er begrüsste und behandelte uns so, als würde er uns schon ewigs kennen. Er spricht so genügsam und zufrieden von seinem heutigen Leben und nimmt sämtliche Vorurteile die man über einen Menschen haben kann.

Narr 3

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Ich werde an einen Wettkampf gehen und einen Beobachtungsbericht darüber schreiben.

Teilkapitel 2.4 „Beobachtungbericht von der Bodybuilding Schweizermeisterschaft in Basel" (komplett) und Teilkapitel 2.5 „Mein Fazit" (komplett)

2.4 Beobachtungbericht von der Bodybuilding Schweizermeisterschaft in Basel
Ich ging am 14. Oktober 2017 nach Basel an die Bodybuilding Schweizermeisterschaften. Ich habe mich gefragt, was mich dort erwartet und wie ich all die Eindrücke, die auf mich zukommen, aufnehmen und verarbeiten werde. Ich sass voller Aufregung und Anspannung in dem grossen für ca. 600 Personen Platz bietenden Saal. Dieser war zu ¼ gefüllt. Ich habe mich gefragt, weshalb ein solcher Anlass oder Wettkampf für meine Begriffe so schlecht besucht wird. Ich überlegte mir mögliche Antworten auf diese Frage:
Bodybuilding hat tatsächlich einen sehr tiefen Stellenwert in der Gesellschaft.
der Anfang eines solchen Wettkampfes ist nicht spannend genug, daher kommen die Menschen erst am Nachmittag oder Abend. Doch dies werde ich ja im Verlauf der Veranstaltung sehen, ob diese Vermutung stimmt oder nicht.
In all den Überlegungen kam mir der Gedanke, dass mir die Umfrage diese Frage allenfalls beantworten könnte, falls es wirklich der tiefe Stellenwert des Bodybuildings in der Gesellschaft wäre.
Ich sass sehr weit vorne, die Musik war sehr laut und der Moderator rief die einzelnen Athletinnen und Athleten der Reihe nach auf. Diese erschienen dann in dieser Reihenfolge auf der Bühne. Das Ganze begann mit der Kategorie der Junioren Damen. Sehr stolz und selbstsicher liefen diese jungen Bodybuilderinnen auf der Bühne zur Jury an den Bühnenrand. Bei der Jury angekommen, präsentierten sie ihre Muskeln. Dies ging folgendermassen vor sich: Die Jury gab Anweisungen, wie sich die Athletinnen drehen sollten, sprich

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

eine Viertel Drehung nach links oder nach rechts. Daraufhin bewertete die Jury die Athletinnen. Kriterien waren die Muskelmasse, die Symmetrie der Muskeln und die Körperpflege, das heisst die braune Farbe auf dem Körper. Diese dient dazu, um die Definition mehr zum Vorschein zu bringen. Nach diesem Teil wurde jeder Athlet und jede Athletin einzeln in Begleitung eines Moderators zu einem vorbestimmten Platz auf der Bühne geführt. An diesem Platz stellte sich jeder Athlet und jede Athletin so auf, damit seine respektive ihre Muskeln schön zu sehen waren. Zum Teil mussten zwei Konkurrentinnen nach vorne zur Jury für einen direkten Vergleich. Der Entscheid wurde den Athletinnen noch auf der Bühne mitgeteilt. Nach diesem Prozedere verliessen die Athletinnen wieder die Bühne. Mit den drei Erstplatzierten wurden auf der Bühne noch die obligaten Fotos gemacht und zum Schluss ein Foto mit den Gewinnern und dem Präsidenten der Ifbb International Federation of Bodybuilding. Die nächste Kategorie, die ihren Schweizermeister kürte, waren die Männer über 75 kg. Hier waren es fünf Kandidaten. Der Ablauf war identisch mit jenem, den ich bei den Junioren Damen beobachtet habe. Auf der Bühne gab die Jury Anweisungen, welche Positionen die Kandidaten dort einzunehmen hatten. Zum Beispiel sagte die Jury: „obere Bizeps". Dann nahmen die Kandidaten eine Pose ein, in der der obere Bizeps am besten zur Geltung kommt. Anschliessend stellten sich die Kandidaten auf der Bühne im Halbkreis auf und warteten dort gespannt auf das Ergebnis.

Interessant zu beobachten war, dass die Jury aus drei Personen bestand: Aus eben dem erwähnten Präsidenten, der die Befehle an die Athleten gab, wie sie sich zu bewegen hätten. Assistiert wurde er von zwei weiblichen Jury-Mitgliedern, die jeweils rechts und links neben ihm am Jurytisch sassen. Alle drei gaben ihre Bewertung ab und der Präsident gab dann das Gesamtergebnis der Jury bekannt. Weiter ist mir aufgefallen, dass nie mehr als 6 Athletinnen und Athleten je Kategorie zum Wettkampf angetreten sind. Also stellt sich mir hier wiederum die Frage nach dem Stellenwert des Bodybuildings in der Gesellschaft.

Bei den Männern ist die Auswertung strenger als bei den Damen. Ich konnte beobachten, wie zwei Kandidaten von der Jury nochmals nach vorne gebeten wurden und wieder nach Anweisung der Jury Posen einnehmen mussten, um ihre Muskeln bestmöglichst darzustellen. Hier wurden die Athleten nicht mit Namen angesprochen sondern mit ihrer Startnummer, die gut sichtbar an ihrer Bekleidung angebracht waren. Anschliessend verliessen alle Athleten gemeinsam die Bühne und kehrten kurz darauf, von Musik begleitet, einzeln wieder auf die Bühne zurück. Die Aufgabe nun für die Athleten: Zur

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Musik tanzen und dabei die Muskeln bestmöglich zu präsentieren. Die Jury entscheidet danach über die Vergabe des Schweizer Meistertitels 2017.

2.5 Mein Fazit
Ich habe mir die Schweizermeisterschaft nicht so vorgestellt wie ich diese in Basel erlebt habe.
Ich fühlte mich nicht wohl. Ich sah viele weibliche Teilnehmende, bei denen ich eher ein abstossendes Gefühl hatte und ich deren Körper und ihre Ausstrahlung alles andere als schön bezeichne: Sehr geschminkt, Brustimplantate. Während der Damen-Wettkämpfe versuchte ich stets das Alter der Teilnehmenden zu schätzen und merkte, dass ich das Alter kaum einschätzen konnte. Auf mich wirkten sie eher alt, dies aufgrund der Schminke, den gemachten Frisuren, der angemalten Farbe auf dem Körper. Im Weiteren beschäftigte mich die Frage, welche Substanzen diese Athletinnen einnehmen, was ja einen Einfluss auf die Alterung der Haut haben kann. Ebenso spielt hier die Ernährung eine ganz wichtige Rolle, denn das Ziel von Bodybuildern ist, den Körperfettanteil und den Wassergehalt des Körpers auf ganz tiefe Werte zu bringen. Somit muss die Ernährung angepasst werden und sie nehmen vor den Wettkämpfen, als Vorbereitung notabene, fast keine Nahrung mehr zu sich. Dies hat zur Folge, dass die Haut sehr elastisch und ausgetrocknet ist, was auch den Effekt hat, dass die Person optisch älter wirkt als in Wirklichkeit.
Als ich da Thema gewählt habe, war mir nicht bewusst, dass Bodybuilding eigentlich nur ein Schönheitswettbewerb ist. Am Wettkampf wurde ich eines besseren belehrt: Es geht nur um das Aussehen, wer die grösste Muskelmasse hat und bei wem sogar auch die Symmetrie stimmt.

Narr 4

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Zu meinem selbstständigen Teil gehört eine Reportage, bei dem ich in meiner alten Sekundarschule war.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Kapitel 4 „Reportage“ (komplett)

4. Reportage
In meinem selbstständigen Teil geht es nicht um eine Klassenausfahrt. Ich habe mir überlegt, wo der erste Kontakt als Frau zu der Armee entsteht und dieser ist im 15. Altersjahr. Zu diesem Zeitpunkt werden die Mädchen mit einem Flyer vororientiert.
Nun wollte ich genau von diesen Mädchen erfahren, was sie alles über die Armee wissen, wo die Hemmschwellen liegen und weshalb sie sich eben gegen den Dienst in der Armee entscheiden würden.
Zu diesem Zweck bin ich zurück in meine alte Sekundarschule in die Klasse 3a/b. Ich durfte mit den Mädchen eine Lektion gestalten, wobei mein Besuch eine überraschende Wendung genommen hat.
Am 6. November kurz vor 08:00 Uhr traf ich in meinem ehemaligen Schulhaus [NAME] ein.
Nach kurzer Vorbereitung, konnte es pünktlich um 08:20 Uhr los gehen
Ich begrüsste die Schüler und stellte mich kurz vor. Die meisten aus dem Dorf kannten mich. Ich erklärte ihnen auch, weshalb ich heute hier bin. Die Begeisterung hielt sich in Grenzen. Ich erklärte, dass mein heutiges Ziel sei, zu erfahren, was sie alles schon über das Thema "Frauen in der Schweizer Armee" wissen.
In der Vorstellungsrunde, sollten sie sich kurz vorstellen, mit ihrem zukünftigen Beruf und erzählen was sie schon wissen. Wie erwartet kam meistens die Antwort: "Ich weiss eigentlich nichts über das Thema". Einzelne aber konnten mir bruchstückhaft auch etwas erzählen. Bei der Aufgaben der Armee, wofür sie zuständig ist, hörte das Wissen aber endgültig auf. Ich nannte ihnen kurz die wichtigsten Eckpunkte zu der Schweizer Armee und leitete über zum Brainstorming. Die Aufgabe war, dass sie mir sagen, was ihnen ganz spontan zum Stichwort "Armee" in den Sinn kam. Wenig überraschend war, dass das erste Stichwort "Krieg" war. Aber auch "Medizin" und "beschützen" kamen vor. Spannend fand ich besonders, dass Zerstörung und Verteidigung sehr nahe bei einander lagen. Ich fragte sie, ob Verteidigung den immer eine Zerstörung zur Folge haben muss. Wieder kamen sehr spannende Antworten, ich merkte, dass das Eis gebrochen war. Dies war auch sehr wichtig für den nächsten Abschnitt der Lektion. Ich setzte mich zu den Schülern in den Halbkreis, um auf Augenhöhe zu sein. Das nächste was ich von ihnen wissen wollte ist, welche Ängste und Zweifel zum Thema vorhanden sind. Dazu stellte ich eine sehr provokante Ausgangslage

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

zum Diskussionsstart. "Wie würdest du reagieren, wenn du morgen in die Rekrutenschule einrücken müsstest?"
Erstaunlicherweise äusserte über 3/4 der Schüler, dass sie nicht gleich in Panik verfallen, sondern einfach mal gehen würden. Mit der Begründung, sie müssten ja sowieso gehen. Nur einzelne sagten, dass sie Angst hätten. Eine Schülerin äusserte sehr glaubhaft, dass sie sich vorher das Leben nehmen würde, bevor sie bei so etwas mitmacht. Um eine Eskalation zu verhindern, beendete ich die Diskussion an diesem Punkt und beschwichtigte, dass eine Wehrpflicht für Frauen in näherer Zukunft nicht wahrscheinlich sei und dass das auch nicht so ablaufen würde. Nun wollte ich die Lektion eigentlich beenden und fragte in die Runde, ob noch Unklarheiten da seien. Und tatsächlich kamen sehr viele Fragen zum Thema, mehr als ich erwartet hätte. Das zeigt mir, wie interessiert junge Frauen an der Armee sind. Es kamen Fragen zum Ablauf der Rekrutierung und der Rekrutenschule, dazu, wie man sich vorbereiten kann und welche Funktionen es gibt.
Spannend fand ich die Frage, wie man mit den männlichen Kameraden umgehen soll, falls dumme Sprüche kommen oder sogar Anmachungen.
Zum effektiven Abschluss verteilte ich den Schülern meine Umfrage und bat sie um ein kurzes Feedback.
Zur Selbstreflexion kann ich sagen, dass ich sehr zufrieden mit meinem Auftritt bin. Ich habe mich wohl vor der Klasse gefühlt und gemerkt, wie sehr ich hinter diesem Thema stehen kann und wie sehr es mich selber interessiert. Zwischendurch musste ich einen Programmpunkt abändern, damit der Ablauf Sinn ergab.
Die Rückmeldung von den Schülerinnen war durchwegs positiv. Was sich aus den Rückmeldungen herauskristallisiert hat ist, dass sie sehr froh sind, über das Thema mit jemandem sprechen zu können, den sie kennen. Der kurze Einblick hat offenbar viele Ängste genommen. Insbesondere fanden sie gut, dass sie selber Fragen stellen konnten und ich ihnen alle beantwortet habe. Einige äusserten sich sogar, dass sie nun selber motiviert sind sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und eine Schülerin meinte, dass sie mich als Vorbild sehe, denn auch sie wisse, was sie wolle.

Narr_5

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Mein Hauptziel der Arbeit ist, die verschiedenen Perspektiven für Drogenabhängige in der Schweiz kennen zu lernen und zu dokumentieren.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Um dies zu erreichen, werde ich während meiner Arbeit die Institution [INSTITUTION] in Pfäffikon Zürich besuchen gehen, um dort eigene Eindrücke zu sammeln. Meine Eindrücke werde ich in dieser Arbeit erläutern.

Kapitel 8 „Besuch im [INSTITUTION]" (komplett)

8. Besuch im [INSTITUTION]
In diesem Kapitel greife ich noch einmal auf die dritte Säule des Vier-Säulen-Modells zurück und stelle in diesem Zusammenhang das [INSTITUTION] vor.
Ich konnte einen halben Tag in die Institution [INSTITUTION] in Pfäffikon Zürich gehen. Das [INSTITUTION] gehört zu den Sozialwerken vom Gründer Pfarrer Sieber. Alle Sozialwerke sind auf auffangen, betreuen und weiterhelfen aufgebaut. Die Zielgruppe des [INSTITUTION] sind drogenabhängige Personen, sowie physisch und psychisch kranke Menschen, welche ihre Lebenssituation verbessern wollen. Genauer gesagt sind das zum Beispiel Frauen und Männer, die mit Sucht und anderen Problemen wie Krankheit, Obdachlosigkeit oder Arbeitslosigkeit zu kämpfen haben. Im Mittelpunkt dieser Institution steht die gesundheitliche und soziale Stabilisierung von Drogenabhängigen. Das [INSTITUTION], wird während 24 Stunden von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie Arbeitsagogen und Arbeitsagoginnen betreut. Es bietet stationäre Betreuung, Substitutionsprogramme, Beschäftigung an geschützten Arbeitsplätzen und Werkstätten sowie auch Unterstützung in administrativen, finanziellen und rechtlichen Belangen und vieles mehr. Im Zentrum der Betreuung steht primär nicht die Abstinenz, sondern die Selbst- und Sozialkompetenz und die Wohn- und Arbeitsfähigkeit. Aus diesem Grund müssen sich die Bewohner und Bewohnerinnen nicht vom Konsum lösen aber sie müssen bereit dazu sein sich von der Drogenszene zu distanzieren und müssen Motivation, bezüglich Anschlusslösungen wie zum Beispiel Platzierungen in andere Wohnheime oder Eingliederung in die Arbeitswelt zeigen.
An diesem Tag traf ich mich zuerst mit dem stellvertretenden Betriebsleiter und hatte die Möglichkeit mich mit ihm zu unterhalten. Er erzählte mir, was das [INSTITUTION] ist, die Ziele und Möglichkeiten und nahm mich im Anschluss mit an die Sitzung. In der Sitzung wurden unter dem Team verschiedene Bewohner und Bewohnerinnen besprochen und ein Neueintritt vorgestellt. Probleme und Lösungsmöglichkeiten wurden besprochen. Zum

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Beispiel ging es darum, dass sich dort alle an die Tagesstruktur halten sollen und es aber immer wieder dazu kommt das die Bewohner und Bewohnerinnen sich nicht daranhalten. Und so wurden dann verschiedene Strategien besprochen und es lag dann an den Bezugspersonen vom Team, diese mit den wohnenden Drogenabhängigen zu besprechen.
Nun zeigte mir der stellvertretende Leiter das [INSTITUTION]. Die Zimmer von den Abhängigkeitserkrankten waren einfach aber sehr herzlich eingerichtet. Sie haben auch die Möglichkeit eigene Möbel mitzunehmen und zum Beispiel die Wände zu streichen. Auf dem ersten Stock ist auch eine Schreinerei-Werkstatt zu finden. Dort haben die Bewohner und Bewohnerinnen die Möglichkeit mit einem Schreiner verschiedene Holzgegenstände zu verarbeiten, und zum Beispiel ein Bett zu machen. Auf der Abbildung der letzten Seite, sieht man den Schreiner mit einem Bewohner in der Holzwerkstatt. Die ganze Institution ist eher einfach aber herzlich eingerichtet, denn alle Pfarrer Sieber Sozialwerke werden von Spenden finanziell unterstützt. Im [INSTITUTION] gibt es drei Mahlzeiten am Tag. Diese werden von einem Koch und Bewohner und Bewohnerinnen gekocht. So haben sie die Möglichkeit für die Zeit nachdem [INSTITUTION] gut vorbereitet zu werden, wenn es um die Nahrungsaufnahme geht.
Nach der Führung durfte ich zusammen mit der Arbeitsagogin in die Tagesstrukturgruppe am Nachmittag gehen. Dort müssen die Bewohner und Bewohnerinnen des [INSTITUTION] sich während eineinhalb Stunden beschäftigen. Die Abbildung links zeigt den Raum, indem die Tagesstrukturgruppe stattfindet. [Abbildung 4] Bei manchen sah die Beschäftigung so aus, dass sie mit uns sprachen, eine andere Bewohnerin strickte eine Wolldecke und andere malten oder bastelten etwas. Den Umgang mit ihnen hat mich sehr beeindruckt. Alle gaben mir die Hand und stellten sich vor und einige fragten auch was ich hier mache und ich unterhielt mich mit ihnen. Es war eine sehr angenehme und wertschätzende Stimmung im Raum. Mit einer Bewohnerin habe ich dann ein Album von Bildern, welche Bewohner und Bewohnerinnen gemacht haben als sie dort waren, angeschaut. Die Arbeitsagogin erzählte mir zu den jeweiligen Personen immer was sie heute machen. Einige von ihnen sind heute wieder im Berufsleben tätig, andere haben die Drogensucht nicht überlebt und noch einmal andere wohnen immer noch im [INSTITUTION]. Es war schön zu sehen und auch der Arbeitsagogin merkte man es an, dass es sie sehr erfreute, wenn es ehemalige Bewohner und Bewohnerinnen geschafft haben aus der Drogensucht zu kommen.
Am Schluss des Tages sprach ich mit der Arbeitsagogin und einem Praktikanten über das [INSTITUTION]. Wir sprachen unter anderem über Ag-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

gressionen und wie diese gehandhabt werden im [INSTITUTION]. Auch wenn es Vorfälle gibt, bei denen Bewohner oder Bewohnerinnen verbal oder körperlich aggressiv gegenüber dem Betreuungsteam werden, merkte man den beiden die Freude und Motivation an mit diesen Personen zusammen zu arbeiten.
Dieser Tag war für mich ein voller Erfolg und ich möchte mich hiermit herzlich beim [INSTITUTION] bedanken, dass ich diesen Besuch machen konnte.
Nun werde ich im nächsten Kapitel darauf eingehen ob sich die Persönlichkeit eines Süchtigen oder einer Süchtigen verändert.

Narr_6

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Beim zweiten Aspekt Identität und Sozialisation möchte ich Menschen mit Down-Syndrom kennenlernen. Von aussen sehe ich einen Menschen mit einer Erkrankung. Was sich hinter seinem Äusseren befindet kenne ich nicht. (…)
Ich überlege mir oft, was Wünsche von Personen mit Down-Syndrom sind. Ich erhoffe mir, dass ich einer Person einen kleinen Wunsch erfüllen darf. (…)
Diesen Aspekt möchte ich mit Hilfe von Interviews und Aufenthalte vor Ort herausfinden.

Teilkapitel 3.1 „Was nehme ich aus dem Gespräch mit" (Auszug) und Teilkapitel 3.2 „Was eine Betroffene dazu sagt" (komplett)

(…)
Die Eltern haben enorm meine Neugier geweckt und am liebsten möchte ich S. noch schneller kennenlernen. (…)
Bei der Kommunikation mit den Personen kommuniziert man mit einfachen Worten, Fragen und Aussagen. Dies bemerkte ich beim Treffen mit S.

3.2 Was eine Betroffene dazu sagt
Ich vereinbarte über das Handy ein Treffen mit S. Wie oben schon genannt, wohnt S. im [INSTITUTION] mit anderen Beeinträchtigten. Wir machten um 14:00 Uhr in der Eingangshalle ab. Als ich kurz davor ankam, sass sie schon in Begleitung einer Mitbewohnerin auf dem Sofa. Ich begrüsste

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

die beiden. S. sprach schon kurz darauf zu ihrer Freundin Janina, dass sie mit mir alleine sein möchte. S. erzählte mir zuerst wie erfreut sie sei, den Schnee vom Himmel kommen zu sehen. Das sei für sie ein Geschenk von Jesus. S. führte mich zuerst durch ihre Wohngemeinschaft, samt Keller und Dachgeschoss. Sie bereitete in ihrem Zimmer Weihnachtskekse und zwei heisse Schokoladengetränke vor. Sie war sichtlich stolz darauf. Eine Mitbewohnerin fragte S., ob wir gemeinsam mit ihr ein wenig Kuchen essen möchten. Wie aus einer Kanone geschossen hatte S. dieses Angebot abgelehnt und gesagt, sie hätte Besuch und möchte alleine etwas „Besseres" essen. So gingen wir im Anschluss in ihr Zimmer. Die ganze Zeit ging mir der Gedanke durch den Kopf, ob ein normales Interview mit S. möglich ist. Kann S. meine Fragen beantworten?
Wir setzten uns hin und ich suchte meinen Interviewzettel hervor. S.s Eltern hatten meinen Besuch angekündigt und sie über das Interview informiert. In einem kurzen Vorgespräch fragte ich S., ob sie bereit wäre, mit mir ein Gespräch zu führen und mir Fragen zu beantworten. Sie willigte ein und war erfreut. S. sah mich darauf erwartungsvoll mit grossen Augen an. Ich stellte ihr meine Fragen.
Nach einigen Fragen merkte ich, dass sich ein Interview mit Fragen und Antworten sehr erschwert gestaltete. S. sprach von vielen verschiedenen Dingen und es war eine Herausforderung, den roten Faden im Ganzen nicht zu verlieren. Ich kam noch zu der Frage, ob sie im jetzigen Moment einen Wunsch hätte. Auf die Frage bekam ich als Antwort etwas für mich Unerwartetes. S. äusserte, dass sie mir gerne auf ihrer Querflöte etwas vorspielen möchte. Ich freute mich über ihren Vorschlag. Somit spielte sie mir einige Stücke vor, noch nicht ganz korrekt aber schon sehr gut. Sie spielt die Lieder ohne Noten. Sie hatte sich die Lieder selber beigebracht.
Meine Erkenntnisse aus dem Treffen sind, dass S. eine sehr aufgestellte Person ist. Ihr im Gespräch zu folgen war herausfordernd, vor allem für eine ungeübte Person. S. ist 28 Jahre alt und hat kognitiv einige Defizite. Sie ist räumlich gut orientiert und findet sich ohne Schwierigkeiten in ihrer gewohnten Umgebung zurecht. Sie wirkte sicher und stolz, als sie mir ihre Wohnstätte zeigen konnte. Ich bekam den Eindruck, dass S. mit sich und ihrer Situation zufrieden ist. Sie genoss, dass sie Mittelpunkt des Interviews war. Ich bekam den Eindruck, dass S. an einem ihrer Behinderung gerechten Ort ist und sich dort frei entfalten kann. Sie darf sich äusseren, wenn sie einmal keine Lust auf eine Tätigkeit hat.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Narr_7

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

> Ein grosser Teil dieser Arbeit wird aus einer Reportage bestehen, wo ich eine Familie, welche Homeschooling durchführt, besuche.

Kapitel 5 „Reportage – Ein Morgen im Wohnzimmer" (komplett) und Kapitel 6 „Reportage – Homeschooling in der Gruppe" (komplett)

> 5. Reportage – Ein Morgen im Wohnzimmer
> Es ist Dienstagmorgen um 7:00 Uhr und ich bin bereits im Kanton Aargau. Die Familie hat mich eingeladen um ihnen einen Morgen beim Homeschooling über die Schultern zu schauen. Die zwei Knaben 14 Jahre und 10 Jahre, helfen den Eltern bereits bei der Stallarbeit. Die Familie lebt auf einem Hof mit vielen Pferden, drei kleinen Kätzchen sowie einem Familienhund. [KIND_1] verteilt bereits das Essen für die Pferde währenddessen [KIND_2] für das Abfüllen des Essens zuständig ist. Die Kinder wirken eingespielt. Auf die Nachfrage, ob sie jeden Tag bei der Stallarbeit helfen antworten sie, ja ausser am Wochenende. [KIND_1] meint, dass er sehr gerne hilft, denn er brauche das handwerkliche und das Arbeiten im Freien, um sich konzentrieren zu können. [KIND_1] ist als Frühchen geboren, er wog weniger als 1 Kilogramm bei der Geburt. Mehrere Monate musste er im Krankenhaus aufgepäppelt werden. Bis zur Mitte der 4. Klasse besuchte er die Volksschule ohne allzu grosse Schwierigkeiten. Doch als sich die Lehrpersonen immer wieder an die Eltern wandten, dass sich nicht konzentrieren könne und mit dem Stoff so nicht hinterherkomme, wusste die Mutter, dass sie ihren Sohn aus der Volksschule nehmen muss, da sich [KIND_1] von anderen Mitschülern abgelenkt fühlte. Zuerst erkundigte sie sich bei Privatschulen, doch diese sind sehr teuer und da sie zu Hause auf dem Hof arbeitet, kam sie dann zum Entschluss zu Hause zu unterrichten. Sie selbst hat eine Kaufmännische Ausbildung abgeschlossen und ist zusätzlich noch Reitlehrerin. Im Kanton Aargau muss man keine Lehrperson sein um Homeschooling machen zu dürfen. Die einzige Bedingung ist, dass das Kind in der Oberstufe auf Realstufenniveau unterrichtet werden muss. Da [KIND_1] dann aus der Volksschule genommen wurde, dachte sich die Mutter, dass sie auch zu Hause unterrichten kann, dass es gleichberechtigt ist. Nach getaner Arbeit im Stall gehen wir ins Haus und essen Cornflakes. Die Mutter arbeitet weiter im

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Stall. Sie hat den beiden klare Anweisungen gegeben was zu tun ist wie zum Beispiel die Betten machen, etwas Essen, Zähne putzen und dann mit den Schularbeiten beginnen. Jeder Tag ist strukturiert auf einem Stundenplan aufgeschrieben. An diesem Dienstagmorgen lernt [KIND_1] zuerst 1,5h Deutsch und danach Englisch. Zusätzlich steht bei ihm noch Keyboard üben auf dem Stundenplan. Bei [KIND_2] steht zuerst 1h Mathematik und danach 1h Englisch auf dem Stundenplan. Er übt heute freiwillig noch Französisch und spielt mir ein Lied auf dem Saxophon vor. [KIND_1] lernt an einem Bürotisch, welcher im Wohnzimmer steht. [KIND_2] lernt im unteren Geschoss ebenfalls an einem Bürotisch. Die Mutter kommt dann und fragt bei beiden nach, ob sie Fragen oder Unklarheiten haben und unterstützt dort, wo sie die Kinder brauchen. Bei NAMEPERSON kommt zusätzlich 1x in der Woche ein pensionierter Lehrer vorbei um Unklarheiten in Französisch sowie Mathematik anzuschauen. Es erstaunt mich wie konzentriert und selbständig das Lernen vorangeht. Es scheint als hätten die beiden Spass dabei. Die Lehrmittel bezieht die Mutter aus einem Deutschen Verlag. Sie meint, dass diese logischer Aufgebaut sind, sodass die Kinder selbständig lernen können. Auf die Frage welches Fach sie am liebsten lernen, antworteten beide Englisch. [KIND_2] nannte auch noch Berufe kennen lernen. Er steckt zurzeit in der Berufsfindungsphase um eine Lehrstelle zu finden. Am meisten interessieren ihn die handwerklichen Berufe. Er geht in vielen Berufen schnuppern und erzählt mir von diesen Erlebnissen. Neben der Schule haben beide viele Hobbys unter anderem besuchen beide das Jugendblasorchester, gehen ins Schwimmen oder machen Judo. Sie erzählen mir von vielen Freunden mit welchen sie sich regelmässig treffen. Bald geht die Familie für einen Monat nach Kanada, dort können die Kinder ihre Englischkenntnisse vertiefen und zusätzlich noch Familienmitglieder besuchen. Sie freuen sich bereits jetzt. Wie es mit dem Homeschooling weiter geht, wenn dann mit der Berufsausbildung startet, wissen die Eltern noch nicht. Sie äussern sich jedoch nicht abgeneigt, dann für die Sekundarschulausbildung wieder an die Volksschule zu schicken.

6. Reportage – Homeschooling in der Gruppe
[KIND_A] 10 Jahre, [KIND_B] 9 Jahre, [KIND_C] und [KIND_D] beide 8 Jahre, [KIND_E] 7 Jahre und [KIND_F] 6 Jahre mit den Lehrpersonen und begrüssen mich alle herzlich im Kreis, in einer alten Weberei. Der Morgen beginnt mit Brainstorming. Wir stehen alle auf, singen und machen koordinative Übungen dazu. So, nun bin auch ich ganz wach. Wir setzen

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

uns alle wieder hin, jeder kann sich ein Instrument aussuchen und wir beginnen zu singen und musizieren. Hier ist Taktgefühl gefragt. Ich halte mich bedeckt und beobachte lieber. Die Kinder sind mit vollem Elan dabei. Das derzeitige Thema, welches fast fertig durchgenommen wurde, ist Buddhismus. Die Kinder hörten zuerst eine Geschichte zum Buddhismus, lernten deren Schriftzeichen kennen sowie Lieder und noch vieles mehr zum Thema. Da sie am Ende des Themenblocks angelangt sind planen und noch ein Besuch im Tibet Institut in Rikon. Der Besuch wird vorbereit und Regeln werden abgesprochen. Die Kinder dürfen Fragen, welche sie den Mönchen stellen möchten, auf ein Blatt aufschreiben. Die älteren Kinder schreiben selbstständig auf. Bei den jüngeren wie zum Beispiel bei [KIND_E] fällt mir auf wie gut sie die Buchstaben bereits beherrscht. Ihre Mutter unterstützt sie dabei. Alle Kinder schreiben fleissig Fragen auf ausser [KIND_F], welcher noch sehr müde ist. Dabei fällt mir auf das niemand etwas machen muss, was er oder sie nicht möchte, ebenfalls gehen die Kinder sehr rücksichtsvoll miteinander um. Bei Fragen oder Unklarheiten helfen die älteren Kinder den kleineren. Am Ende geht [MUTTER_1] alle Fragen nochmals durch und versichert sich, ob auch alles aufgeschrieben ist. Der nächste Schritt ist das Erstellen eines Geschenks als Dankeschön. Die Kinder schlagen vor, Zeichnungen zu malen oder etwas zu basteln. Nach dem Vorschlag stehen die Kinder auf essen etwas und gehen nach draussen um eine Runde mit dem Schlitten zu drehen. In dieser Zeit sprach ich mit [MUTTER_1] und [MUTTER_2]. [MUTTER_1] erzählte mir, dass ihr ältester den Kindergarten besuchte. Nach dem Kindergarten merkten die Lehrpersonen schnell, dass den ganzen Stoff der 1. Klasse bereits konnte. Die Lehrer schlugen vor direkt in die 2. Klasse einzuschulen. [MUTTER_1] und ihr Partner stimmten dem zu. So besuchte das Kind die 2.Klasse der Volksschule. Schnell jedoch merkten die Eltern, dass sich [KIND_B] veränderte, er hatte keine Lust mehr in die Schule zu gehen und ihnen fiel auf, dass sich nach der Schule aggressiv zeigte. [MUTTER_1] merkte, dass es so nicht weitergehen konnte und beschloss, aus der Schule zu nehmen. Das Umfeld reagierte gelassen. [MUTTER_1] hat das Lehrerdiplom und entschied sich deshalb ihre beiden Kinder zu Hause zu unterrichten. Auf die Frage, ob ihre Kinder bis zur 3. Sekundarstufe zu Hause unterrichten möchte, kann sie nicht sicher antworten, sie schaue von Jahr zu Jahr. Nach dem Gespräch holt [MUTTER_1] die Kinder wieder herein und wir treffen uns nochmals im Kreis. Dort wird abgemacht, dass jeder etwas basteln oder zeichnen kann um den Mönchen mit zu bringen. [KIND_C] und [KIND_D] sind mit voller Begeisterung zusammen an einer Zeichnung dran. Die anderen schreiben buddhistische Zeichen ab oder malen etwas. Am Ende

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

wird gemeinsam das Material aufgeräumt und man trifft sich im Kreis um den Abschluss zu machen. Die Kinder entscheiden sich für ein Abschlusslied und 5 Minuten Stillsitzen, so wie es Siddhartha sechs Jahre unter einem Baum getan hat. Dagegen gibt es einen Einwand von [KIND_D] und [KIND_E] die beiden wollen nur 1 Minute Stillsitzen. Gemeinsam machen sie ab, dass sie nach einer Minute aufstehen können. Nach dem spannenden Tag bedanke ich mich herzlich bei [MUTTER_1] und bin froh, dass ich noch ein Einblick in eine Gruppe erhalten habe.

Narr_8

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Da das Thema Asylsuchende sehr umfangreich und vielschichtig ist, entschieden wir uns für das Teilthema „abgewiesene Asylbewerber". Hierfür haben wir die Notunterkunft Urdorf besichtigt, in welcher abgewiesene Asylbewerber leben. Dort konnten wir ein Interview mit der Zentrumsleiterin sowie mit einem Bewohner dieser Notunterkunft durchführen. In der Notunterkunft leben Menschen, die einen negativen Asylentscheid erhalten haben und somit über kurz oder lang mit einer Rückschaffung in ihr Heimatland rechnen müssen. (…)
Als Erstes berichten wir Ihnen über unsere Erlebnisse in der Notunterkunft Urdorf.

Kapitel 2 „Notunterkunft Urdorf" (komplett)

2. Notunterkunft Urdorf
Früher benutzte man den Bunker zu militärischen Zwecken, heute wird er als Notunterkunft für abgewiesene Asylsuchende genutzt. Die Notunterkunft wurde das erste Mal im Jahr 2002 eröffnet und musste kurz danach, im Jahr 2004, wieder geschlossen werden. Auf eine Wiedereröffnung musste man jedoch nicht lange warten, diese fand im Jahr 2008 statt. Bis auf weiteres ist die Notunterkunft noch in Betrieb, es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Unterkunft aufgrund menschenunwürdiger Verhältnisse demnächst wieder geschlossen wird. Der Bunker befindet sich ausserhalb von Urdorf, am Waldrand an der Werkhofstrasse 337. Die Notunterkunft bietet Platz für maximal 80 Personen. In der Unterkunft leben ausschliesslich Männer, da

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

es weniger angebracht ist Frauen und Kinder nicht unter der Erde ohne Tageslicht unterzubringen.

2.1 Besichtigung des Bunkers
Die Notunterkunft Urdorf (NUK) liegt ca. 10 Minuten Gehweg vom Dorf entfernt. Schon bei der Ankunft vor der NUK sieht man viele Männer aus verschiedenen Nationen. Die einen sitzen auf einem Stuhl auf dem Parkplatz, die anderen stehen herum und rauchen. Vor dem Bunker steht ein kleines Hochbeet, das die Bewohner mit ihren Betreuern zusammen gebaut haben und für welches sie selber sorgen müssen. Beim Eingang begrüsst uns ein Mann und beschreibt uns den Weg zum Büro der Zentrumsleiterin Frau [NAME]. Wir betreten einen kalten, finsteren Gang, der uns an einem Veloabstellplatz sowie an einer Telefonzelle vorbei führt. Auf dem Weg begegnen uns einige Männer, die uns freundlich grüssen. Schlussendlich landen wir im Büro von [NAME], das zugleich auch die Auskunftsstelle für die Bewohner der Notunterkunft ist. Der Aufenthaltsraum der Betreuenden dient uns für die Interviews mit der Zentrumsleiterin und dem abgewiesenen Flüchtling Herr [NAME] Beim Interview mit Herr [NAME] hilft ein Betreuer der auch arabisch sprechen kann bei der Übersetzung. Nach den Interviews machen wir uns auf zu einer Besichtigung der Unterkunft. Dabei führt der Weg auf der linken Seite am Fitnessraum vorbei. Dort befinden sich Hanteln wie auch ein Boxsack und andere Geräte. Der Fitnessraum wird rege benutzt, hier können die Bewohner ihre Energie in Kraft umwandeln. Weiter geht's in den Billardraum. Dort treffen sich die Betreuer und Bewohner in lockerer Atmosphäre, wobei die Betreuenden das Gespräch zu den Bewohnern suchen und schwelende Konflikte ansprechen. Der nächste Raum wird uns als Aufenthaltsraum für die Bewohner vorgestellt. Hier herrscht eine finstere und bedrückende Atmosphäre. Schweigend essen die Bewohner ihre Fertigmenüs, selbstgekochtes Essen oder auch ein Stück Brot und lassen sich vom Fernseher berieseln.

Dies alles bei künstlichem Licht, abgestandener Luft und hinter dicken, kalten Betonmauern. Auf der linken Seite gibt es abschliessbare Fächer in mehreren Kühlschränken. Dadurch stellen die Bewohner sicher, dass ihr Essen nicht gestohlen wird. Aus der Ferne erkennen wir den Eingang zu den Schlafsälen. Ein Bett über dem anderen, umhüllt mit Leintüchern, um ein bisschen Privatsphäre herzustellen, so präsentieren sich die Schlafsäle. Aus Respekt verzichten wir auf eine Besichtigung. In einer anderen Ecke treffen wir einen Bewohner beim Kochen an. Die Küche ist mit viel Material ausgerüstet, wie auch mit modernen Kochherden. Zu guter Letzt machen wir

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bekanntschaft mit dem Putzraum. Um Material auszuleihen, muss man sich bei der Auskunft melden. Das Putzmaterial kriegt man auf Leihgabe, was sehr zuverlässig funktioniert. Endlich wieder am Tageslicht, verabschieden wir uns nach einem kurzen Austausch dankend von [NAME].

2.2 Unser Eindruck über den Besuch in der Notunterkunft
Uns hat beschäftigt, dass abgewiesene Asylbewerber in einem ehemaligen Militärbunker untergebracht werden und die Zeit mit Langeweile totschlagen müssen. Und trotzdem haben uns die Bewohner bei unserer Ankunft freundlich gegrüsst und zugelächelt. Sehr erstaunt hat uns, dass die Bewohner ihren täglichen Lebensunterhalt mit Fr. 8.50 zu bestreiten haben und auf der anderen Seite in der Schweiz täglich überschüssige Lebensmittel weggeworfen werden. Mit Erstaunen stellten wir fest, dass Herr [Name] trotz negativem Asylentscheid so positiv in die Zukunft schaut. Wir sind sehr froh, dass wir nicht so leben müssen und wurden uns wieder einmal bewusst, was für ein tolles Leben wir haben.

Narr_9a

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Der praktische Teil meiner Arbeit wird ein Besuch in der Umweltarena in Spreitenbach, sowie in einem unsere Kernkraftwerke sein.

Teilkapitel 7.2. „Highlights von der Umweltarena und Kernkraftwerk Gösgen" (erster Teil)

7.2 Highlights von der Umweltarena und Kernkraftwerk Gösgen

Besuch Kernkraftwerk Gösgen
Am 9.10.2017 machte ich mich auf den Weg in den Kanton Aargau. Mit dem Zug fuhr ich nach Dänikon. Nach 1.5 h Zugfahrt wartete auf mich noch ein 20 Min. Marsch. Dank des grossen Kühlturmes der ca. 150 Meter hoch ist, findet man das Kernkraftwerk gut vom Bahnhof her.
Nachdem ich im Kernkraftwerk eingetroffen war, begann für mich die Führung die ich vorgängig per Mail organisiert hatte. Herr [Name], mit dem ich ebenfalls das Interview führen durfte, begrüsste mich.
Das Kernkraftwerk Gösgen (Abb.11) ist täglich offen für Familien, Studenten, Schulklassen und es gibt eine öffentliche Ausstellung die man ohne Voran-

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

meldung besichtigen darf. Es ist eine Interaktive Ausstellung, d. h. neben vielen Informationen und Kurzfilmen, kann man auch selber tätig werden und Ausprobieren. Man erfährt vieles über Kernspaltung und Umwandlung in Strom, bis zur Verwendung von Strom im Alltag und natürlich die Zukunftsaussichten für 2050.
Nach dem ich die Ausstellung besichtigt hatte, betraten wir das Gelände des Kernkraftwerkes. Nach der dreifachen Personenkontrolle und den 4 Sicherheitsbarrieren waren wir endlich auf dem Gelände. Das Kernkraftwerk wird 24h, 7 Tage die Wochen, 365 Tage im Jahr bewacht.
Das Gelände ist ca. 16 Hecktaren gross. Im Kontrollzentrum befindet sich immer ein Team von mindesten 3 Personen, davon ist einer der Kontrollchef. Um den Status des Kontrollchefs zu erlangen hat man in diesem Betrieb mindestens 8 ½ Jahre Ausbildung hinter sich, welche man dann alle zwei Jahre mit einem Test und verschiedenen Simulationen auffrischen muss.

In einer einstündigen Führung besichtigten wir die Reaktoren, den Kühlturm und mehrere Gebäude die für die Steuerung und Sicherheit wichtig sind. Leider durften viele Bereiche nur von aussen besichtigt werden, da sie aus Sicherheitsgründen für die Öffentlichkeit nicht zugängig sind. Einerseits als Eigenschutz vor radioaktiven Strahlen, andererseits wegen der Gefahr eines Anschlags.

Narr_9b (anschliessend an Narr_9a)

Teilkapitel 7.2. „Highlights von der Umweltarena und Kernkraftwerk Gösgen" (zweiter Teil)

Besuch in der Umweltarena Spreitenbach
Am 12.10.2017 besuchte ich die Umweltarena in Spreitenbach (Abb.12), sie ist mit dem ÖV gut erreichbar. Die Umweltarena ist im August 2012 als Ausstellung aber auch als Veranstaltungsplattform eröffnet worden, sie ist für bis zu 4000 Besucher konzipiert. Auf 5 Etagen sind rund 140 Firmen, die ihre nachhaltigen Produkte und Dienstleistungen präsentieren und vorstellen.
Meine Suche konzentrierte sich hauptsächlich auf die erneuerbaren Energien, die ich im 3. Obergeschoss fand. Neben der Ausstellung bietet die Umweltarena Einzelführungen und Gruppenführungen an. Unter anderem kann man sich beraten lassen wie man sein Haus nachhaltiger bauen oder umbauen kann. Die Umweltarena wird von Jung und Alt besucht. Es ist

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

ebenfalls interaktiv konzipiert, an viele Stationen kann man selber tätig werden und erleben wie gewisse Experimente enorme Auswirkungen auf die Umwelt haben können. Mittels eines Interviews das ich elektronisch mit einem Fachmann für Energie durchgeführt habe, konnte ich die Meinung der Gegner des Kernkraftwerkes erfahren. Siehe Interview mit Herr [NAME].

Narr_10

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Der Leser bekommt einen allgemeinen Überblick über die Thematik der Lebendspende, die Perspektive eines Organspenders und eines Transplantationschirurgen, sowie meine eigene Erfahrung einer Lebendspende.

Teilkapitel 3.1 „Mein Praxisprojekt, die Blutzellspende „ (komplett)

3.1 Mein Praxisprojekt, die Blutzellspende
Im folgenden Abschnitt werde ich mein Erlebnis bei der Blutzellspende schildern, welche ich durchgeführt habe als mein Praxisteil. Auch werde ich den detaillierten Ablauf einer Blutzellspende wiedergeben.

Ich habe im Rahmen dieser Vertiefungsarbeit an einer Blutspendenaktion teilgenommen und habe Vollblut gespendet. Da ich das erste Mal spendete, war der Ablauf nochmals ein wenig intensiver, beispielsweise wurden meine Personalien in die Datenbank der Blutspende SRK Schweiz aufgenommen. Dies kann beim nächsten Mal ausgelassen werden und meine Daten werden direkt aus der Datenbank abgerufen, inklusive des letzten Spendedatums, der Blutgruppe und dem gesundheitlichen Zustand.
Im Eingangsbereich der für die Blutspende gemieteten Halle sind mehre Tische mit Formularen ausgestellt, welche von den Neuspender und Neuspenderinnen ausgefüllt werden müssen. Das dreiseitige Dossier besteht aus zwei Teilen, den Informationen über die Blutspende und einem medizinischen Fragebogen. Sobald dieser vollständig ausgefüllt ist, wird man vom Personal weiterverwiesen an einen kleineren Tisch, wo der Blutdruck und Puls sowie die Körpertemperatur gemessen werden. Dies dient zur Absicherung des Gesundheitszustand und ist ein Routinecheck. Wenn die gemessenen Vitalzeichen keine Auffälligkeiten aufweisen, besteht der nächste Schritt in der Bestimmung des Hämoglobins. Das Hämoglobin ist der rote Blutfarbstoff in

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

den Erythrozyten, den roten Blutkörperchen und zeigt auf, wie viel Blut man hat. Der Sollwert bei der Frau ist zwischen 12-14 g/dl und 14-16 g/dl beim Mann. Wenn eine Blutarmut besteht, ist dies im Hämoglobinwert zu erkennen. Nach der Hämoglobinwertkontrolle, sofern sich der Wert im Normbereich befindet, wird man weiter an einer der anwesenden Ärzte verwiesen, welche nochmals den Fragebogen mit dem Spender durch gehen und allfällige Fragen klären. Falls man aufgrund eines mehrmonatigen Aufenthalts in einem als kritisch aufgelisteten Land oder einer sonstigen Gegebenheit nicht zur Blutspende zugelassen wir, teilt dies der Arzt mit. Um den Reinigungsaufwand möglichst gering zu halten trotz hygienischer Arbeitsweise, muss der Spender an einem Tisch das eigene Material holen gehen. Auf dem Tisch werden daher viele kleine Körbchen verteilt welche die Materialien zur Blutspende beinhalten und die Handhabung einfach und sicher machen.

Um den Kreislauf trotz dem Blutverlust von 450 ml stabil zu halten wird man angewiesen sich auf die bereitgestellten Liegen zu legen, welche im Saal aufgereiht sind. Eine diplomierte Pflegefachfrau schaut sich zum letzten mal vor der Spende den Fragebogen an und achtet sich dabei spezifisch darauf, ob man Erstspender ist oder bereits mehrere Male gespendet hat. In meinem Fall war es das erste Mal, dass ich Blut gespendet habe, und so ist die Pflegefachfrau besonders sorgfältig mit mir umgegangen. Da man aufgrund der Erstspende unsicher ist bezüglich des Kreislaufes, verhindert man einen Kreislaufkollaps durch viel Flüssigkeitszufuhr. Man wird angehalten am Tag der Blutspende mindestens eineinhalb Liter Flüssigkeit zu sich zu nehmen und unmittelbar vor der Spende nochmals ein bis zwei Gläser Wasser zu trinken. Den Blutverlust von nahezu einem halben Liter kann man so kompensieren.

Nachdem die letzten Vorbereitungen getroffen wurden von der Pflegefachfrau, wird es ernst und das Blut welches im Arm ist wird mittels eines Stauschlauches gestaut und somit zurückgehalten. Die oberflächlichen Venen zeigen sich und besonders die Grösseren in der Ellenbeuge werden leichter sichtbar. Nach der Hautdesinfektion der ausgewählten Vene in der Ellenbeuge wird die Vene mit einer Kanüle punktiert und das Blut fliesst in einen kleinen Behälter. Bevor der Beutel für das gesamte Füllvolumen angehängt wird, fixiert man die Kanüle mit einem kleinen Klebstreifen und entnimmt drei Röhrchen zur Bestimmung von HI- Viren und Hepatitis-Erregern im Blut. Dieses wird mit dem Blutbeutel eingeschickt. Der volle Beutel wird je nach Ergebnis verworfen oder verwendet. Nach der Abnahme der drei kleinen Röhrchen über einen kleineren Beutel, wird der eigentliche

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Beutel zur Spende konnektiert und das Blut fliesst durch einen ungefähr 50 Zentimeter langen Schlauch in den Beutel, welcher sich langsam zu füllen beginnt. In der Zwischenzeit wurde der Stauschlauch am Oberarm leicht gelöst und man wird angeleitet einen Schaumstoffball in der Hand leicht zu kneten. Dies ermöglicht weiterhin die Blutzufuhr in den Arm und den Beutel. Während der Füllungszeit des Beutels wird er auf einer elektronischen Waage hin- und- her geschwenkt um die Koagulation, also das Verklumpen des Blutes zu verhindern, da Vollblut gespendet wird. Nebst Vollblutspenden sind auch Plasmapherese-Spenden, ausschliesslich die Spende von Blutplasma und die Thrombozytenspende, die Spende von Blutplättchen möglich.

Bei der Vollblutspende dauert es aufgrund der Kanülengrösse durchschnittlich nur sieben bis zehn Minuten bis der Beutel sich gefüllt hat. Sobald dieser voll ist, meldet dies das Gerät welches das Blut während den gesamten zehn Minuten geschwenkt hat. Nach abklemmen des gefüllten Beutels, wird die Kanüle aus der Vene gezogen und der Schlauch vom Beutel dekonnektiert. Um eine Einblutung ins Gewebe, also ein Hämatom und das Herausfliessen des Blutes durch die Stichverletzung zu vermeiden, drückt man eine Kompresse auf die Einstichstelle. Dies soll mindestens zwei Minuten getan werden mit gleichzeitigem Hochstrecken des Armes in Richtung Decke bevor ein kleiner Druckverband angelegt wird. Während man mit der Kompresse die Stelle komprimiert, legt die Pflegefachperson alle Blutprodukte mit dem ausgefüllten Fragebogen in das Körbchen zurück um das Set wieder zu vervollständigen. Nach diesem Vorgang ist die Blutspende von der Spenderseite abgeschlossen.

Nun habe ich die genaue Durchführung der Blutzellspende beschrieben und mit einem selbst geschossenem Bild veranschaulicht, wie ich die Spende am 3. Oktober 2017 erlebt habe. Als nächsten Schritt werde ich dazu eine kurze Stellungnahme schreiben.

Exp_1

Teilkapitel 8.2 „Schlafstörungen bei Vollmond" (komplett)

8.2 Schlafstörungen bei Vollmond
Für eine Schlafstörung gibt es verschiedene Auslöser, die wir alle schon mal gehört haben wie zum Beispiel Lärm, Jet-Lag, Drogen, Alkohol, Koffein. Diese Dinge wirken sich auf den Schlaf aus. Doch eine Sache bleibt noch unklar. Beeinflusst der Mond unseren Schlaf? Können viele tatsächlich in

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

einer Vollmond- Nacht nicht schlafen und bleiben deshalb wach? Oder ist das einfach nur ein Aberglaube der Menschen?
klar ist, dass der Mond eine riesen Auswirkung auf die Erde hat. Wie zum Beispiel Ebbe und Flut. Aber weshalb der Mond den Schlaf stört, ist noch ziemlich unbekannt. Doch was Schlafmediziner bis jetzt wissen, ist, dass der Mond manche Schlafstörungen noch weiter verschlechtert. Das helle Mondlicht lässt unseren Körper glauben, dass wir Tag haben. Dies ist einer der Gründe, warum der Mond unseren Schlaf beeinflusst. Natürlich gibt es auch Betroffene, die nicht schlafen können im dunklen Zimmer. Es wurde wissenschaftlich bewiesen, dass Frauen mehr als Männer betroffen sind. Der Grund könnte sein, dass der Mond sich direkt aufs Hormonsystem auswirkt. Das könnte ziemlich gut passen, da der Regelzyklus der Frauen im Mittel 1 Mond-Monat lang dauert, also 28 Tage.
Die Wissenschaft der Schweiz hat berichtet, dass ihre sogenannten Probanden, die Leute die mit gemacht haben bei dem Versuch, bei einer Mondphase viele besser schlafen, wenn der Mond noch nicht ganz gefüllt ist. Die Leute schliefen bei Vollmond durchschnittlich eine halbe Stunde weniger als sonst. Die Tiefschlafphasen waren um einiges kürzer.
Laut einem Schlafmediziner können viele Leute nur schon besser schlafen, wenn sie wissen, dass es keine Einbildung ist, dass der Mond ihr Schlaf zerstören kann. Die Patienten wirken sehr beruhigt, denn sie wissen, dass sie eine Störung haben, die man entdeckt hat, aber man nur noch nicht genau weiss, was man damit machen soll.
Der einzige nachweisbarer Grund ist, weswegen man bei Vollmond schlechter schläft kann sein ist die Helligkeit. Die Nächte beim Vollmond sind zwölfmal so hell wie sonst.
Hat Jemand bei Vollmond schlecht geschlafen stellt er sich wieder darauf ein, dass er bei der nächsten Vollmond-Nacht sowieso wieder nicht schlafen kann. Das nennt man auch sich selbst erfüllende Prophezeiung.

Exp_2

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Wie entstand das bekannte Nachtleben überhaupt genau an der Langstrasse und welche Nationen und Gruppen von Menschen halten sich dort auf?

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Kapitel 3 „Wie entstand das Vergnügungsviertel an der Langstrasse?“ (komplett)

3. Wie entstand das Vergnügungsviertel an der Langstrasse?
Die Langstrasse ist ein Zentrum des Zürcher Nachtlebens, dies ist allen bekannt. Seitdem der Platzspitz geräumt worden ist, 1992, ist die Langstrasse zur Jahrtausendwende zum Zentrum des Drogenhandels geworden. Das heisst, dass die Entstehung ziemlich schnell und einfach geschehen ist. Sozusagen über Nacht, war neu die Langstrasse der Mittelpunkt dieser Szene. Die Kriminalitätsrate im Quartier ist weiterhin verhältnismässig hoch, jedoch verbesserte sich die Situation wegen verschiedener Projekte der öffentlichen Hand. Heute hat sich die Situation stabilisiert und der Stadtteil ist zu einer festen Grösse im Kultur und Nachtleben Zürichs geworden. Nach wie vor ist das Quartier ein Anziehungspunkt für Drogenkonsumenten aus benachbarten Kantonen, jedoch auch für feierlustige Leute in jedem Alter. Vor allem am Wochenende finden sich hier tausende von Menschen ein und ziehen von Bar zu Bar und enden in einem der etlichen kleineren Clubs. Für jeden hat es etwas dabei. Auch gegenüber jedem Musikgeschmack ist die Langstrasse offen, es wird von Hip-Hop über Reggae zu Pop und Elektro alles gespielt.

Exp_3

Kapitel 2 „Geschichte“ (Auszug)

2. Geschichte
Die ersten Nachtwächter findet man in der Geschichte des Mittelalters, um 1600 n. Chr. oder ein bisschen früher. Mit der Entstehung von grossen Städten in Europa, gab es Bedarf nach diesem Beruf. Die grossen Städte hatten auch mehr Einwohner, in Allgemeinen mehr Leute und damit auch mehr Diebe und andere Halunken. So kam es, dass der Nachtwächter nachts über die Stadt wachte, für die Sicherheit sorgte und Stunden ansagte.
(…)
Mit der Entwicklung der Elektrizität gab es dann Strassenbeleuchtung. In Europäischen Städten wie (Zürich 1892) wurde dann die Polizei immer wichtiger und so kam es dazu, dass man die Nachtwächter nicht mehr brauchte.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Exp_4

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Meine Ziele für diese Arbeit sind:
Herauszufinden was kann Schlafstörungen verursachen.

Kapitel 2 „Ursachen für Schlafstörungen" (komplett) und Kapitel 4 „Wann gilt der Schlaf als erholsam?" (komplett)

2. Ursache für Schlafstörungen
Zu der Ursache von Schlafstörungen kann Lärm ein Grund sein, verursacht durch äusserliche Einflüsse. Aber auch Alkohol kann eine Rolle spielen um einen Erholsamen Schlaf zu verhindern. Möglicherweise zählt auch die Strahlung von Handys dazu. Eine besondere Ursache ist eine Fehlwahrnehmung, die erst bei einer Untersuchung im Schlaflabor auffällt, die Person hat das Gefühl sehr schlecht geschlafen zu haben, obwohl er nach Angaben der analysierten Daten einen ganz normalen Schlafzustand hatte. Bei Menschen, die oft fliegen kann Jetlag ebenfalls einen Grund sein. Durch Studien wurde auch herausgefunden, dass bei Menschen, die an Depressionen leiden die Wahrscheinlichkeit einer Schlafstörung grösser ist als bei andern, 90% von ihnen haben keinen erholsamen Schlaf. Im Erwachsenenalter ist das Schenk-Syndrom am häufigsten vorhanden, meistens hat man Albträume was zum unmittelbaren Aufwachen führen kann. Nach dem Aufwachen ist der Herzschlag und die Atmung erhöht, ebenfalls fängt man an zu schwitzen.

4. Wann gilt der Schlaf als erholsam?
Der Schlaf muss unbedingt ausreichend lang genug sein, und möglichst ungestört. Um es Fachlich korrekt zu schreiben es müssen genug Tiefschlafphasen vorhanden sein.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Exp_5

Kapitel 7 „Die Entstehung des Mondes“ (komplett)

7. Die Entstehung des Mondes
Es begann alles mit dem Planeten Thea. Dieser Planet war so gross wie der Mars. Er kam mit einer Geschwindigkeit von 50 km/s auf die Ur-Erde zu. Durch den Zusammenprall entstand eine Druckquelle. Während tausenden von Jahren vollbringt die Schwerkraft Wunder, sie formt die Trümmer in einen Ring, aus rotem und heissem Gestein. Langsam formt sich eine Kugel mit mehr als 3’000 km Durchmesser. Der Mond ist entstanden. Er war ganz zu dieser Zeit sehr nah, 22’000 km von der Erde entfernt. Heute sind es 400’000 km bis zum Mond. Die Erde beginnt sich abzukühlen.

Dies ist eine der gängigsten Theorien über die Entstehung des Mondes. Es gibt viele verschiedene Theorien über die Entstehung, die meisten davon sind aber alt. In den frühen Jahren der Mondbeobachtungen ging man davon aus, dass der Mond von der Erdgravitation eingefangen wurde. In einer weiteren Geschichte sagte man, dass von der Erde ein Teil abgespalten wurde und sich so der Mond gebildet habe.

Insgesamt gibt es 160 Monde. Der Neptun hat 13, der Saturn 60 und der Jupiter 63 Monde. Die Erde hat nur einen Mond. Er ist ein Viertel so gross wie die Erde. Die Reisezeit zum Mond beträgt drei Tage. Die Länge eines Tages beträgt auf dem Mond 27,3 Erdentage. Es ist ein gefährlicher Ort, denn es hat keine Atmosphäre (kein Sauerstoff). Es ist ein finsterer Ort der aus schwarz-weiss oder braun-grau besteht. Farben gibt es keine auf dem Mond. Der Himmel ist schwarz da es keine Moleküle gibt, die das Sonnenlicht reflektieren können. Man kann nur mit einem Raumanzug auf dem Mond überleben, denn er bietet Schutz vor: Dem Vakuum, heiss und kalt und vor Sonnenstrahlungen. Er bietet aber keinen Schutz vor Meteoriten-Einschlägen.

Mikrometeoriten schlagen häufig auf der Mondoberfläche ein. Die Meteoriten machen der Erde nichts, da sie auf dem Weg zur Erde, beim Eintritt in die Atmosphäre, verglühen und als Sternschnuppen ersichtlich werden. Da der Mond keine Atmosphäre hat, prallen sie dort als ganzes Stück auf die Oberfläche auf. Sie pulverisieren die Mondoberfläche und erzeugen eine staubige Schicht welche Regolith genannt wird.

Diese Meteoritenaufschläge sind verantwortlich für die grossen dunkeln kreisförmigen Flächen auf dem Mond. Es gibt solche die bis 1’100 km breit

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

sind. Durch die grossen Risse tritt Lava durch, dieser Prozess wird auch Maria genannt, lateinisch für Meer.

Der Durchmesser des östlichen Meeres beträgt 1'000 km. Der Einschlag war so stark und präzise, dass das Mare Orientale aus drei konzentrischen Ringen, von Bergketten umgeben ist (das Auge). Durch den Einschlag entstanden Gipfel, die bis zu 1'250 m hoch sind. Alle Berge auf dem Mond entstanden durch einen Asteroideneinschlag.

Die Oberfläche des Mondes ist statisch, es gibt keine tektonischen Platten, dennoch gibt es Berge auf dem Mond und das liegt an den grossen Impactbecken. Ein Einschlag schleudert das Material aus der Mitte nach aussen. Dadurch entstanden diese Bergketten, die sich ringförmig um den Einschlagskrater bildeten. Der Mond stabilisiert das Klima der Erde. Die Anziehungskraft des Mondes sorgt dafür, dass die Erdachse konstant bleibt. Der Mond hat einen viel geringeren Eisengehalt als die Erde. Er bewegt sich allmählich weiter von der Erde weg, pro Jahr sind es 3,8 Zentimeter.

Exp_6

Kapitel 7 „Reise" (Auszug) und Kapitel 8 „Weshalb sind wir Menschen Gefahren?" (komplett)

7. Reise
(…)
Die meisten nicht geschlüpften Jungtiere erleben nicht einmal das Tageslicht, weil schon jetzt ihre Eier von Füchsen und Raubvögeln gefressen werden.
(…)

8. Weshalb sind wir Menschen Gefahren?
Wir Menschen sind für die Meeresschildkröten die grössten Feinde. In vielen Ländern Asiens gibt es im Restaurant Meeresschildkrötensuppe, die dort traditionell ist.
Auch die schönen Meeresschildkröten Panzer sind sehr beliebt. Weltweit werden sie wegen den Mustern und Farben zu Schmuck verarbeitet.
In der Pharmaindustrie gibt es auch Medikamente von Meeresschildkröten, die für uns Menschen sehr heilsam und schmerzlindernd sind (z. B. Murmeltiersalbe)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Nicht vergessen dürfen wir die ganze Umweltverschmutzung der vielen Länder, die am Meer angrenzen und ihre gesamten Abfälle und fehlende Kanalisation ins Meer ableiten. Ebenfalls wären da noch die vielen Kreuzfahrtschiffe auf den Ozeanen, die ihre Abgase aus den Auspuffanlagen direkt ins Wasser abgeben und so auch zur Verschmutzung der Meere beitragen.

Exp_7

Kapitel 9 „Lichtverschmutzung" (komplett)

9. Lichtverschmutzung
Lichtverschmutzung bezeichnet die Aufhellung des Nachthimmels durch meist künstliche Lichtquellen, deren Licht in den Luftschichten der Erdatmosphäre verteilt wird. Lichtverschmutzung kann einen negativen Einfluss auf astronomische Beobachtungen des Nachthimmels haben. Damit ist es eine Form der Umweltverschmutzung.

9.1 Folgen
Die Ökosysteme werden von der Lichtverschmutzung beeinflusst. So wie verschmutzte Meere, Böden oder Lufträume für viele Lebewesen nicht mehr bewohnbar sind, so hat auch die Zerstörung der Nacht durch die Lichtverschmutzung vielfältige Folgen.

9.2 Wirkung auf lebende Organismen
Pflanzen werden durch die künstlich aufgehellte Umgebung in ihrem Wachstumszyklus beeinflusst, deswegen sind Zuchtpflanzen in Gärtnereien durchaus erwünscht. Es wurde sogar bereits beobachtet, dass Laubbäume in der Nähe von Strassenlaternen ihre Blätter verspätet verlieren. Untersuchungen aus dem Jahr 2000 zeigen, dass in Deutschland in einer Sommernacht an einer Laterne durchschnittlich 150 Insekten erblinden oder verbrennen. Wenn man das auf die ca. 6.8 Millionen Laternen hochrechnen würde, ergäbe das über eine Milliarde Insekten pro Nacht. Dabei hat man sogar die anderen Lichtquellen wie die Beleuchtung von Industriegebieten oder Privathaushalten noch nicht berücksichtigt. Neben Insekten werden weitere Tierarten durch Lichtverschmutzung beeinträchtigt. Das nächtliche Kunstlicht beeinträchtigt beispielsweise die Orientierung von Zugvögeln und führt unter anderem dazu, dass Vögel in hell erleuchteten Gebäuden fliegen und sich dabei verletzen oder gar zu Tode kommen. Vor allem junge Seevögel werden durch die Lichtverschmutzung gefährdet. Bei ihren Jungfernflügen von ihren

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Bruthöhlen welche an meist sehr steilen Küsten liegen und auf das offene Meer schauen, werden sie von starken künstlichen Lichtquellen angezogen.

9.3 Kulturelle und soziale Folgen
Bei vielen Menschen hat sich der Tag-Nacht-Rhythmus verändert. Die Menschen waren früher ausschliesslich tags aktiv und ruhten nachts. Durch die Verfügbarkeit von Beleuchtung hat sich das steigend verändert. Es ist enorm was für eine Auswirkung dies auf uns Menschen haben kann.

Exp_8

Kapitel 2 „Hat der Vollmond Auswirkungen auf den Menschen?" (Auszug)

Gravitation:
Ebbe und Flut sind wiederkehrende Wasserbewegungen der Meere. Sie sind ein Ergebnis der Gezeitenkräfte von Mond und Sonne, wobei der Mond einen doppelt so starken Einfluss hat als der von der Sonne, da er der Erde näher steht. Die Gravitationskraft des Mondes zieht das Wasser an, es wird immer zur Mond zugewandten Seite gezogen. Das ist aber nur dann möglich, wenn das Wasser dem Mond folgen kann, also in Ozeanen wie dem Atlantik oder Pazifik. In grossen Seen ist die Gravitation auf ein kleineres Gebiet beschränkt und Ebbe und Flut sind viel kleiner. Bei kleinen Seen sieht man gar keine Ebbe und Flut mehr.
Bei Voll-und Neumond sind die Gezeiten besonders gross. Man nennt sie Springtiden.
Weil die Erde sich dreht, sind die Gezeitenkräfte an einem festen Ort der Erde nicht immer gleich. Daher gibt es an den meisten Küsten während des Mondumlaufs der knapp 25 Stunden dauert, zweimal Hochwasser und zweimal Niedrigwasser. Flut ist der Zeitraum und der Vorgang während der das Wasser ansteigt (auflaufendes Wasser), der dauert etwas mehr als 6 Stunden.
Ebbe ist der Zeitraum und der Vorgang sinkenden (ablaufendes Wasser), der dauert auch etwas mehr als 6 Stunden.

Die Zeitdauer von einer Ebbe bis zur nächsten ist immer gleich, sie beträgt etwa 12 Stunden 25 Minuten. Da der Tag 24 Stunden hat, bedeutet das, dass sich das Auftreten von Ebbe und Flut täglich um 2 mal 25 Minuten verschiebt. Auf den Menschen hat die Gravitation so geringe Auswirkungen, dass wir sie nicht spüren.
(…)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Exp_9

Auszug aus der Einleitung der Arbeit

Ich möchte wissen, was für Ursachen die Krankheit auslösen, (…)

Kapitel 3 „Verschiedene Demenz-Arten" (Auszug)

In den von Alzheimer befallenen Gehirnen wurde eine aussergewöhnlich hohe Anzahl von Eiweissablagerungen gefunden. Es gibt zwei Typen: Typ 1 „Amyloid- Ansammlungen" eine stärkeartige Ansammlung von Eiweiss kurz auch Plaques genannt. Typ 2 neurofibrillären Knäueln kurz auch Tangles genannt.

Plaques sind Klumpen artige Eiweissablagerungen die sich an der Aussenseite der Nervenzellen befinden. Sie blockieren somit den Informationsfluss zwischen Zelle und Zelle. Sie haften sich auch an die Blutgefässe, somit hat das Gehirn nicht nur Blockaden, sondern wird auch noch mit weniger Sauerstoff versorgt.
Tangles sind Fasern eines Proteins namens Tau. Wir brauchen Tau als Wegweiser für den Transport unserer Nährstoffe, beginnt jedoch Tau Fasern zu bilden so leitet er die Transporte auf den falschen Weg, die Nährstoffe kommen nicht mehr an und die Zellen sterben an diesen Stellen ab.
Die Zellen geben sich gegenseitig Input stirbt jetzt eine Zelle ab und gibt der Zelle neben ihr keinen Input mehr stirbt auch diese weil sie nicht mehr beschäftigt ist.
Es ist ein Teufelskreislauf, wenn man einmal drin ist, kommt man nicht mehr raus.
Bei beiden Typen fängt dies im Hippocampus an und breitet sich im Laufe der Zeit im ganzen Gehirn aus. Der Hippocampus ist der Teil im Gehirn der als erstes die Information bekommt und aufnimmt. Dort wird sortiert was ins Langzeitgedächtnis kommt und was nicht. Vergesslichkeit ist hier deshalb das erste Symptom.
Später kommen Sprach- und Handlungsstörungen dazu, die Persönlichkeit kann sich verändern und man wird unruhig.
(…)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Geregelter Tagesablauf, Gesunder Schlaf
Alleinstehende alte Menschen haben ein höheres Risiko, an Demenz zu erkranken, weil sie keinen geregelten Tagesablauf haben. Sie stehen früh auf, machen mittags Nickerchen, weshalb sie am Abend nicht schläfrig sind. Die Ursache liegt oft am Alleinsein, da sie sich nicht mehr an den Rhythmus des Umfelds achten müssen. Ihre innere Uhr geriet durcheinander, so dass viele Demente nachtaktiv werden. Sie entwickeln dann Schlafstörungen.

Exp_10

Kapitel 2 „Was sind Schlafstörungen?" (Auszug), Kapitel 5 „Schnarch und Atemaussetzer im Schlaf" (Auszug), Kapitel 7 „Psychische Erkrankungen" (Auszug) und Kapitel 9 „Schlafstörungen bei Kindern" (Auszug)

2. Was sind Schlafstörungen?
(…)
Es gibt sowohl äussere als auch innere Faktoren die das Schlafproblem fördern. Körperliche Ursachen sind meist Herz-Kreislaufstörungen, das Verdauungssystem und Störungen der Atemwege. Bei seelischen Ursachen sind meist angst, stress im Alltag, seelischer Stress und Depressionen dafür verantwortlich das man nicht schlafen kann. Natürlich kann auch eine falsche Matratze oder ein neues Bett schuld an unruhigen Nächten sein. Auch durch Medikamente und Genussmittel können Schlafstörungen Entstehen.

5. Schnarch und Atemaussetzer im Schlaf
(…)
Da es bei dieser Schlafstörung zu Atemstillständen kommen kann, kann es den Blutkreislauf beeinträchtigen. Wenn eine Schlafapnoe vorliegt kann das ernste Folgen haben, wie zum Beispiel Bluthochdruck, Herzrhythmusstörung oder Herzschwäche. Diese Krankheit ist sehr gefährlich da der Sauerstoffmangel zum Absterben von Hirnzellen und Organschäden führt. Auch sehr empfindlich reagieren Hirn und Herz auf den Sauerstoffmangel. Wenn diese Krankheit nicht behandelt wird kann es Typ 2 Diabetes, das Risiko von Bluthochdruck und andere Herzkrankheiten führen. Harmloses schnarchen wird erzeugt durch verengte Atemwege durch die sich die Luft drängen muss.
(…)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

7. Psychische Erkrankungen
(…)
Die häufigste Erkrankung einer Psychischen Schlafstörung geschieht aber durch eine Depression.
(…)

9. Schlafstörungen bei Kindern
(…)
Es gibt viele Ursachen die zu Schlafproblemen führen kann: Elektrosmog, Wasseradern und Erstrahlen. Da die Kinder sehr sensibel sind nehmen sie solche Störungen oft war können die Beschwerden aber nicht zuordnen und so wird eine Schlafkrankheit meist übersehen. (…)

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schreibprozessmodell nach Hayes (1996, 4), Musterung der Pfeile durch den Verfasser 25
Abbildung 2: Prädikatoren der Schreibkompetenz nach Schmitt & Knopp (2017: 241) 27
Abbildung 3: Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben von Baurmann & Pohl (2017: 96) 31
Abbildung 4: Schreibkompetenzmodell nach Becker-Mrotzek & Schindler (2007) 33
Abbildung 5: Modellierung kognitiver Komplexität von (Schreib-)Aufgaben: task complexity, task conditions and task difficulty (Robinson 2001: 30) 59
Abbildung 6: Gesamtschema Sprache der Nähe, Sprache der Distanz (eigene Darstellung nach Koch & Oesterreicher 1986). a) vertrautes Gespräch, b) Telefonat mit einem Freund, c) Interview, d) abgedrucktes Interview, e) Tagebucheintrag, f) Privatbrief, g) Vorstellungsgespräch, h) Predigt, i) Vortrag, j) FAZ-Artikel, k) Verwaltungsvorschrift 78
Abbildung 7: Sprachbezogene Aufgaben in Abhängigkeit von ihrer Einbettung in den Kontext und vom kognitiven Anspruch nach Cummins (1981a; 2000) 81
Abbildung 8: Unterscheidung zwischen den Registern Alltags-, Berufs-, Bildungs- und Fachsprache nach Efing (2014b: 432; 2022: 46) 91
Abbildung 9: Argumentationsmodell nach Toulmin (2003: 97), eigene Übersetzung 119
Abbildung 10: Stichprobe (sprachbiografische Parameter) 131
Abbildung 11: Selbstauskunft zum Ausmaß der erhaltenen Unterstützung beim Planen, Schreiben und Überarbeiten der Abschlussarbeiten (Abweichung von 100% im Bereich Schreiben aufgrund von Rundungsfehlern) 133
Abbildung 12: Unterstützungsinstanzen: Angabe von Personenkreisen gewichtet nach Anzahl Nennungen und Ausmaß der Unterstützung 134
Abbildung 13: Auszug aus der getaggten XML-Datei zur Illustration der Korpusstruktur 138
Abbildung 14: Resultate Varianzanalysen *Bildungssprachlichkeit* (M = 0, SD = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53) 160

Abbildung 15: Profile der analysierten Beispieltexte (Text Narr_6 reichhaltig ausgestaltetes Muster; Text Narr_9b weniger reichhaltig ausgestaltetes Muster): Anzahl Strukturelemente im Verhältnis zu 700 Wörtern. 202
Abbildung 16: Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente in zehn Texten (Texte 1-5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6-10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 8.8 204
Abbildung 17: Menge an Strukturelementen pro 700 Wörter in zehn Texten (Texte 1–5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6–10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 34.1. 205
Abbildung 18: Durchschnittliches Auftreten von Strukturelementen (pro 700 Wörter) je Gruppe (Mittelwerte): Gruppe *Bildungssprache tief* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = 0.01 (Min. -0.24; Max. 0.46)) und *Bildungssprache hoch* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = 0.89 (Min. 0.54; Max. 1.53)). Variable *Mittelwert aller Elemente** = Durchschnitt aus *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Rahmung*, *Ereignis Ablauf zeitlich*, *Binnennarration*, *Komplikation/ Planbruch*, *Auflösung*, *Evaluation*, *Einlagerung* (Summe aus *Explikation* und *Deskription*), *Abschließen*, *Überleiten*, *Qualität Ereignis* (Summe aus *expl. Benennung* und *Stilisierung*) 209
Abbildung 19: Profile der analysierten Beispieltexte (Text Exp_3; Text Exp_8: Anzahl Strukturelemente im Verhältnis zu 250 Wörtern 225
Abbildung 20: Anzahl unterschiedlicher Strukturelemente in zehn Texten (Texte 1–5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache tief*, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6–10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 6.3 227
Abbildung 21: Menge an Strukturelementen pro 250 Wörter in zehn Texten (Texte 1–5 unterhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache* 229

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

tief, Mittelwert gekennzeichnet in Punkt *BS tief*; Texte 6–10 oberhalb der Achse: Gruppe *Bildungssprache hoch*, Mittelwerte gekennzeichnet in Punkt *BS hoch*). Mittelwert über alle Texte = 20.2 . . . . . .
Abbildung 22: Verhältnis von Erklärtiefe und Erklärbreite pro 250 Wörter. Zahlen = Textnummern. M = Mittelwert aus allen zehn Texten. Pfeil = Trendlinie Reichhaltigkeit des Kernmusters Explikation (ohne *Relevantsetzung*, *Thematisieren* und *Musterbruch*). Oberes Feld: Tendenz zu ausgeprägterer Erklärtiefe. Unteres Feld: Tendenz zu ausgeprägterer Erklärbreite 233
Abbildung 23: Durchschnittliches Auftreten von explikativen Strukturelementen pro 250 Wörter je Gruppe (Mittelwerte): Gruppe *Bildungssprache tief* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = -0.37 (Min. = -0.70; Max. = -0.02)) und *Bildungssprache hoch* (N = 5 Texte, Bildungssprachlichkeit M = 0.32 (Min. = 0.06; Max. = 0.44). Variable *Mittelwert aller Elemente** = Durchschnitt aus *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Explanandum*, *Explanans* (Summe aus Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit), *Definition*, *Konzession*, *Einlagerung Deskription*, *erkl. Zusammenhang* herstellen (Summe aus semantischen Formen und Konnektoren) 235

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über Konzeptionen der Schreibkompetenz, leicht modifiziert und ergänzt nach Pohl (2014a: 104) 29
Tabelle 2: Rahmenbedingungen für das Verfassen von Vertiefungsarbeiten zweier Berufsfachschulen; Engführung auf zentrale Vorgaben 52
Tabelle 3: Komplexität von VA-Aufträgen, unter Rückgriff auf das Modell aus Robinson (2001) und Faktoren a)–j) aus Neumann (2013) . 61
Tabelle 4: Linguistische Merkmale der Bildungssprache unter Rückgriff auf Feilke (2012), Goglin & Duarte (2016) und Morek & Heller (2012) 96
Tabelle 5: Exemplarischer Vergleich verschiedener Kategorisierungen von Vertextungsmustern 102
Tabelle 6: Sequenzmodell Narration nach Gülich & Hausendorf (2000) und Hausendorf & Quasthoff (1996) mit teilweiser Erweiterung um Strukturseg mente nach Labov (1972) 107
Tabelle 7: Übersicht über die Fragestellungen und das Untersuchungsdesign (FS = Fragestellung) 125
Tabelle 8: Strukturelle Elemente des Korpus (Document Type Definition) 136
Tabelle 9: Übersicht über das methodische Vorgehen zu den Registeranalysen 139
Tabelle 10: Variablen für die Registeranalyse: bildungs- und alltagssprachliche Merkmale 142
Tabelle 11: Unabhängige Variablen für Mittewertvergleiche und Regressionsanalyse 148
Tabelle 12: Deskriptive Statistik zu bildungs- und alltagssprachlichen Registermerkmalen; Werte pro 1000 Token (außer *lexikalische Vielfalt* = Indexwert) 150
Tabelle 13: Frequenzliste der zehn häufigsten sprachlichen Erscheinungsformen aller Registermerkmale 151
Tabelle 14: Faktor „Bildungssprachlichkeit“ – Faktorenanalyse über alle 18 sprachbezogenen Variablen. Alle Variablen pro 1000 Token außer *lexikalische Vielfalt (MTLD)* und *Textlänge*. Grau eingefärbte Variablen: bildungssprachliches Merkmal. Variablen ohne Einfärbung: alltagssprachliches Merkmal. *Textlänge*: registerunabhängiges Merkmal. 155

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Tabelle 15: Auswahl von neun Variablen zur Bildung der aggregierten Variable *Bildungssprachlichkeit* 157
Tabelle 16: Resultate Varianzanalysen *Bildungssprachlichkeit* (*M* = 0, *SD* = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53) 159
Tabelle 17: Größe (Tokenanzahl) der Segmente im Korpus (Total) und aufgeschlüsselt nach der Variable *Lehrjahre*. Fett markierte Kernsegmente werden in die Auswertung aufgenommen. 163
Tabelle 18: Unterscheidung Kernsegmente und periphere Segmente 164
Tabelle 19: Übersichtsauswertung Segmentanalyse Gesamtkorpus (aggregierte z-standardisierte Werte) 165
Tabelle 20: Segmentanalyse *Bildungssprachlichkeit* aufgeschlüsselt nach Lehrjahren (aggregierte z-standardisierte Werte) 167
Tabelle 21: Segmentanalyse der Variable *Substantivierung* (zu Illustrationszwecken): Gesamtwert und aufgeschlüsselt nach Lehrdauer 168
Tabelle 22: Übersicht über die Zusammenstellung des Subsamples. Die Variable *Bildungssprachlichkeit* hat folgende Streumasse: *M* = 0, *SD* = 0.64, *Min.* = -1.68, *Max.* = 1.53 175
Tabelle 23: Übersicht über das methodische Vorgehen zur Analyse von Vertextungsmustern 177
Tabelle 24: Anfangsheuristik zur Codierung narrativer Vertextungsmuster 179
Tabelle 25: Codeschema narrative Strukturelemente 180
Tabelle 26: Codeschema explikative Strukturelemente. Mit Asterisk (*) gekennzeichnete Strukturelemente finden sich zwar in der untersuchten Stichprobe (N = 10) nicht, aber in geringer Anzahl im Trainingskorpus (N = 22). Deshalb wurden sie ins Codeschema aufgenommen. 184
Tabelle 27: Beispiel einer narrativen VE-Einheit (Text Narr_6) mit dramatisierender Struktur. Unterstreichung = Texteinheiten, die das Mittel *Qualität des Ereignisses explizit benennen* realisieren. Kursivschreibung = Texteinheiten, die das Merkmal *Qualität des Ereignisses durch Stilisierung* realisieren. 190
Tabelle 28: Beispiel 2, wenig elaborierte narrative VE-Einheit (Text Narr_9b) ohne dramatisierende Struktur 198
Tabelle 29: Reichhaltigkeit des narrativen Musters zweier Beispielanalysen: Anzahl unterschiedliche sowie Menge an Strukturelementen (SE) pro VE-Einheit. Angaben im Verhältnis zu 700 Wörtern. 201

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Tabelle 30: Reichhaltigkeit des narrativen Musters: Vorhandensein unterschiedlicher Strukturelemente (SE) pro VM-Einheit in zehn Texten (Texte 1–5: Gruppe Bildungssprache tief; Texte 6–10 Gruppe Bildungssprache hoch); Streumasse über alle Texte *M* = 8.8; *SD* = 0.72 203
Tabelle 31: Reichhaltigkeit des narrativen Musters: Menge an Strukturelementen (SE) pro VM-Einheit in zehn Texten. Angaben im Verhältnis zu 700 Wörtern (Texte 1-5: Gruppe Bildungssprache tief; Text 6-10 Gruppe Bildungssprache hoch) 204
Tabelle 32: Mittelwerte aus allen narrativen Strukturelementen ohne *Musterbruch*. Dies sind: *Relevantsetzung*, *Thematisieren*, *Rahmung*, *Ereignis Ablauf zeitlich*, *Binnennarration*, *Komplikation/Planbruch*, *Auflösung*, *Evaluation*, *Einlagerung (Summe aus Explikation und Deskription)*, *Abschließen*, *Überleiten*, *Qualität Ereignis (Summe aus expl. Benennung und Stilisierung*) 211
Tabelle 33: Korrelationen zwischen *Bildungssprachlichkeit* und den einzelnen narrativen Strukturelementen sowie dem Mittelwert aus allen Strukturelementen aus zehn Texten; Spearmans Rho (* p < ,05; ** p < ,01) 212
Tabelle 34: Text Exp_3 zerlegt in explikative Strukturelemente. Kursivschrift = *Herstellung des erklärenden Zusammenhangs durch Konnektor* 215
Tabelle 35: Text Exp_8, segmentiert in explikative Strukturelemente. Unterstreichung = *Herstellung des erklärenden Zusammenhangs semantisch*; Kursivschrift = *Herstellung des erklärenden Zusammenhangs durch Konnektor* 220
Tabelle 36: Reichhaltigkeit des explikativen Musters zweier Beispielanalysen: Anzahl unterschiedlicher sowie Menge an Strukturelementen (SE) pro VM-Einheit; Angaben im Verhältnis zu 250 Wörtern 224
Tabelle 37: Reichhaltigkeit des explikativen Musters: Vorhandensein unterschiedlicher Strukturelemente (SE) pro VE-Einheit in zehn Texten (Texte 1–5: Gruppe *Bildungssprache tief*; Text 6–10 Gruppe *Bildungssprache hoch*); Streumasse über alle Texte: *M* = 6.3; *SD* = 1.77 226
Tabelle 38: Reichhaltigkeit des explikativen Musters: Menge an Strukturelementen (SE) pro VE-Einheit in zehn Texten. 228

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Angaben im Verhältnis zu 250 Wörtern (Texte 1–5: Gruppe *Bildungssprache tief*; Text 6–10 Gruppe *Bildungssprache hoch*)
Tabelle 39: Mittelwerte aus allen explikativen Strukturelementen ohne Musterbruch. Dies sind: *Relevantsetzung, Thematisieren, Explanandum, Explanans* (Summe aus Ausgangssituation und Gesetzmäßigkeit), *Definition, Konzession, Einlagerung Deskription, erkl. Zusammenhang* herstellen (Summe aus semantischen Formen und Konnektor) 237
Tabelle 40: Korrelationen zwischen Bildungssprachlichkeit und den einzelnen explikativen Strukturelementen sowie dem Mittelwert aus allen Strukturelementen (ohne *Musterbruch* aus zehn Texten. Spearmans Rho (* p < ,05; ** p < ,01) 238
Tabelle 41: Checkliste narrative Vertextungsprofile 266
Tabelle 42: Checkliste explikative Vertextungsprofile 267

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Kommunizieren im Beruf

herausgegeben von Christian Efing,
Kirsten Schindler, Thorsten Roelcke

Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten sind für die meisten Berufsfelder wichtige Schlüsselkompetenzen. Ihre Bedeutung für die berufliche Handlungsfähigkeit ist in den letzten Jahren beständig gestiegen. Die Buchreihe setzt thematisch einen klaren Fokus im Bereich der beruflichen Kommunikation und ist interdisziplinär angelegt: Sie spricht die Fachbereiche angewandte Linguistik, Sprachdidaktik und DaF/DaZ ebenso an wie fremdsprachliche Philologien (Anglistik, Romanistik, Slavistik), Kommunikationswissenschaft und Berufspädagogik. Die Reihe versammelt Arbeiten zu allen sprachlichen Teilfertigkeiten in Beruf und Berufsaus- und -weiterbildung (Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben) mit verschiedenen inhaltlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen auch im methodischen Bereich. Neben Sammelbänden erscheinen auch Monographien. Die Qualitätssicherung wird einerseits durch einen disziplinenübergreifenden wissenschaftlichen Beirat gewährleistet, andererseits über ein geregeltes Review-Verfahren für jeden Band. Publikationssprachen sind Deutsch und Englisch.

Bisher sind erschienen:

1
Winnie-Karen Giera
Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern
Evaluation eines schulischen Schreibprojekts
2020, 302 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8373-4

2
Matthias Prikoszovits
Berufsbezug in südeuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008
Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien
2020, 310 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8392-5

3
Sascha Bechmann
***Ideas, Concerns and Expectations* (*ICE*) in der Arzt-Patienten-Kommunikation**
Untersuchungen zu einem patientenorientierten Kommunikationsmodell
2020, 190 Seiten
€[D] 49,90
ISBN 978-3-8233-8394-9

4
Isa-Lou Sander / Christian Efing (Hrsg.)
Der Betrieb als Sprachlernort
2021, 264 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8442-7

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

5
Hilke Lindner-Matthiesen
Sprachbildung in Maßnahmen der beruflichen Integration
Praxisorientierte Qualitätsstandards und Weiterbildungskonzepte für die berufsqualifizierende Sprachförderung
2025, 319 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-381-12381-0

6
Lisa Teufele
Berufssprachliche Kompetenzen von berufserfahrenen Zugewanderten ohne formal anerkannten Berufsabschluss
2025, 317 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-381-12941-6

7
Alex Rickert
Schreibleistungen in der Berufsbildung
Eine (korpus)linguistische Studie zu Bildungssprache sowie narrativen und explikativen Vertextungsmustern
2025, 358 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-381-13241-6

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

Wer gut lesen und schreiben kann, hat bessere Chancen im Beruf – und in der Gesellschaft. Trotz ihrer Bedeutung sind die Schreibfähigkeiten junger Erwachsener in der Berufsbildung nur wenig erforscht. Diese Studie untersucht, wie (gut) junge Erwachsene am Ende ihrer beruflichen Grundbildung schreiben. Die Schreibleistungen von Lernenden wurden anhand von 227 Abschlussarbeiten analysiert. Welches Register nutzen die Lernenden beim Schreiben? Welche Ausprägungen weisen die Texte im Kontinuum zwischen Alltags- und Bildungssprache auf? Wie elaboriert sind erzählende und erklärende Textstrukturen ausgestaltet? Diesen Fragen geht die Studie nach. Die Resultate zeigen, dass besonders Lernende aus kurzen Ausbildungsgängen (mit niedrigem Anspruchsniveau) gezielt gefördert werden sollten. Die entwickelten Kriterienraster und Textprofile bieten Ansätze für die Förderung von Schreibkompetenzen im Unterricht.

Open Access Download von elibrary.narr.digital am '29.09.2025' um '14:01' Uhr

ISBN 978-3-381-13241-6