

**Sprachliches Verhalten von Schülerinnen und  
Schülern zwischen den Dimensionen  
Freizeit und Schule**

Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
durch den  
Promotionsausschuss Dr. phil.  
der Universität Bremen

vorgelegt von

**Anna Katharina Driver**

Erstgutachter: Prof. Dr. M. Kepser

Zweitgutachter: Dr. S. Schallenberger

Das Kolloquium fand am 23.01.2020 statt.

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen  
als Dissertation am 30. Juli 2019 vor.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>0</b>	<b>Vorwort.....</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Fragestellung und Untersuchungsziel.....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Sprachstand und Spracherwerb bei Schüler*innen .....</b>	<b>15</b>
3.1	Medialität und Schriftspracherwerb.....	15
3.2	Schreibtechnik, Orthografie und Textkonzeption.....	21
3.3	Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Primarstufe.....	23
3.3.1	Wortschatzmodell .....	24
3.3.2	Schriftspracherwerb und Interesse.....	25
3.3.3	Erzählen mündlich und schriftlich.....	26
3.4	Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Sekundarstufe I .....	27
3.4.1	Schreibmodelle .....	28
3.4.2	Wortschatz/Lexik.....	32
3.5	Literacy – Literalität .....	37
3.6	Genderspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs .....	46
3.7	Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen .....	48
3.7.1	Quantitative Medienverbreitung.....	49
3.7.2	Sprachliche Aspekte .....	51
3.8	Verlauf und Form digitaler Kommunikation.....	55
<b>4</b>	<b>Mündlichkeit/Schriftlichkeit als theoretisches Konzept und Forschungsgegenstand.....</b>	<b>57</b>
4.1	Die Dichotomie Mündlichkeit – Schriftlichkeit .....	58
4.2	Medialität – Konzeptionalität nach Koch/Oesterreicher .....	61
4.3	Merkmale von Mündlichkeit nach Koch/Oesterreicher.....	62
4.4	Versprachlichungsstrategien in der Mündlichkeit nach Koch/Oesterreicher .....	66
4.5	Merkmale von Schriftlichkeit .....	69
4.5.1	Schriftliche Konzeptionalisierung .....	69
4.5.2	Orthografie.....	75
4.5.3	Textualität .....	78
4.5.4	Typografie.....	79

4.5.5	Stil und Textsorte.....	83
4.5.6	Geltungsanspruch und Bedeutung von Schriftlichkeit .....	85
4.6	„Parlando“ und der „Verlust von Schriftlichkeit“ .....	87
<b>5</b>	<b>Empirische Erhebung.....</b>	<b>88</b>
5.1	Primäre Materialbasis – Korpusbildung .....	88
5.2	Sekundäre Materialbasis – Kontexterhebung .....	91
5.3	Stichprobe .....	93
5.4	Kategorien.....	97
5.4.1	Lexik .....	97
5.4.2	Morphosyntax .....	98
5.4.3	Orthografie.....	98
5.4.4	Grafik.....	99
5.5	Methodische Durchführung der Auswertung .....	99
5.6	Transkriptionsverfahren.....	100
5.7	Hinweise zum Datenschutz.....	101
<b>6</b>	<b>Auswertung I (Mikroanalyse).....</b>	<b>102</b>
6.1	Mikroanalysen von vier Portfolios .....	102
6.2	Portfolio 1 .....	105
6.3	Portfolio 2 .....	116
6.4	Portfolio 3 .....	123
6.5	Portfolio 4 .....	135
<b>7</b>	<b>Auswertung II (Makroanalyse) .....</b>	<b>142</b>
7.1	Lexik .....	142
7.2	Morphosyntax .....	146
7.3	Orthografie.....	154
7.4	Grafik.....	163
7.5	Schreibmotivation.....	166
7.6	WA-Lernprozess .....	171
7.7	Normanalyse/Makroanalyse des Gesamtkorpus .....	175
7.7.1	Grafische Ebene .....	176
7.7.2	Orthografie.....	177

7.7.3	Lexik .....	177
7.7.4	Morphosyntax .....	178
7.7.5	Sprachliche Merkmale in gesprochenen Texten des freien Erzählens .....	179
7.7.6	Sprachliche Merkmale der WhatsApp-Threads.....	181
7.7.7	Sprachliche Merkmale in Texten des freien Schreibens.....	184
7.7.8	Sprachliche Merkmale in den Texten des normorientierten Schreibens .....	186
<b>8.</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>188</b>
8.1	Detailanalysen und Schlussfolgerungen .....	189
8.2	Normbezug.....	202
8.3	Implikationen für den Deutschunterricht.....	203
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>210</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>227</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>228</b>
	<b>Anhang</b>	<b>229</b>

## **0 Vorwort**

Die Forschungsleistung der vorliegenden Arbeit zum sprachlichen Verhalten von Schüler\*innen zwischen den Dimensionen Freizeit und Schule besteht aus einem begründeten, klar eingegrenztem (nicht repräsentativem) Cluster zur Korpusbildung, seiner Auswertung, der Darstellung wie auch Bezugnahme auf die bisher vorliegende Theoriedebatte und abschließenden Implikationen für den Deutschunterricht. Die aus der gegenwärtigen Fachdidaktik abgeleiteten Hypothesen werden mit den Ergebnissen einer linguistischen Korpusanalyse verglichen. Damit stellt die Erhebung zum tatsächlichen Sprachvermögen von Schüler\*innen in vier verschiedenen Äußerungsformen eine explorative Erforschung eines status quo, weitgehend unabhängig von den präskriptiven Normen einer Fachdidaktik, dar. Weitere Untersuchungen, die in engen Zeitabständen ablaufen müssten, könnten zeigen, ob die festgestellten veränderten Praktiken des Schreibens einen Wandel auf der reflexiven Ebene und schließlich der explizit normativen Haltungen zur Folge haben. Formalsprachlich sei darauf hingewiesen, dass der Einsatz des Gendersternchens \* (Asterisk in Times New Roman), wie bei Schüler\*innen, in einigen Fällen grammatikalische Inkorrektheiten zur Folge hat und formalsprachlich nicht unumstritten ist. Dennoch entschied sich die Verfasserin, das generische Maskulinum nicht einzusetzen.

## **1 Einleitung**

Schriftspracherwerb und Entwicklung der Schreibkompetenz sind wesentliche Bestandteile der schulischen Bildung und werden von der Fachdidaktik engmaschig beobachtet. Sie stehen auch in den Bildungsstandards an prioritärer Stelle (vgl. KMK 2003 und 2004). In der Informationsgesellschaft ist Schriftlichkeit eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe an vielen Arten von Kommunikation (vgl. Feilke 2014: 15), ganz allgemein gehört sie zu einer umfassenden Kulturtechnik (vgl. Hartung 2010: 74).

Seit den ersten Schreibprozessmodellen (vgl. Hayes/Flower 1980) herrscht die Einsicht vor, dass Schriftlichkeit nicht beliebige niedergeschriebene Sprache repräsentiere, sondern ein komplexes Kommunikationsmuster mit planbarem Vorgehen darstelle (vgl. Bredel 2015: 82). Dieses unterscheidet sich von mündlicher Sprachkompetenz konzeptionell deutlich, den Maßstab und die theoretische Grundlage liefert die Dichotomie zwischen Mündlichkeit versus Schriftlichkeit. Die in der rezenten Vergangenheit am

meisten diskutierte Grundlage dafür bietet das Modell von Koch und Oesterreicher (2011).

Viele Arbeiten zur Sprachdidaktik beschränken ihr Gegenstandsfeld auf Schriftsprache (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011: 31 ff.), weil diese den anspruchsvolleren Teil des Spracherwerbs darstelle: „Schreiben [...] wird ein weit größerer Stellenwert beigemessen“ (Neuland/Peschel 2013: 75). Dies hat unter anderem seinen Grund darin, dass Schriftlichkeit als Basis der Kulturüberlieferung gilt und jegliche Partizipation an dieser Kultur, unter anderem an „Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht“ (Feilke 2011: 4), lesen und schreiben zur Voraussetzung hat. Darüber hinaus sind heute aber auch fast alle Lebensbereiche, auch die des Alltags, auf schriftliche Kommunikation angewiesen.

Unter diesen Rahmenbedingungen muss Sprachdidaktik ihre Aufmerksamkeit auf einen Konsens des Schreibenlernens richten, auf Vermittlungsmethoden und schließlich den Lernerfolg. In der schulischen Realität erscheint das Schreiben aufmerksamkeitsbedürftig. Evaluationstests im Schulumfeld stellen auf diesem Gebiet in gewissem Umfang Kompetenzmängel bei einer signifikanten Anzahl von Schüler\*innen fest, die eine Intensivierung oder Modifikation des Schriftsprachunterrichts nahelegen und zugleich verstärkt Fragen nach den Besonderheiten schriftsprachlicher Verständigung aufwerfen (vgl. PISA, DESI u. a.). Das Problem gilt als gravierend.

Irritation schafft in diesem Kontext seit einiger Zeit die Verbreitung jener digitalen Schriftlichkeit, die sich als Alltagspraxis von Schüler\*innen in kurzen Zeiträumen mit äußerster Dynamik entwickelt. Beobachtungen an der schriftlichen Kommunikation, die über digitale Geräte (zuerst Computer, heute mobile Telefone und Tablets) ausgeübt wird, stellen eine Abkehr vom traditionellen Schreiben fest, und zwar in allen für Dialoge relevanten Sprachbereichen. Digital-schriftliche Äußerungen – nicht nur von Jugendlichen – gaben in der Vergangenheit entweder Anlass zur kulturpessimistischen Feststellung eines Sprachverfalls oder zur Annahme, dass sich eine zweite Art von Schriftlichkeit neben alten kulturellen Traditionen entwickle, deren Verlauf und Gesetzmäßigkeiten vorerst schwer eingeschätzt werden können (vgl. Wiesner/Schneider 2014: 4).

Die Verwendung des dichotomischen Modells Mündlichkeit/Schriftlichkeit als verbreitete Referenztheorie führte zu Ansätzen, digitale Schriftkommunikation zwischen den beiden entgegengesetzten Polen als „schriftliche Mündlichkeit“ einzuordnen (Wirth

2006: 121). Bezeichnet wird damit zunächst die technisch-mediale Innovation, dialogische Äußerungen mit kurzfristigen Turns schriftlich ausführen und übertragen zu können. Ein großer Teil dieser Kommunikation bildet durch das nahezu synchrone Turn-Taking einen „Redekonstellationstyp“ (Brinker/Sager 2010: 105) im Sinn des mündlichen Gesprächs. Dürscheid führt hierfür den Terminus „neue Dialoge“ (2016a: 449) ein, andere nennen es „tertiäre Schriftlichkeit“ (Schmitz 2006: 193; Imo 2011: 146). Die auffälligen Merkmale dieser digitalen Dialoge gehen jedoch über situativ motivierte Gesprächsstrukturen hinaus, Lexik und Syntax, Orthografie und die Erweiterung der skripturalen Ausdrucksmöglichkeiten durch grafische Elemente lassen – im Vergleich zum normgerechten Standard – eine neue Schriftlichkeit entstehen.

Unter digitalem Schreiben wird jegliche computervermittelte schriftliche Kommunikation zusammengefasst. Angelika Storrer unterscheidet hierbei zwei Schreibhaltungen: Beim textorientierten Schreiben kann das Schreibprodukt unabhängig vom aktuellen situativen Kontext rezipiert und verstanden werden (wie beispielsweise Texte auf Websites, Online-Zeitschriften oder Wikipedia). Hingegen zielt das interaktionsorientierte Schreiben auf die Produktion solcher schriftlicher Äußerungen, mit denen ein Beitrag zur Weiterentwicklung eines aktuellen, dialogischen Kommunikationsgeschehens geleistet wird; Empfangende und Sendende kennen den unmittelbaren Dialogkontext (wie Tweets, Chats, WhatsApp) (vgl. Storrer 2013: 331).

Das hier zugrundeliegende Forschungsidiom fokussiert sich dabei auf Instant-Messenger-Kommunikation.

Das leitende Modell von Mündlichkeit/Schriftlichkeit kommt angesichts dieses Sachverhalts möglicherweise an die Grenzen seiner Kategorisierungs- und Erklärungsleistung. Eine dritte Position in einem streng dichotomischen Modell setzt dieses dem Verdacht aus, die Vielfalt der Erscheinungen nicht angemessen erfassen und den dritten Status nur von außen her, aus Sicht der beiden anderen, beschreiben zu können. Vereinfacht gesagt: Würde man traditionell einen Teil der Welt durch das strikte Gegenüber von großen und kleinen Autos erklären können, verlöre diese Erklärung ihre Plausibilität in dem Augenblick, wo fast alle neuen Autos im Vergleich zu früher genau mittelgroß würden.

Statt bei der Feststellung stehen zu bleiben, digitale Schriftlichkeit sei anders als die vormals gewohnte Analoge, müssen in Zukunft wohl deren Strukturmerkmale zuerst einmal aus sich selbst heraus systematisiert und erklärt werden. Einen Ansatz bietet das Zürcher

Textbeschreibungsmodell (vgl. Wagner 2014b). Trotz hoher Aufmerksamkeit auf formalstrukturelle und pragmatische Elemente digitaler Kommunikation wurde der Kompetenzerwerb von digitaler Schriftlichkeit durch Jugendliche bisher nicht in die Erforschung ihrer generellen Mediennutzung und -kompetenz einbezogen. In den verbreiteten empirischen Studien zum Mediengebrauch durch Jugendliche kommt zwar zum Ausdruck, dass die Nutzung von Mobiltelefonen, vor allem in der Variante der Smartphones, bereits im Kindesalter beginnt und am Ende der Primarstufe sehr weit verbreitet ist, was dies für die Sprachkompetenz im Allgemeinen und den Schriftspracherwerb im Besonderen bedeutet, wird aber nicht untersucht (vgl. KIM 2018: 48). Auch die Vertreter der New Literacies, die eine Integration digitalitätsbezogener Kompetenzen in den Schulunterricht verstärken wollen, verlassen sich stillschweigend darauf, dass Schüler\*innen lesen und schreiben lernen, eine Verbindung von medial bedingten Sprachkompetenzen der Digitalität und deren Folgen diskutieren sie nicht.

Lesen und Schreiben werden offenbar als vorauszusetzende Fertigkeiten entproblematisiert. Beide scheinen sich, glaubt man dem Fragenkatalog der Medienstudien, ebenso intuitiv einzustellen, wie die Fähigkeit, ein elektrisches Gerät ein- oder auszuschalten und mit den Händen zu bedienen. Das widerspricht jedoch der Erfahrung, dass Schriftlichkeit in primären Sozialisationsprozessen nicht automatisch eingeübt wird (vgl. Fix 2008: 50). Offenbar jedoch könnte dies in der Digitalität neuerdings der Fall sein, in Teilen der Schreibkompetenz zumindest. Hier ist es erforderlich, das Zustandekommen der Fertigkeiten zu beobachten, denn den Erscheinungsformen in der Praxis nach kann es sich kaum um eine unmittelbare Umsetzung des in der Schule Gelernten handeln, es besteht diesbezüglich vielmehr „Spannung zwischen den beiden Sphären Schule und Freizeit“ (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 59). Um es zunächst naiv zu formulieren: Wo auch immer die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, schriftliche Kommunikation im Digitalen normfern durchzuführen, herkommt, wäre es doch interessant, diese Herkunft nachzuerfolgen. Diverse Erfahrungen mit dem Schreibenlernen von jungen Schüler\*innen deuten einen hohen Einfluss persönlich motivierter – und möglicherweise autodidaktischer – Lernschritte auf schriftbezogene Fertigkeiten an.

Aus schriftlinguistischer Perspektive erscheinen die zahllosen Blogs, Foren und Messengerdienste, an denen sich auch Schüler\*innen tagein tagaus beteiligen, ja mit denen sie



einen erheblichen Teil ihrer gesamten Lebenszeit und -organisation verbringen, überwiegend als Derivate oder Schwundstufen des in der Schule erlernten Schreibens (vgl. Schlobinski et al. 2001: 7; Enders 2007: 166; Dürscheid/Frick 2014: 171). Gleichzeitig wird ihnen das Merkmal der Gesprächsähnlichkeit, also eines ursprünglich ur-mündlichen Redetyps zugeschrieben. Indem sie dann sowohl Eigenschaften des vormals rein mündlichen Gesprächs aufweisen als auch solche einer modifizierten Schriftlichkeit, da sie im neuen Medium eben schriftlich geäußert werden, wird ihnen im gesamten Spracherwerb nur untergeordnete Bedeutung beigemessen: Sie befinden sich scheinbar zwischen den dichotomisch getrennten Polen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und können in dieser Zwitterstellung verharmlost werden. Sie fallen in die Freizeitkommunikation (vgl. Wagner 2014b: 62) und scheinen in ihrer Funktion aus Sicht der Fachdidaktik dem normgerechten schulischen Schreiben untergeordnet. Zu diskutieren wäre diese Auffassung, sobald zu beobachten wäre, dass digitale Schriftlichkeit durchaus eine Rückwirkung auf schulische Schriftlichkeit oder sprachliche Register im Allgemeinen ausübt.

Mündliche Sprachkommunikation – als sprechen und reden – erfährt angesichts der zunehmenden Dominanz skripturaler Äußerungsformen geringere fachdidaktische Aufmerksamkeit. Wo dies der Fall ist, tritt eine Abgrenzung gegenüber schriftlichen Äußerungen ein, so dass die Trennung der vermeintlich fern voneinander stehenden Pole der Dichotomie erhalten bleibt oder noch verstärkt wird (vgl. Abraham 2016). In der Primarstufe ist gesprochene Sprache Gegenstandsbereich des Spracherwerbs überhaupt, später tritt sie gegenüber der Schriftlichkeit zurück. Die Begründung mag in jener Annahme liegen, die aus der Dichotomie Mündlichkeit/Schriftlichkeit hervorgeht, dass die geringeren konzeptionellen Anforderungen eine höhere Aufmerksamkeit nicht rechtfertigen. Dass mündliche wie schriftliche Realisierung von sprachlichen Äußerungen gleichermaßen kognitive und themenspezifische oder sachbezogene Voraussetzungen haben, wird nur selten in Betracht gezogen (vgl. Abraham 2016: 55; Ortner 2007: 113f.). Dabei wird durchweg unterstellt, dass mündliches Reden Einfluss auf das Schreiben habe, aber nicht umgekehrt. Untersuchungen, inwieweit erlernte Schriftkompetenz sich auf mündliche Äußerungen auswirkt, fehlen. Als am häufigsten beachtete Textsorte der Mündlichkeit wird das Erzählen beachtet (vgl. Ohlhus 2014: 219), im Schriftlichen davon ausgehend

werden in aufsteigender Reihenfolge die anspruchsvolleren Textsorten „hin zu erörternden, argumentierenden, interpretierenden u. a. Texten“ (Oehme 2014: 170; vgl. auch Fix 2008: 52) betrachtet.

Dürscheid, Wagner und Brommer haben in ihrer Studie „Wie Jugendliche schreiben“ (2010) eine kontrastive empirische Untersuchung der normorientierten (schulischen) und der digitalen (außerschulischen) Schreibpraxis von Schweizer Jugendlichen vorgelegt. Auch wenn darin die Unterscheidung zwischen hochdeutschem Schreiben innerhalb der Norm und dialektaler digitaler Messengerkommunikation leitend ist – die für eine Entwicklung in Deutschland in dieser Form nicht gilt –, zeigt sich eine jeweilige Selbstständigkeit der Schreibkonventionen in der Schule und in der privaten Äußerung. Diese Studie lieferte wichtige Anregungen für vorliegende Arbeit, vornehmlich mit der Perspektive, vergleichend vorzugehen.

Da in der Deutschdidaktik dezidierte Erkenntnisse und Meinungen über ausgewählte Aspekte der Mündlichkeit und Schriftlichkeit in verschiedenen Altersstufen vorliegen, lässt sich der Vergleich auf bewährte Hypothesen aus den nicht-vergleichenden Forschungsergebnissen stützen: Im Grunde müssten sich gängige Thesen gerade dann bestätigen oder problematisieren lassen, wenn es um die mittlerweile in der Forschung zum Credo verfestigte Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nebst ‚mündlicher Schriftlichkeit‘<sup>1</sup> geht. Da das schulische Schreiben nach Auffassung einer verbreiteten Gruppe ferner erfolgreicher und richtiger angeeignet wird, wenn der Unterricht nicht feste Aufgaben stellt, sondern die Textgestaltung im selbstbestimmten ‚freien Schreiben‘ (vgl. Habersaat 2010: 169) ermöglicht, kann auch die Differenz zwischen Normzwang und freier Entfaltung bei der Materialerhebung berücksichtigt werden.

Es ergeben sich somit vier Äußerungsanlässe, deren sprachliche Realisierung kontrastiv gegeneinander verglichen werden soll: Freies mündliches Erzählen, freies schriftliches Erzählen, normorientiertes Schreiben im Rahmen der schulischen Behandlung komplexer Textsorten und Posts aus Messengerdialogen in Form von WhatsApp-Threads. Als ent-

---

<sup>1</sup> Die einfachen Anführungszeichen werden immer dann verwendet, wenn über den Begriff oder das Konzept und nicht die Sache, die evtl. dahintersteht, geschrieben wird, ferner wenn Termini von anderen übernommen werden, die nicht allgemein gebräuchlich sind (also eine Entlehnung gekennzeichnet wird) oder wenn in der Argumentation herauskommen wird, dass ein Begriff oder ein Konzept so *eigentlich* nicht zu bezeichnen wäre, demnach ein Behilfsbegriff benutzt wird, wie beispielsweise in einigen Fällen ‚mündliche Schriftlichkeit‘.

scheidende Entwicklungsstadien gelten die 4./5. Klassenstufe (Ende der Primarstufe, Erreichen grundlegender Fertigkeiten) und 8./9. Klassenstufe (Sekundarstufe I als Übergang zur selbstständigen Sprachverwendung und zu komplexen Textfertigkeiten). Da mit Weinhold nicht von einem „Bruch zwischen dem Erstunterricht und dem weiterführenden Unterricht“ (2014: 152) ausgegangen wird, werden die beiden Altersstufen als Teilstichproben in einem Kontinuum angesehen.

## **2 Fragestellung und Untersuchungsziel**

Die vorliegende Arbeit richtet ihr Interesse auf den Zusammenhang und damit zugleich die Unterschiede zwischen mündlichen, schriftlichen und digitalen Äußerungsformen von Schüler\*innen. ‚Mündlich‘ und ‚schriftlich‘ werden dabei wörtlich genommen und nicht nur als vages Beschreibungsmodell in Anlehnung an die Koch/Oesterreicher-Rezeption: Mündlich sei ganz konkret, was phonisch, schriftlich, was skriptural realisiert wird.

Ausgangshypothesen darüber, welche prägenden Merkmale die Äußerungen zu jedem Anlass aufweisen, sind aus bestehenden Forschungsergebnissen abgeleitet. In einer kontrastiven Untersuchung sollen die jeweils an nicht-kontrastiven Erhebungen und Reflexionen entwickelten Thesen zu grundlegenden Aspekten des Spracherwerbs in mündlicher wie schriftlicher Äußerung zueinander in Beziehung gesetzt werden: Was in Forschungsarbeiten als dezidierte Eigenschaft mündlicher Rede ausgewiesen wurde, sollte in schriftlichen Äußerungen nicht vorkommen, respektive in signifikant anderer Ausprägung auftreten. Was als einschlägiges Phänomen selbstbestimmten Schreibens hervorgehoben wird, sollte im schulisch geregeltem Schreiben nach Normvorgaben ebenso anders ausfallen, wie digitale Plauderchats durch eigene Eigenschaften von traditionellen skriptoralen Mustern abweichen sollten. Empirische Untersuchungsbasis bildet ein randomisiertes Textkorpus, in dem Texte zu allen Äußerungsanlässen vorhanden sind.

Dieses Bündel grundlegender Fragestellungen leitet sich für die Verfasserin aus breiter beruflicher Erfahrung mit dem Sprachvermögen von Schüler\*innen in unterschiedlichen Schultypen, Regionen und soziodemografischen Kontexten ab. Es scheint, dass die Forschungszugriffe auf Einzelaspekte im oben skizzierten Sinn zu Aussagen über ‚Inselphä-

nomene‘ führen, die nicht immer miteinander kompatibel sind und im Licht der alltäglichen Empirie teilweise wenig überzeugend wirken. Die Kontrastanalyse soll hier weitergehende Klarheit schaffen. Das empirische Material ist begrenzt im Hinblick auf die Bewältigungsmöglichkeit durch eine auswertende Person. Wichtig ist die randomisierte Streuung über viele Bundesländer, um regionale Besonderheiten als Schwerpunkt auszuschließen, wenn auch nicht von einer allgemeinen Repräsentativität ausgegangen werden kann.

Die Kategorien, nach denen erhobene Korpustexte ausgewertet werden, entstammen der vorgängigen fachdidaktischen Forschung. Ausgewählt wurden für die statistische Auswertung solche Kategorien, deren Merkmale zweifelsfrei und eindeutig zählbar sind, das heißt ohne interpretierenden Einfluss der auswertenden Person im Zuge einer Kodierung quantitativ erfasst werden können.

### **Wortschatz**

Die erste Kategorie bildet der Wortschatz. Grundlegende These ist, dass am Ende der Primarstufe ein Grundwortschatz beherrscht werden soll (vgl. Richter 2002), wobei „mit Interesse ‚besetzte‘ Wörter“ (May 1994: 119; vgl. auch Richter 2002: 19) leichter gelernt und verwendet werden (vgl. Richter 2002: 50; Fay/Weinhold 2006: 13; Fay 2009; Weinhold 2014: 153). Daraus ist abzuleiten:

**Hypothese 1: Ohne normierte Schreibaufgaben verfassen Schüler\*innen Texte mit größerer Wortschatzvarianz und besserer Orthografie.**

In der Sekundarstufe I wird der Wortschatz zu einem „erwachsensprachlichen“ (Schmidlin/Feilke 2005: 14): „Mit ca. 15 Jahren [erreicht ...] ein Jugendlicher den Wortschatz eines Erwachsenen“ (Leimbrink 2015: 28), woraus folgt:

**Hypothese 2: In der Sekundarstufe I treten mehr und andere Wörter als am Ende der Primarstufe auf.**

### **Orthografie**

Direkt mit dem Wortschatz ist im Schreiben die Orthografie verbunden. Orthografie ist in der Primarstufe ein Hauptlernziel, in der Sekundarstufe I gilt sie als konsolidiert, die

„sichere Beherrschung“ wird Kompetenzmaßstab (vgl. KMK 2003: 11). Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

**Hypothese 3: Die orthografische Fehlerrate nimmt von der Primarstufe zur Sekundarstufe signifikant ab.**

### **Morphosyntax**

Im zuerst eingeübten Textmuster des Erzählens treten in der Primarstufe als erstes einfache Hauptsätze auf, die mit „additive[n] Konnektoren“ (Boueke et al. 1995: 149) in Verbindung gesetzt werden. Im Modell der Mündlichkeit/Schriftlichkeit werden einfache Hauptsätze oder Hauptsatzreihungen als eher konzeptionell mündlich eingeordnet (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 99). Hypothesen sind daher wie folgt:

**Hypothese 4a: In der Primarstufe dominieren mündlich einfache Hauptsätze.**

**Hypothese 4b: In der Primarstufe treten viele Hauptsatzreihungen auf.**

Hauptsätze mit Nebensätzen gelten als integrierende Muster schriftlicher Textkonzeption und sind verstärkt in der Sekundarstufe I zu erwarten. Argumentationstexte als anspruchsvollste Aufgabe sollten den größten Anteil an hypotaktischen Mustern enthalten, weil dort der höchste Anspruch an Abstraktion und logische Verknüpfungen gestellt wird. Die entsprechende Entfaltung morphosyntaktischer Kompetenz nach diesen Kriterien soll an den Texten der beiden Altersstufen nachvollzogen werden. In den Fokus rückt der Kontrast zum digitalen Schreiben, wo Syntaxregeln überwiegend nicht normkonform angewendet werden (vgl. Wagner 2014b: 59):

**Hypothese 5a: Schriftliche Texte enthalten mehr Hauptsatz-Nebensatz-Muster als mündliche.**

**Hypothese 5b: Die Tendenz aus Hypothese 5a ist in der Sekundarstufe stärker ausgeprägt als in der Primarstufe.**

Aus persönlichen Beobachtungen der Verfasserin an Schüler\*innentexten unterschiedlichster Art werden weitere Fragen an das Material abgeleitet. Es geht dabei um Aus-

drucksmittel, die sowohl den Wortschatz als auch die grammatische Konstruktion betreffen. Im ersten Fall handelt es sich um die häufige Verwendung des Pronomens „ich“ in sprachlichen Äußerungen von Schüler\*innen. Die Omnipräsenz von digitalen Dialogen lässt natürlich entsprechende Positionierungen erwarten, das Pronomen scheint sich aber auch in anderen Äußerungsformen auszubreiten. In schriftsprachlicher Konvention galt „ich“ ehemals als unangemessen für viele Textsorten:

**Hypothese 6: In allen Äußerungsformen besteht ein hoher Anteil von Ich-Sätzen.**

Des Weiteren werden Merkmalszuweisungen und Bewertungen stark markiert. Es scheint eine Verringerung moderierender Aussagen vorzuliegen. Dies betrifft sowohl satzsemantische Konstruktionen, in denen etwa der Konjunktiv nicht mehr zur Abtönung von Aussagen verwendet wird, als auch Modalpartikeln:

**Hypothese 7a: Konjunktive zur Abtönung von Aussagen nehmen ab.**

**Hypothese 7b: Modalpartikeln werden selten zur Abtönung verwendet.**

Sollten in den genannten Kategorien die genannten Hypothesen bestätigt werden, so gilt dies nur für die drei Äußerungsanlässe des mündlichen und schriftlichen Erzählens und des normorientierten Schreibens. Für die Posts in digitalen ‚neuen Dialogen‘ muss stattdessen in allen Kategorien eine Abweichung erwartet werden. Der bessere Gedächtniserfolg bei ‚mit Interesse ‚besetzten‘ Wörtern‘ müsste im Bereich der Digitalität sichtbar werden, da sie prinzipiell aus persönlichem Interesse bedient wird.

**Hypothese 8: Digitale Kommunikation ist immer von Interesse geleitet und sollte folglich mehr und andere Wörter enthalten.**

Neue Kategorien treten in der Digitalität auf, wie Wortabkürzungen, Eigenheiten der Schreibweise – die nicht nur als „Fehlertoleranz“ (Dürscheid 2012: 165) zu werten sind –, ferner eine Reihe von bekannten sprachlichen und stilistischen Mitteln wie Tilgungen und Assimilationen, Abkürzungen und Kurzwörter, Ellipsen (vgl. Dürscheid/Frick 2014: 158).

Dieses „medienspezifische Register“ (Dürscheid/Wagner/Brommer 2010: 139), das seine Konventionen „transitorisch“ (Wiesner/Schneider 2014: 4) auf der Basis eines „common

ground“ (Lotze 2014: 279) erhält – von anderen Linguisten sozialfunktional als ‚peer‘-Einfluss bezeichnet (Philipp 2010: 14) – soll gleichrangig mit den anderen Äußerungsformen untersucht werden. Dem Forschungsstand nach ist zu erwarten, dass diese medien-spezifischen Ausprägungen in beiden untersuchten Altersstufen gleichermaßen auftreten:

**Hypothese 9: Orthografische Normabweichungen sind in Messengerposts Standard.**

**Hypothese 10: Es treten verkürzende Schreibformen auf.**

Digitale Äußerungen verfügen mindestens über zwei Zeichensysteme (Alphabet, Grafik) (vgl. Dürscheid/Siever 2017: 280). Es stehen zwei funktionale Deutungen skriptografischer Praxis zur Verfügung: Sie signalisieren Emotionen oder weisen Äußerungen indexikalisch einen Aussagemodus zu. Daraus kann geschlossen werden, dass beide Funktionen aus der sprachlichen Ausdrucksweise herausgelöst und auf die grafische Zeichenklasse verschoben werden. Sollte diese Vermutung zutreffen, so müsste sich die Verwendung von Skriptografiken ausweiten, wenn sprachliche Äußerungen tatsächlich auf einen entsprechenden Aussageanteil verzichten:

**Hypothese 11: Skriptografiken gehören notwendig zur Struktur digitaler Dialoge.**

**Hypothese 12: Skriptografiken ersetzen Äußerungsanteile, die in rein alphabetischen Äußerungen Gegenstand sprachlicher Darstellung wären.**

Die Methode der maschinellen Auswertung wird ebenso im Kapitel zur Empirie erläutert, wie das Zustandekommen des randomisierten Korpus. Vorab sei nur auf die zwei verschiedenen Interpretationsverfahren der Ergebnisse hingewiesen. Folgt man Dürscheid et al. in „Wie Jugendliche schreiben“, so erhält man ein Vorbild für normorientierte Beschreibung der vorgefundenen Merkmale. Dies soll an ausgewählten Portfolios von Schüler\*innen in einer kleinräumigen Mikroanalyse nachvollzogen werden. Es kommen dabei Kategorien wie Situationsangemessenheit oder generationsspezifische Wortschätze zur Anwendung. Darin fließt letztlich die Interpretationsleistung der Interpret\*innen ein, Normvorstellungen als Voraussetzung für Angemessenheitsurteile können nicht auf rein empirischem Weg gewonnen werden. Aus diesen normbezogenen Bewertungen können weiterführende Annahmen über das Sprachgebaren der Schüler\*innen gewonnen werden.

In einer umfassenderen statistischen Auswertung mit der Bezeichnung Makroanalyse des gesamten Korpus werden anschließend die Hypothesen nach den gewählten Kategorien zahlenmäßig beschrieben. Aus der Verteilung von lexematischen, syntaktischen und orthografischen Phänomenen sind Beschreibungen ohne den Einfluss von Normannahmen zu generieren.

### **3 Sprachstand und Spracherwerb bei Schüler\*innen**

Schriftspracherwerb ist ein basaler „Prozess der Enkulturation und Sozialisation“ (Feilke 2002: 119). Schriftlichkeit wird in primären Sozialisationsprozessen nicht implizit von selbst eingeübt (vgl. Fix 2008: 50), sie muss in einer Erziehung zur Schriftlichkeit explizit gelernt und laufend weiterentwickelt werden. Ziel sind Kompetenzen der Lektüre und der Erstellung geschlossener schriftlicher Sprachäußerungen als Texte. Jahrhundertlang diente dieser Prozess der Integration nachwachsender Generationen in eine bestehende Schriftkultur, der Ernst des Lesens und Schreibens beruhte auf „erwachsensprachlichen“ (Schmidlin/Feilke 2005: 14) Mustern, kindliche und jugendliche Ausdrucksformen und Anwendungen galten nur als Durchgangsstadium dorthin.

#### **3.1 Medialität und Schriftspracherwerb**

Durch die verbreitete digitale Technik (SMS und internetbasierte Posts; vgl. Feilke 2014: 15; vgl. Wagner 2014a: 12) gehört zwar heute bei Schüler\*innen schriftbasierte Kommunikation auch zu den persönlichen Erfahrungen außerhalb der Schulumgebung (vgl. KIM 2018: 45; vgl. JIM 2018: 52; vgl. ICILS 2014: 138), jedoch weicht diese in Sprachverwendung und Schreibsituation von normgerechter Schriftlichkeit ab: „Die spezifische Nutzung durch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unterscheidet sich von derjenigen von älteren Erwachsenen [...] in den bevorzugten Kommunikationsformen und medialen Kompetenzen [...]“ (Wagner 2014a: 10). Die Schriftsprache der „älteren Erwachsenen“ wird gewöhnlich pauschal als traditionell bezeichnet, ohne dass spezifische Merkmale dafür benannt werden, die „erwachsensprachlichen“ (Schmidlin/Feilke 2005: 14) Eigenschaften bleiben im Dunkeln, vermutlich, weil alle Beteiligten stillschweigend glauben, dass sie schon wissen, was darunter zu verstehen sei. Bereits hier sei darauf



hingewiesen, dass es problematisch ist, eine quasi normgerechte Schriftsprachverwendung der älteren Erwachsenen zu unterstellen, denn auch sie unterlag möglicherweise in den vergangenen beiden Jahrzehnten starken Einflüssen durch den Medienwandel – die bei Kindern und Jugendlichen zu beobachtenden Tendenzen zur Internetnutzung, besonders mit dem Smartphone, gelten auch für den Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Dies kann, wenn es auf die jungen Kohorten unübersehbare Folgen hat, nicht ohne Folgen für den „erwachsenen“ Schriftsprachgebrauch bleiben. Der Einfluss zeigt sich beispielsweise in Internetforen (vgl. Ehrhardt 2012: 76), grundsätzlich kann vor allem unter dem ständigen Anpassungsdruck des lebenslangen Lernens nicht von statischen Bedingungen ausgegangen werden (vgl. Fraillon et al. 2014).

Seit dem Aufkommen internetspezifischer Kommunikation – zu der die heute weithin an Bedeutung verlierenden digitalen Schriftäußerungen in Form von SMS-Beiträgen aus Gründen der Vereinfachung hinzugerechnet werden sollen<sup>2</sup> – sind Bedenken betreffs nachteiliger Auswirkungen auf die Sprachentwicklung allgemein, speziell aber auf die Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen geäußert worden. Dies stützte sich zunächst auf Beobachtungen zu orthografischen und äußerungsstrategischen Ansprüchen. So sei „beim Simsen und Mailen“ (Enders 2007: 166) der Normanspruch verringert. Einer Deutung der medienspezifischen Sprachformen als Fehlertoleranz (vgl. Dürscheid 2012: 165) steht die Geltung eigener „medienspezifische[r] Register“ (Dürscheid/Wagner/Brommer 2010: 139) gegenüber.

Umfangreiche erste Forschungsansätze zur frühen Digitalisierung jugendspezifischer Schriftlichkeit deskribierten neue Entwicklungen in nuce, wobei neben SMS und E-Mail die Chatkommunikation zunächst als besonders jugendaffines Format im Vordergrund stand (vgl. Storrer 2001 sowie Wirth 2006; Beißwenger 2008; Tekotte 2009; Albert 2013). Sie dienten als Vergleichsbasis mit vor-digitalen Normen der Schriftlichkeit. Neographische Grapheme wie „hdl“ oder „cul8r“ (vgl. Schlobinski [Hrsg.] 2006) wurden zu

---

<sup>2</sup> SMS (Short Message Service) ist die digitale Textmitteilung auf der technischen Basis der Funktelefonie, die rasch sowohl auf Festnetztelefonie und Computer ausgedehnt wurde. Sendung und Empfang können deshalb nicht ausschließlich auf eine technische Ausprägung von Sende-/Empfangsgeräten eingeschränkt werden. Zu den Eigenschaften von SMS-Kommunikation vgl. weiter unten, ebenso zu den digitalen Kommunikationsformaten, die SMS nach und nach verdrängt haben.

Signal- oder Alarmwörtern eines medieninduzierten Schreibwandels. Da aber Sprachgeschichte und Theorie des Sprachwandels bislang nicht von emergenten Ereignissen (zu begründen etwa durch willkürliche „Kreativität der Sprachbenutzer“; Hauser/Kleinberger/Roth 2016: 19) ausgehen, ist es eher angemessen, von auffälligen Modifikationen bereits bestehender Phänomene auszugehen.

Die Dynamik der technischen Entwicklung und der von ihr angeregten sozialen Adaptation, der „neue Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (Strohmaier/Zens 2014: 73) durch digitale Kommunikation (in Inhalt, Form, Kommunikationsstruktur und -situation), lässt die Forschungsergebnisse und zum Teil auch die methodischen Ansätze rasch veralten. Metaphorisch zugespitzt könnte gesagt werden: Forschungsbemühen und Gegenstandsentwicklung verhalten sich zueinander wie Hase und Igel in ihrem grimmigen Wettlauf. Im Begriff der Digital Natives, der geradezu zum Schlagwort geworden ist, wird zwar die Einsicht artikuliert, dass es einen Unterschied mache, ob die digitale Kultur mit den Augen der Hineingeborenen oder denen der zuvor analog Sozialisierten betrachtet wird, Konsequenzen für Erklärungsansätze zeitigt dies bislang jedoch noch wenig. Nur zögernd wird die Differenz der Welterfahrung, Kulturbildung und vor allem Lese- und Schreibkompetenz anerkannt:

Wer meint, dass die Neuen Medien die Kinder vom Lesen (und Schreiben) abhalten, dem schwebt das Bücherlesen als einzige akzeptable Form der literalen Bildung vor. [...] Computer und Internet [...] führt dazu, dass die Kinder und Jugendlichen sogar mehr schreiben und lesen als ohne diese Medien [...] Ein unvoreingenommener Blick [auf SMS und Mails] zeigt, dass es sich hier nicht um defizitäre Formen handelt, sondern um unterschiedliche Spielarten des Schreibens und Lesens. (Noack/Fuhrhop/Bredel 2017: 8 f.)

Welche Entstehungs- und Geltungsbedingungen diese „Spielarten“ haben, muss zukünftig aufmerksamer beobachtet und reflektiert werden – es könnte sich erweisen, dass hier zwei Konzepte von Schriftkultur bestehen, die, obwohl das jüngere aus dem älteren hervorgegangen ist, miteinander stärker in Konkurrenz stehen, als bisher angenommen wird. Auch junge Internet-Nutzer\*innen kommunizieren nicht irgendwie, sondern beachten komplexe Kodizes, die einem Ungeübten geradezu monströs kompliziert erscheinen können, auch wenn „diese weniger stark normiert und damit weniger verbindlich“ (Wagner 2014a: 16) als schulisch vermittelte Normen erscheinen. Die Prämisse vom „medienspezifischen Register“ (Dürscheid/Wagner/Brommer 2010: 139) lässt beispielsweise einen

durchaus bestehenden Geltungsanspruch zumindest „pragmatische[r] Normen“ (ebd.: 23) entstehen. Einschränkungen bei der kritischen, überlegten Handhabung könnten zusätzlich entstehen, da Kinder und Jugendliche mitunter „computer- oder smartphonesüchtig“ (Schneider 2017: 147) handeln und den Maßstab für das kulturelle Umfeld einbüßen.

Auf den Schriftspracherwerb im Kindesalter könnte die Duplizität der Verschriftung in Schule und privatem Bereich in dem Maße mehr Einfluss bekommen, wie die Teilnahme an digitaler Schriftkommunikation in immer jüngeren Altersstufen beginnt. Kinder haben zudem bereits „vor der Schule“ Kontakt mit der „literalen Kultur“ (vgl. Weinhold 2014: 143) als „Vorkenntnisse bei Schulbeginn“ (Mannhaupt 1994: 43); ihre „protoliterale“ (Feilke 2002: 12) Prägung, ihre „Vorstellungen, wozu sie schreiben lernen wollen“ (Richter 2002: 44) können bei Digital Natives bereits Einflüssen der digitalen „Spielart“ unterliegen. Vor allem aber bestreiten diese den Papiermedien ihre Vorherrschaft und führen zu veränderten Vorstellungen von kulturmedialer Materialität. Darauf wird unten im Kapitel über Theorie der Schriftlichkeit ausführlicher einzugehen sein.

Dies alles ändert nichts daran, dass Kinder Lesen und Schreiben lernen müssen und dass dies systematisch im Schulunterricht geschieht. Es schafft aber möglicherweise Voraussetzungen dafür, dass die Schule – deren Pflicht und Fähigkeit zur allgemeinen Sicherstellung des Schriftspracherwerbs in keiner Weise in Frage gestellt werden soll – nicht die einzige Instanz ist, die Schriftnormen vertritt und vermittelt, auch wenn „statuierte Normen“ im „standardsprachlich anerkannten Sprachgebrauch“ (Dürscheid/Wagner/Brommer 2010: 21) ihr Privileg sind. Eine generalisierende Beschreibung des Schriftspracherwerbs stellt dies, im folgenden Zitat repräsentativ für eine allgemein konsensuelle Sichtweise, folgendermaßen dar: „Wenn Kinder schreiben lernen, müssen sie all die Schritte erlernen, die wir in vielen Jahren des Umgangs mit Schrift und schriftlichen Texten nach und nach automatisiert haben“ (Noack/Fuhrhop/Bredel 2017: 12). Stillschweigend enthält die Auffassung, dass der Umgang „mit Schrift und schriftlichen Texten“ gewöhnlich seit „vielen Jahren“ „automatisiert“ geschehe, einige problematische Implikationen.

An der Berechtigung dieser Aussage kann aus der Sicht ihrer Autorinnen kein Zweifel bestehen, als Leserinnen und Schreiberinnen nutzen sie erfolgreich ein tradiertes Konzept von Kompetenzen. Das Verb „automatisieren“ kennzeichnet aber auch den Status dieser

Kompetenzen: Sie werden ohne Nachdenken ausgeübt, sie sind als Bedingungen schriftsprachlicher Kommunikationsprozesse in jeweiliger Anwendung auf bestimmte Fallmuster weitgehend invariant. Ob jugendliche Teilnehmer\*innen an WhatsApp-Threads (inwiefern diese, wie lange Zeit üblich, als verschriftete mündliche Unterhaltungen zu klassifizieren sind, wird unten noch diskutiert werden müssen) auf dem Weg sind, dieselben Automatismen anzuwenden, wie sie ihre Eltern und Lehrpersonen voraussetzen, ist zunehmend fraglich. Eher entwickeln sie „spezifische sprachbasierte Kompetenzen, sowohl beim Lesen, Interpretieren und Einordnen von Texten, als auch beim Schreiben eigener Beiträge“ (Wagner 2014a: 15).

Die konsensuelle Konsolidierung einschlägiger Formulierungspraktiken und Kommunikationsverfahren in der digitalen Kommunikation könnte darauf hindeuten, dass hier ein anderer Automatismus wirkt, der mit den Lernschritten in der Schule teilweise nicht deckungsgleich ist. Solange in begründeter fachdidaktischer Sicht Schule als einzige normsetzende „institutionell-didaktische“ Einrichtung (Weinhold 2014: 147) gilt (und gelten muss), bleibt die digitale Kommunikation nachrangige „Freizeit“-Beschäftigung (vgl. Wagner 2014b: 62). Es ist jedoch zu fragen, welche Geltung die Institution Schule in der Vorstellungswelt der Schreiber\*innen beanspruchen kann – ist sie fraglos erstrangig oder wird sie im allgemeinen Leben eher abgewertet, so dass es zu einer „Spannung zwischen den beiden Sphären Schule und Freizeit“ (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 59) kommt?

Wird in punkto Normvermittlung von einer fortschreitenden „Entgrenzung“ von Institutionen in der Zweiten Moderne sowie von digitalen Endgeräten als akzeptierten „Kulturressourcen“ (Bachmair 2014: 3) ausgegangen, könnte sich auch der Bereich der digitalen Privatkommunikation im soziologischen Sinne institutionalisieren<sup>3</sup> und neben der Schule Geltung erhalten. Damit entstünde neben der offiziellen Institution der Schule ein abgetrennter Bereich geltungsmächtiger Kommunikationsinstitution(en). Für „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene [...] sind neue Medien keine Nebenbei-Medien“ (Wag-

---

<sup>3</sup> Wenn Handlungszusammenhänge sich im Laufe stets ähnlicher Interaktionen verfestigen und solide Normen sowie konkrete Interessen und Ziele ausbilden, werden sie zu Institutionen als „jeweils kulturell geltende, einen Sinnzusammenhang bildende [...] Ordnungsgestalt“ zur „Stabilisierung von Handlungszusammenhängen“ (vgl. Gimmler 1998: 22, 26). Andere Bestimmungen fokussieren auf „Handlungsgewohnheiten und Routinen“ (Gukenbiehl 2010: 151). Entscheidend ist der höhere Grad an Formalisierung gegenüber einer beliebigen Gruppe. Gruppen können jederzeit Institutionen bilden, wenn sie gefestigt sind und mit hoher Wahrscheinlichkeit erwartbare Funktionen einnehmen.

ner 2014a: 10): „das Schreiben in einer (schul-)normfernen Umgebung [... kann] konstitutive Merkmale von Texten in neuen Medien darstellen, welche in klassischen Schreibumgebungen eher selten vorkommen [...]“ (ebd.: 16).

Dass Schule als offizielle Institution höhere Formalität repräsentiert, ist unbestritten, doch auch informell können sich Institutionen etablieren. Schnittstellen zur Informalisierung gibt es viele: Begriffe des Schreibens und Schriftspracherwerbs enthalten Bestandteile, die auf den ersten Blick ebenso selbstverständlich sind wie sie auf den zweiten hin im Zuge des Medienwandels veränderlicher erscheinen. Sowohl „psychische, soziale und kognitive Funktionen“ als auch eine kommunikative „Raum und Zeit“-Struktur oder das Verhältnis zum Wissen als „Welt- und Erfahrungs-, Sach-, Sprach- und Sprachhandlungswissen“ (Oehme 2014: 161) gehorchen möglicherweise neuen Voraussetzungen, die weder in der empirischen Forschung bisher gründlich berücksichtigt noch als Kontextbedingungen überhaupt reflektiert wurden. Sie entfalten „in den bevorzugten Kommunikationsformen und medialen Kompetenzen“ (Wagner 2014a: 10) der Kinder und Jugendlichen neue Bedeutungselemente. Diese fallen in den Bereich der informellen Bildung, also des beiläufigen impliziten, alltäglichen Lernens. Dies weist darauf hin, dass ein großer Anteil von „Lern- und Bildungsprozessen in außerschulischen Kontexten stattfindet, auf deren Unterstützung die Schule bzw. die Schülerinnen und Schüler angewiesen sind“ (Philipp 2010: 14)

Die Untersuchung, in welcher Hinsicht schriftliche Äußerungen in digitaler Kommunikation bei Kindern und Jugendlichen einen anderen Entwicklungsstand und möglicherweise Status zeigen als intraschulische Schriftäußerungen, muss zunächst von einer kurzen Rekapitulation des Schriftspracherwerbs in der Schule ausgehen. Da vorliegend die Jahrgangsstufen 4/5 und 8/9 als Grundlage der Korpuserhebung ausgewählt worden sind, betrifft dies zwei wesentliche Phasen des Schriftspracherwerbs, die sich voneinander unterscheiden, zugleich aber natürlich aufeinander aufbauen und mit den Lernschwerpunkten „Schreiben eigener Texte, Leseförderung, Sicherung eines Grundwortschatzes, Erarbeitung von Regelwissen“ (vgl. Richter 2002: 42).

Betroffen sind der Abschluss der Primarstufe und ein fortgeschrittener Entwicklungsstand der Sekundarstufe I. Bis in die 8. Klasse verbleiben die Schüler\*innen im Modus des „assoziativen Schreibens“ (Weinhold 2014: 146), Text erscheint „als subjektiv konstituierte, mentale Einheit“ (Augst et al. 2007: 347), ohne dass die Schüler\*innen selbst

die Strategien der Schreibabsicht, der Adressierung oder eines Textaufbaus zu konzeptualisieren vermögen. Mit der 9. Klasse beginnt jene Phase im Schriftspracherwerb, die mit ihren komplexeren Anforderungen im Zentrum der Sekundarstufe I steht.

### **3.2 Schreibtechnik, Orthografie und Textkonzeption**

Im Folgenden werden zunächst relevante Ansätze und Ergebnisse der Forschung zum Schriftspracherwerb referiert, bevor Überlegungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen sowie vorliegende Erkenntnisse über die Besonderheiten der schriftlichen Digitalität vorgestellt werden. Dabei wird sich zeigen, ob Lernschritte eine eigene Lernwelt der Digitalität konstituieren. Lesen und Schreiben werden in Untersuchungen häufig zusammen betrachtet (vgl. Bredel/Fuhrhop/Noack 2017; vgl. auch die Lernstandserhebungen und Bildungsstandards der KMK 2003 und 2004), im vorliegenden Fall wird ein Schwerpunkt auf das Schreiben gelegt. Der funktionale Zusammenhang, in dem Lesen eine Einübung von Graphemen und Strukturen bedeutet, die sich auf das Schreiben fördernd auswirkt (und andersherum), wird in Diskussionen zu Bildungsstandards kaum hergestellt, gilt in den Überlegungen zur Schreibdidaktik aber als gesichert: „Ohne häufiges Lesen ist eine Überformung des alfabetischen Schreibens durch orthografische Kenntnisse und morfematische Einsichten nicht denkbar“ (Schnack 1994: 156). Lesen wird damit zum festen Komplement des Schreibens, ohne Lektüreerfahrung ist keine akzeptable Textgenerierung zu erwarten. Auch im anglo-amerikanischen Begriff der „Literacy“, der im Zuge der Computerdidaktik zunehmend Anwendung findet (vgl. Ihme/Senkbeil 2017: 26), sind sowohl Lesen und Schreiben als komplementäre Fertigkeiten eingeschlossen. Hauptgegenstände der Fachdidaktik Deutsch zum Erlernen der Schriftlichkeit sind in der Primarstufe Wortschatz und Orthografie sowie die Textmuster des Erzählens, für die Sekundarstufe I „vielfältige Schreibfunktionen und -intentionen“ (Oehme 2014: 168), darunter die Texterstellung „hin zu erörternden, argumentierenden, interpretierenden u. a. Texten“ (ebd.: 170). Damit entsteht in der „Sekundarstufe I eine Verlagerung von formalen Fähigkeiten hin zu inhaltlich und sprachlich gestaltenden“ (ebd.: 168). Weiterhin ist eine wachsende Reflexion des eigenen Tuns an der Entwicklung von „impliziten“ zu „expliziten“ Musteranwendungen zu beobachten (vgl. Ohlhus 2014: 221). Somit ergibt sich nach didaktischen Vorstellungen der Übergang zur souveränen Textgestaltung in der

Stufe der 8. Klasse. Nach der „what next-Strategie“ (und dann, und dann etc.) entsprechend der im Kopf enthaltenen Wissensstände erfolgt eine Beachtung weiterer Schreibkonventionen und ein situationsspezifischer Leserbezug. Eine Schreiber\*innen-Identität entsteht schließlich durch die Vereinigung der kumulativen Kompetenzen in einem persönlichen einheitlichen Schreibstil (alle nach Fix 2008: 52).

Geringe Aufmerksamkeit erfährt im Rahmen der Prozessmodellierung das Schreiben als technische Fertigkeit, als Notwendigkeit der materialen Realisierung. Der Blick wurde stets eher beiläufig auf die „Schriftzeichen auf dem Papier“ (Merklinger 2011: 96) oder die „graphische Gestaltung“ (Spitta 2010: 11) gerichtet. Dies hat sich mit der Verbreitung digitaler Technik geändert; Apologeten der Handschrift (vgl. Schulze Brüning/Clauss 2017) bleiben weiterhin Außenseiter, während die Didaktik des Computerschreibens zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Schneider 2017: 147). Sie nimmt als technische Anforderung in den Digitalisierungsdidaktiken großen Raum ein (vgl. ICILS 2014: 17 und auch ICILS 2018: 20), während sie in den Medienwissenschaften als stillschweigend vorauszusetzen übergangen wird. In den Beschlüssen zu den Bildungsstandards Deutsch wird beides nebeneinander gefordert (vgl. KMK 2003: 11; 2004: 10), die Handschrift also nicht zugunsten der digitalen Schrift aufgegeben („eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben“/„den PC [...] zum Schreiben verwenden und für Textgestaltung nutzen“; KMK 2004: 10).

Mit der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ wurde 2017 ein fächerübergreifendes Handlungskonzept formuliert, um neue Kompetenzbereiche für den Umgang mit digitalen Medien vorzustellen (vgl. KMK 2017). Hierbei wird eingeräumt, dass sich die traditionellen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, infolge der Nutzung von digitalen Medien verändert haben oder werden (vgl. KMK 2017: 8). Die fortan zu trainierenden, weiten Kompetenzbereiche reichen von „Suchen und Verarbeiten“ über „Kooperieren und Kommunizieren“, „Präsentieren“, „Schützen und sicher agieren“ bis hin zu „Problemlösen“ und „Analysieren und Reflektieren“ (vgl. KMK 2017: 15-18).

Über alle Lernthemen und Klassenstufen hinweg besteht eine Diskussion darüber, ob es angemessener sei, Schüler\*innen nach engen, musterbasierten Vorgaben und inhaltlichen Schreibansätzen („Schreibaufgaben“; Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 17) oder nach

freier Themen- und Gestaltungswahl – im sogenannten freien Schreiben – lernen zu lassen (vgl. Richter 2002: 50; vgl. Weinhold 2014: 153). Letzteres berücksichtigt den „Faktor ‚subjektive Bedeutsamkeit‘“ (Richter 2002: 34) für die Schüler\*innen bei dem zu Lesenden oder zu Schreibenden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass freilich im schulischen Umfeld auch beim freien Schreiben implizit Instruktionen mitwirken (vgl. Ohlhus 2014: 227), das schulische Umfeld allein repräsentiert aus sich heraus Normierung. Auch die Aufforderung, ein Thema zu erfinden und nach Belieben darüber zu schreiben, bildet einen schulischen Schreibanlass. Bei der Betrachtung von schulischen versus privaten schriftlichen Äußerungen in digitalen Medien wird die Frage nach dem Anspruch geltender Normen zu stellen sein, vor allem sind deren situationsgebundene Reichweite und Geltungsbereiche zu untersuchen.

### **3.3 Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Primarstufe**

Zweifellos ist der Start des systematisierten Schriftspracherwerbs einer der wichtigsten Gegenstände vom Beginn des Grundschulunterrichts an. Erlernt werden im Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch „Graphetisierung, Graphemisierung, Grammatikalisierung, Textualisierung“ (Weinhold 2014: 144). Im Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch (vgl. KMK 2004) wurden für den Abschluss der Primarphase in der 4. Jahrgangsstufe folgende Kompetenzen vereinbart: Hand- und Computerschrift, normgerechte Orthografie und Interpunktion (beschränkt auf „Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede“; ebd.), Textabfassung von der Planung über die Realisierung bis zur Überarbeitung, Bestimmung der Kommunikationssituation und Adressierung. Dies ist ein Auszug (alle KMK 2004: 10 f.), der nur die zentralen Termini aus einer fast zweiseitigen Liste hervorhebt.

Konzeptionell völlig trennen lassen sich die Teilschritte des basalen Schriftspracherwerbs eben nicht, zugleich beschreiben die genannten Kategorien sehr hohe Ansprüche. Ohne das Wissen, dass es sich um die Beschreibung der Schriftsprachkompetenz von Viertklässlern handelt, wäre geradezu an ein Tätigkeitsprofil von Redaktionspraktikanten zu denken. Eine fachdidaktische Kritik gilt denn auch dem generalisierenden Kompetenzbegriff der „Bildungsstandards“, der die Hürde der Fertigkeiten sehr hoch ansetzt, diese zugleich aber nicht ausreichend operationalisierbar formuliert (vgl. Weinhold 2014: 150).



Die geforderten Kompetenzen schließen einerseits die Kenntnis des sprachlichen Regelsystems (Grammatik und Semantik) ein, andererseits die Beherrschung von Kommunikationssituationen (Pragmatik). Insgesamt bleibt der Begriff Kompetenz bezüglich des Schreibens „bislang theoretisch wie praktisch ungeklärt“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 7). Um seine Bedeutung als „Schlüsselkompetenz“ bemüht sich die wissenschaftliche Diskussion seit der Etablierung eines ersten Schreibmodells (vgl. Hayes & Flower 1980) bis heute.

### 3.3.1 Wortschatzmodell

Der großen Bandbreite abstrakter Kompetenzerwartungen in den Bildungsstandards stehen kleinräumige konkrete didaktische Ansätze gegenüber. Ein Ansatz zum Schriftspracherwerb stellt den Aufbau eines Wortschatzes in den Vordergrund:

Kinder bauen ihren (muttersprachlichen) Wortschatz auf, indem sie die wahrgenommene Lautgestalt zunächst semantischen Feldern zuordnen und dann den genaueren Bedeutungsgehalt im Verlauf der Erfahrung so lange ausdifferenzieren, bis die Kommunikation mit der Umwelt ohne ‚Reibung‘ verläuft. (Richter 2002: 20)

Unterschieden werden zwei verschiedene Methoden, den Wörternvorrat der Lernenden zu kumulieren, als genereller Grund- und individueller Wortschatz (vgl. Richter 2002: 38). Grundwortschatze werden von den Bundesländern in den Unterrichtsrichtlinien vorgegeben, sie umfassen jeweils einige hundert Wörter. Generell gilt, dass rund 80 % aller Normaltexte durch 1000 Wörter abgedeckt sind (vgl. Richter 2002: 38), in der Schule ist darauf zu achten, dass die inkorporierten Wörter auch dem Lebensumfeld von Kindern entsprechen. Dieser Vorgang kann abstrakt in drei wesentlichen Schritten beschrieben werden: „1. Einsicht in den von anderen Zeichensystemen unterschiedlichen Charakter der Schrift, 2. Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz, 3. Übernahme von Rechtschreibmustern“ (Richter 2002: 29).

Bei der Wortschatzbildung wurde ein statistischer Zusammenhang zwischen dem persönlichen Interesse der Schüler\*innen und ihrem Lernerfolg festgestellt: Ein „Zusammenhang zwischen Interesse und Schulerfolg kann mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = .30$  geschätzt werden, deckt also 10 % der Leistungsvarianz ab“ (Richter 2002: 19).

Eingetauscht wird der verbesserte Erfolg gegen eine Individualisierung der Wortkenntnisse, aus freiem Schreiben entsteht ein „individueller Grundwortschatz“. Statistisch beschränkt sich der gemeinsame Bestand, die Überschneidung zwischen den individuellen Ausprägungen, auf die „100 häufigsten Wörter [...] der deutschen Sprache und einer bestimmten Anzahl von persönlich bedeutsamen Wörtern“ besteht (Richter 2002: 50). Dafür ermöglicht die Wiederholung aufgrund persönlicher Präferenz die raschere Verfestigung des Gelernten: „Mit 100 %iger Wahrscheinlichkeit wird ein Wort gelernt, wenn es fünfmal hintereinander geübt wurde“ (Richter 2002: 54).

### **3.3.2 Schriftspracherwerb und Interesse**

Unter den Überlegungen zur Wortschatzbildung bei Schüler\*innen der Primarstufe wird das persönliche Interesse an Wörtern als Motivation für das Lernen hervorgehoben. Dies bildet keinen eigenen didaktischen Schwerpunkt, soll hier jedoch als anschlussfähiger Aspekt separat hervorgehoben werden. Wenn Kinder „mit Interesse ‚besetzte‘ Wörter“ (May 1994 : 119) lieber und häufiger lesen und aufgrund „vermehrter Wiederholung unwillkürlicher Lernvorgänge“ (May 1994: 112) stattfinden, kann dies in der Schule begrenzt für die Auswahl des Unterrichtsmaterials genutzt werden – dominant wirkt der Effekt jedoch wohl in außerschulischen Schreibakten. Diese werden weitgehend von den persönlichen Interessen der Schüler\*innen getragen – dass sie deswegen „subjektive[...] Interessen“ (Richter 1998: 320) seien, muss nicht gelten – und fallen somit in den Bereich des interessegeleiteten Lernens. Diese Konstellation verleiht dem informellen Schriftspracherwerb nach den Mustern der von Schüler\*innen genutzten Messengerdienste möglicherweise eine gewisse Priorität gegenüber dem schulischen Lernen. Wenn, wie oben referiert, das fünfmalige Schreiben ein Wort mitsamt seiner Schreibweise fest im Gedächtnis verankert, wird der frequente Austausch in Messengerdiensten die dort verwendeten Wörter/Schreibungen/Bedeutungen dominieren.

### 3.3.3 Erzählen mündlich und schriftlich

Der Übergang von der zuerst erworbenen mündlichen Sprachkompetenz besteht nicht nur in der stufenweise erworbenen Verschriftung von Wörtern und einfachen grammatischen Konstruktionen, er schließt auch die Konzeptualisierung von schriftliche Texten als zielgerichtete kohärente Äußerungen ein. Da die Unterscheidung in mündliche und schriftliche Textplanung oder -strategie auch auf linguistischer Ebene einen wichtigen Theoriebaustein darstellt, ist einerseits die Unterscheidung beider sowie andererseits ihre Überschneidung oder wechselseitige Beeinflussung ein bedeutender fachdidaktischer Aspekt. Die ersten mündlichen Textäußerungen sind in der Regel Erzählungen. In der entsprechenden Erzählerwerbsforschung werden als Kohäsionskennzeichen in der Mündlichkeit „additive Konnektoren“ (Boueke et al. 1995: 149) wie z. B. ‚und dann‘ hervorgehoben, kaum hingegen hypotaktische Satzkonstruktionen, die einen stärkeren inneren Zusammenhang auf logischer Basis signalisieren. Letztere treten mit wachsender Textkompetenz sukzessive hinzu, die „Integration kann – auch von jungen SchreiberInnen – sowohl durch Hypotaxe, als auch durch Infinitiv-, Partizipial- und Nominalkonstruktionen verwirklicht werden. Die Zuschreibung der Schreibprozessforschung, junge SchreiberInnen reihten in ihren ersten Texten ausschließlich Hauptsätze aneinander, ist so nicht haltbar“ (Habersaat 1994: 176).

Daraus ergibt sich eine temporale Reihung als früheste textprägende Struktur. Aus diesem Befund kann geschlossen werden, dass die Relationen zwischen den erzählten Elementen in diesem Entwicklungsstadium zu Beginn noch nicht kognitiv bewältigt werden (vgl. Hauser 2005: 141). Narrative Basismuster entfalten sich im Laufe des Erzählerwerbs in einer Stufenentwicklung: Darin gibt die 1. Stufe „erzählerisches Einzelnes“ wieder, 2. erfolgt dessen „übergreifende Organisation“, 3. erhält der Text einen „Planbruch [...] als zentrales Strukturierungsmerkmal“, um 4. in einer „Pointe mit Überraschungsmoment“ (Ohlhus 2014: 219) aufzugehen.

### 3.4 Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Sekundarstufe I

Mit Beginn der Sekundarstufe I gilt das Programm des Schriftspracherwerbs als abgeschlossen und in den Fokus tritt die Erweiterung der Sprachkompetenz bezüglich der Textgestaltung. Eine Kritik am scheinbaren „Bruch zwischen dem Erstunterricht und dem weiterführenden Unterricht“ (Weinhold 2014: 152) mag berechtigt sein, denn die Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen verläuft sukzessive und nicht in fachdidaktisch postulierten Sprüngen. Im Mittelpunkt steht, im Grunde die Kategorie „Texte verfassen“ (vgl. KMK 2004: 11) aus der Primarstufe fortsetzend, in der Sekundarstufe ein „Verfassen von Texten“ als „Anforderungen an Literalität“ (ebd.: 160). Dass Schreibkompetenz auch von Novizen kaum ohne Textkonzeption erworben werden kann, muss dabei betont werden, weil dieser Zusammenhang nicht in allen Schreibmodellen vorausgesetzt wird (vgl. Müller/Schulz/Tracy 2018: 51). Die Bildungsstandards der KMK unterstellen zunächst eine „sichere“ Beherrschung der Orthografie (KMK 2003: 11), die durch die Fertigkeiten „Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden und einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“ (ebd.) gesichert werden soll. Höhere Priorität hat aber die Textabfassung mit folgendem Anforderungsprofil: „zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben)“ (ebd.). In der „Progression vom Erzählen über das Beschreiben, Berichten hin zu erörternden, argumentierenden, interpretierenden u. a. Texten“ (Oehme 2014: 170) entfaltet sich ein Spektrum an Textsorten und Argumentationsformen, dem schließlich ein Umgang mit Information als Lernziel angefügt wird: „Informationsquellen gezielt nutzen, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet“ (KMK 2003: 12). In der Kompetenzdidaktik gilt das argumentierende Schreiben als höchste Kompetenzstufe (vgl. Böhme et al. 2017: 70), „sowohl lineare als auch Pro-Kontra-Argumentationen und Erörterungen zu komplexen Problemen und Sachverhalten“ (Oehme 2014: 167) machen einen großen Teil des Unterrichts aus. Ein Erfolg, der den Bildungszielen entspreche, ist nicht durchweg gesichert; es gilt, dass der „Einbezug von Gegenargumenten beim argumentierenden Schreiben eine kritische Erwerbsschwelle darstellt, die unter Umständen bis in das Erwachsenenalter hinein nicht überwunden wird“ (Pohl 2017: 101).

In Bezug auf das oben angesprochene freie Schreiben besteht hier der Vorbehalt, dass die individuenzentrierte Schreibkompetenz nicht Überhand nehmen darf: Zwar sei „es sinnvoll, die Interessen der Schülerinnen/Schüler zu berücksichtigen, ebenso sollten aber auch neue, vielleicht zunächst weniger beliebte Themen und Aufgaben angeregt werden“ (Oehme 2014: 168). Das Erlernen der Argumentation in verschiedenen Kontexten ist feste Voraussetzung der Entwicklung zu mündigen Menschen. Die „Überwindung der schematischen Herangehensweise“ (Fix 2008: 44) soll dabei die Herausbildung individuellen Selbstbewusstseins und einer Identität fördern.

### 3.4.1 Schreibmodelle

Als Ausgangspunkt der Rekonstruktion von Schreibprozessen fungiert das Modell von Hayes und Flower (1980). Seine Basis besteht in einem kognitionspsychologischen Ansatz, der Schreiben als symbolische Realisierung von Gedanken begreift. Die sprachliche Umsetzung wird in schematischer Unterteilung gedacht, die jede Textabfassung in drei Phasen unterscheidet: Planen, Formulieren, Überarbeiten (vgl. Fix 2008: 36) – 2001 wurde als weitere Modellkategorie bei Chenoweth/Hayes der Umweltbezug des Schreibens hinzugefügt. Diese Phasen sind auf Seiten der Schreiber\*innen als „Suchprozesse“ zu verstehen (Fix 2008: 37), welche dem Gedächtnis Lösungswege signalisieren.

Kritik dieses rigiden Modells entstand vor allem unter folgenden Überlegungen: Versprachlichung ist nicht nur ein quasi selbstverständliches Formulieren von Gedanken in memorierten Sprachmustern, Sprache ist kein unproblematisches Abbild von etwas, was ‚dahinter steht‘. Vielmehr bedarf jedes Schreibmodell einer linguistischen Komponente, die die Ausdrucks- und Strukturierungsoptionen von Textmustern ernst nehmen. Diese Muster prägen das Denken mit, wodurch eine komplexe Handlung aus dem Zusammenhang von Wissens- und Sprachelementen entsteht. Die Schreibenden haben nicht die Freiheit, sprachliche Elemente voraussetzungslos anzuordnen, also entweder beliebig Wörter zu syntaktischen Einheiten zu kompilieren (bottom-up) oder Satzstrukturen zu füllen (top-down) (vgl. Fix 2008: 37). Deshalb richten sich nachfolgende Modellierungen des Schreibprozesses verstärkt auf textlinguistische Kategorien.

Außerdem geht der Schreibprozess nicht in klar abgrenzbaren Phasen vor sich, Hayes' und Flowers'-Modell lässt keinen Raum für wechselseitige Einflüsse der Handlungsschritte (vgl. Fix 2008: 42). Die Annahme einer „Rekursivität“ (Fix 2008: 42) zwischen

den drei Phasen verbietet deren idealtypische Trennung und unterstellt dem Schreibprozess höhere Komplexität, deren Teile sich grundsätzlich „interdependent“ (Fix 2008: 26) entwickeln.

Die psychologische Fokussierung auf den kognitiven Aspekt der Anordnung von Wissen versteht Schreiben als ein jeweils „ungeklärtes Problem mit offener Lösung, die vom Aufgabenumfeld (Adressat, Motivation, Thema) und dem Langzeitgedächtnis bzw. Wissen des Autors abhängig ist“ (Fix 2008: 36). Im Ansatz der Kulturalität von Schriftlichkeit wird zusätzlich die kulturelle – das heißt traditionelle und institutionalisierte – Struktur von Textmustern hervorgehoben. Wenn Schreiben ein Prozess ist und der daraus entstehende Text ein Produkt, dann verlaufen zwischen beiden kulturell bedingte Auswahl- und Realisierungshandlungen (vgl. Feilke 2014: 11). Schreiben ist unter diesen Voraussetzungen ein soziokultureller Prozess. Diese „Textprozeduren“ sind wiederholbare „sprachlich gefasste prozedurale Handlungsschemata“ (Feilke 2014: 13). Textprozeduren gelten als kontext- und textsortengebunden. Sie sind

im Unterschied zum traditionellen Textsortenkonzept sind die Textprozeduren nicht auf den globalen Text als Ganzes bezogen, sondern auf die Einheiten mittlerer Größe zwischen Satz und Text. (Feilke 2014: 14)

Die bei Hayes und Flower noch entproblematisierte Versprachlichung von komplexen Wissensformen, deren Mitteilung auf Prozeduralität beruht, Problemlösungswissen beispielsweise, wird dadurch eng geführt auf die Relation zwischen Wissen und korrespondierenden Textsortenteilen oder -ausschnitten, die „soziokulturell für sinnvoll gehalten werden“ (Feilke 2014: 15). Der Vorteil dieser Modellierung besteht darin, dass das vorhandene kulturelle Umfeld als Schnittstelle zur individuellen Schreibabsicht betrachtet wird und nicht die intrinsische Motivation von Schreiber\*innen wie in der Individualpsychologie. Textschreiben besteht in der „Übernahme und Gestaltung von etwas, das es [überindividuell] schon gibt“ (Feilke 2014: 16).

Das Modell der Textprozeduren dient auch fachdidaktischen Überlegungen. Im Unterricht sind jedoch weitere Aspekte der Einführung in Schriftlichkeit zu berücksichtigen. Es sind Lern- und Inhaltsbereiche, Wissenstypen und Entwicklungsniveaus (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 8) zu unterscheiden. Becker-Mrotzek und Schindler greifen hierfür bewährte Kategorien auf und erweitern diese; dadurch entsteht ein Orientierungsrahmen für die didaktische Umsetzung. Zunächst muss entschieden werden, in welchem

Medium geschrieben wird (Handschrift oder Tastatur), zu beachten ist die Orthografie als Regelsatz für die Verwendung von Schriftzeichen, ferner Lexik, Syntax (die Autoren sehen Lexik und Syntax als Gemeinsamkeit von Rede und Schrift, Selektionskriterien einer standardisierten Schriftsprache bestehen für sie nicht) und schließlich Textmuster (als Objekte und nicht als Prozeduren), deren Kenntnis durch Leseerfahrung gewährleistet sein muss.

Neu ist in diesem Modell die Integration von Anforderungsniveaus, die daran erinnert, dass in verschiedenen Ausbildungsstufen und Umfeldern differente Schwierigkeits-/Komplexitätsgrade der Kommunikation verlangt werden (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 10ff.). Ein Nachteil des Modells besteht darin, dass weder die persönliche (auch psychologische) Komponente der Schreiber\*innen noch die kulturelle Seite berücksichtigt werden, Textschreiben wird zum Nachvollzug geregelter Anforderungen: „Die Lösung einer Schreibaufgabe [...] ist optimal bearbeitet, wenn alle für die Textart relevanten Anforderungen [...] realisiert sind“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 17).

Becker-Mrotzek/Bachmann betonen in ihrer Modelladaption, dass Schreiben nicht allein auf den Prozess des Problemlösens reduziert werden könne, sondern insbesondere auch die routinisierte Anwendung sprachlichen Musterwissens von Bedeutung sei (vgl. Becker-Mrotzek/Bachmann 2016: 32).

Unter Berücksichtigung der Diskussion seit Hayes und Flower beschreibt Fix Schreibkompetenz als komplexes Feld von Fähigkeiten und Anforderungen. Es bietet für die Didaktik das breiteste Spektrum von Anknüpfungspunkten, da es die unterschiedlichen Teilkompetenzen berücksichtigt und dem schreibenden Subjekt ebenso eine zentrale Rolle zuweist wie den überlieferten Mustern auf der Ebene der linguistischen Phänomene und kommunikativen Handlungsstrukturen. Zugleich wird kein Bereich als unabhängig von den anderen verstanden, eine generelle Rekursivitätsannahme macht den Schreibprozess zu einer umfassenden Kulturtechnik (vgl. Hartung 2010: 74), verbindet die vorher oft disparaten disziplinären Teile und stellt sie in einen unauflösbaren Zusammenhang:

Fähigkeit zur erfolgreichen Textproduktion erfordert [... eine] Koordination von kognitiven, sprachlichen, emotionalen, sozialen (auf Leser bezogenen) bis hin zu motorischen (die Fertigkeit des Aufschreibens betreffenden) Teilkompetenzen. (Fix 2008: 21)

Die subjektive Komponente führt an „Grenzen der Modellierung“ (Fix 2008: 48). Fix hebt hervor, dass die von ihm referierten Stufen nicht als fest getrennte Phasen angesehen

werden dürfen, dass vor allem ein fortschreitender Schreibprozess nicht bei jedem Individuum alle Stufen überhaupt durchlaufen müsse (vgl. Fix 2008: 54). Das Lebensalter decke sich nicht notwendig mit dem Schreibalter: „Ein zu enges Festhalten an Entwicklungsstadien kann kontraproduktiv für die Förderung individueller Fortschritte sein“ (Fix 2008: 56). Als heuristische Nominaldefinition von Schreibkompetenz fasst Fix zusammen: Inhaltliche Kompetenz (Was schreibe ich?), Zielsetzungskompetenz (Warum und für wen schreibe ich?), Strukturierungskompetenz (Wie baue ich den Text auf?), Formulierungskompetenz (Wie formuliere und überarbeite ich?) (vgl. Fix 2008: 56).

Besondere Beachtung erfordern die „Schreibnovizen“ (Fix 2008: 39), die nicht auf breite kulturelle Erfahrung zurückgreifen können. Dieser Aspekt soll in der vorliegenden Arbeit bevorzugt berücksichtigt werden, er betrifft Fix' Ausführungen zum Schreiben in schulischen Curricula. Nach der basalen Erlernung des Lesens und Schreibens wird die Kenntnis von Textmustern erforderlich. Sie entsteht durch Lektüre, Fix bezieht sich auf Feilkes drei Konzeptvorschläge (Dornröschen, Genie-, Mimikry; vgl. Fix 2008: 51). Beim Durchlaufen der Phasen eignen sich Schüler\*innen Schreibmodi aufsteigender Komplexität an: assoziativ-expressiv, normorientiert, kommunikativ, authentisch, heuristisch (vgl. Fix 2008: 53). Pragmatisch führen sie zu folgenden Textgestaltungen: Schreiben als „what next-Strategie“ („additive Konnektoren“ [Boueke et al. 1995: 149] etc.) entsprechend der im Kopf enthaltenen Wissensstände, – Schreibkonventionen beachten lernen, – unter Leserbezug kommunikativ zu schreiben, – Vereinigung der kumulativen Kompetenzen in einem persönlichen einheitlichen Schreibstil, – Schreiben als Mittel des Erkenntnisgewinns (alle nach Fix 2008: 52). Diese persönlichen Fähigkeiten auf der Subjektseite werden jeweils in vier Textsortenmodellen, die in der Schule eingeübt werden, schwerpunktmäßig entwickelt: Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren. Im Hinblick auf das in vorliegender Arbeit zu untersuchende Beispiel sei im Folgenden die Kommunikationsaufgabe Argumentieren/Erörtern besonders berücksichtigt.

Hervorgehoben wird die Ordnung argumentativer Textmuster, bestehend aus szenischer Kontiguität, sachlogischer Ordnung, formaler und dialogischer Ordnung (vgl. Fix 2008: 55). Hier gilt als Schreibziel: „Ein Problem, ein Sachverhalt wird beleuchtet, um auch eine eigene Stellungnahme dazu zu begründen und ggf. den Leser von einer These zu überzeugen“ (Fix 2008: 106). Das Kompetenzprofil eines Schreibers oder einer Schreiberin ist nur an Hand eines abgefassten Textes zu ermitteln. Die ‚Sache‘ Text als Produkt



von subjektiven und musterorientierten Schreibhandlungen soll dabei einerseits nach Erfüllung der normativen Anforderungen bewertet werden, andererseits nach den individuellen Realisierungsstrategien, die auch die Ebenen unterhalb der Textstruktur betreffen (Lexik, Syntax).

Die entscheidenden Anforderungen in einem Argumentationstext stellen aber folgende Problemlösungen in den Vordergrund: Überzeugungsproblem, Argumentationsstruktur, Erörterungsvorgang (linear/kontrovers) und situativer Kontext als Ausgangspunkt der Recherche (vgl. Fix 2008: 102f.). Die Lösungsversuche dieser Probleme im fertigen Text manifestieren folgende Entscheidungsvorgänge der Schreiber\*in im subjektiven Ansatz: Die Modalität muss „problem- bzw. objektbezogen [...] argumentativ mit deskriptiven Anteilen“ gestaltet werden, der vorab zu fassende Schreibplan umfasst die Aufgaben „Thema und Problem präzise [zu] klären, Stoffsammlung und Informationsrecherche, [...] Belege und Beispiele [zu] suchen“ (Fix 2008: 107) und die textuelle Realisierung in den Kategorien Tempus, inhaltliche Anordnung, adressatenadäquate Leserorientierung (vgl. Fix 2008: 108).

### 3.4.2 Wortschatz/Lexik

Dem Wortschatz wird in der Sekundarstufe geringere Aufmerksamkeit gewidmet als in der Primarstufe. Während zu Beginn der Erwerb des Grundwortschatzes gesichert werden muss, gilt später eine größere Freiheit, die kaum normiert wird. „Die Schüler und Schülerinnen entdecken für sie neue lexikalische Einheiten in geeigneten sprachlichen Handlungskontexten“ (Leimbrink 2015: 47). Der „Ausbau“ des Wortschatzes wird unter den Gesichtspunkten als Inhaltsausbau oder Einführung neuer Lexeme (u. a. Entlehnungen) betrachtet (vgl. Kabatek 2006: 282). Diese zwei Seiten der Erweiterung unterliegen nicht mehr überwiegend der Anleitung durch Lehrer\*innen, sondern geschehen maßgeblich durch Selbstlernen; hier „ist der Einfluss des Lesens auf die Wortschatzerweiterung sehr groß“ (Leimbrink 2015: 43). Dabei werden kaum schulspezifische Maßstäbe angewendet, vielmehr gilt, dass „[m]it ca. 15 Jahren [...] ein Jugendlicher den Wortschatz eines Erwachsenen erreicht“ (Leimbrink 2015: 28).

Zu den Spezifika der Wortschatzerweiterung gehört vor allem die Bildungssprache, die zugleich mit lexematischen Kenntnissen auch die grammatische Kompetenz spezifiziert:

„Unter Bildungssprache verstehen wir [...] das zwischen Alltags- und Fachsprache vermittelnde Register [...] Bildungssprache ist ein Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) in kognitiv anspruchsvollen, relativ dekontextualisierten Situationen“ (Philipp/Efing 2018: 202). Diese Varietät ist hervorzuheben, weil sie eine definitiv ‚schulische‘ Sprachprägung umfasst, die im Alltag kaum oder gar nicht zu erwerben ist. Zugleich ist sie eine wesentliche Voraussetzung für eine spätere Hochschulausbildung. Im Hinblick auf die unten erfolgende Auswertung eines Textkorpus von Schüler\*innen seien vor allem zwei Merkmale der Bildungssprache hervorgehoben, die mit der Dekontextualisierung einhergehen, die Abstraktion und „Entpersönlichung“ (Philipp/Efing 2018: 205) sowie Satzbildungen durch „lexikalische Subjekte statt Pronomen“ (ebd.: 206).

Verschiedene Einflüsse auf die Wortschatzbildung im Jugendalter entziehen sich der schulischen Norm. Als Varietät, die heute allgemeine Anerkennung genießt, gehört Jugendsprache dazu. Die Akzeptanz einer generationenspezifischen Sprachverwendung führte in der jüngeren Vergangenheit dazu, dass der Varietätencharakter teilweise verlorengelht, ja dass Sprachwandel der Alltagssprache durch Jugendsprache mitbedingt wird. Die Definition eines Begriffs von Jugendsprache ist dementsprechend nur mit Einschränkungen möglich: Er wird „als Oberbegriff für den allgemein gebräuchlichen, überregionalen, gruppen- und szenenübergreifenden Wortschatz Jugendlicher, dessen Grenze zur altersunabhängigen Umgangssprache unscharf ist“ (Androutsopoulos 2005: 174) eingesetzt. Die Durchlässigkeit trägt zur „Destandardisierung“ (Neuland 2008: 78) von Alltagssprache bei.

Die Erforschung des Phänomens Jugendsprache richtet sich vor allem auf Wortschatzaspekte: „Jugendsprachliche Lexeme, Anglizismen, Modewörter, Spezifische Begrüßungsformeln und Adressierungen, Sprachspiele, Gruppenidentitätsmarkierende Referenzen“ (Thimm 2002: 884). Wörterbücher einer Jugendsprache heben diesen Aspekt auch für eine breitere Öffentlichkeit hervor, die sukzessive Aufnahme einschlägiger, im Gebrauch mittelfristig bewährter Lexeme in Standardwörterbücher dokumentiert den Einfluss (vgl. Neuland 1993: 146) – die Berücksichtigung dieser Bewegung bereits in den 1990er Jahren zeigt, dass der Prozess auch vor einer Digitalisierung der Jugendkommunikation wahrgenommen wurde. Die Digitalisierung kann deshalb als anderer, parallel verlaufender Entwicklungsweg angesehen werden, wenngleich – wie unten auszuführen sein wird

– eine Prägung von Jugendsprache mittlerweile auch in erheblichem Umfang durch die Gepflogenheiten in den Messenger-Diensten gegeben sein dürfte. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass nun eine in Alltagssituationen ausgeübte Sprachpraxis von Jugendsprache schriftlich dokumentiert ist, während sich ältere Forschungsarbeiten eher auf subkulturelle Schriftdokumente stützen mussten (vgl. z. B. Androutsopoulos 1998). Dass dort ein spezifischer Wortschatz verwendet wird, liegt nicht notwendig im Alter der Leser\*innen begründet, es kann genauso gut eine Wirkung des Abgrenzungswillens der Subkultur oder eine fachsprachliche Ausrichtung wirksam sein.

Die Gruppenbildung Jugendlicher führt zu einer beständigen Innovation und teilweise zu Radikalisierung von Jugendsprache, weil nur auf diesem Weg deren Vereinnahmung durch andere Sprachbereiche vermieden werden kann: „Routineformeln, die aus der Outgroup-Perspektive als ‚rüde‘ oder ‚vulgär‘ abgestempelt werden, symbolisieren für die Ingroup gemeinsame Erfahrungen und Kameradschaftlichkeit. Jugendsprache folgt hier eindeutig dem verdeckten Prestige von Nonstandardvarietäten“ (Androutsopoulos 1998: 523) – „weder die standardsprachlichen noch die jugendsprachlichen Wörterbücher [...] erfassen die sozialen Bedeutungen des jugendsprachlichen Wortgebrauchs in adäquater Weise“ (Neuland 1993: 153). Auf der anderen Seite wird mit Recht betont, dass die Überschneidung mit Alltagssprache strukturelle Grundlage einer Jugendsprache sein muss: Es erfolgen „Distanzierungen zu den mit dominanten kulturellen Mustern assoziierten Normen und Werten bei gleichzeitiger Reproduktion dieser Werte – Identifikation – Bildung von Gruppenidentität“ (Thimm 2002: 884).

So ist Jugendsprache immer „bricolage“, wobei „Sprachelemente aus der Matrix standardsprachlicher Bedeutungen, Strukturformen und Verwendungskontexte unter Zugewinn von Bedeutungsdimensionen transformiert und rekontextualisiert“ (Neuland 1993: 145) werden. Auf dieses Merkmal wird in Zukunft stärker zu achten sein: Semantischer Wandel kann von einer situationsbezogenen Kontextualisierung abgetrennt verlaufen, was für gruppenferne Rezipient\*innen unbemerkt geschehen kann. „Veränderungen der Form und des Inhalts standardsprachlicher Ausdrücke“ (Neuland 2008: 77) fallen auf, stillschweigende Bedeutungsveränderungen, die aus einer gruppenspezifischen Umdeutung herrühren, eher nicht. Sprachwandel ist kaum zu prognostizieren und erst recht nicht aufzuhalten (vgl. Bechmann 2016: 149). Problematisch können jedoch unterschwellige

semantische Verschiebungen sein, die auch mit Tests wie bei PISA oder DESI nicht erfasst werden.

Ein vielfach herangezogenes Beispiel für echten Bedeutungswandel, der aus einer Entwicklung von Jugendsprache hervorgegangen ist, bildet das Adjektiv ‚geil‘: „Eine inhaltliche Veränderung, und zwar eine Bedeutungserweiterung liegt dem jugendsprachlichen Ausdruck *geil* zugrunde, der heute nicht mehr auf den Bereich der Sexualität beschränkt ist, sondern eine allgemeine positive Wertung ausdrückt“ (Neuland 2008: 77). Das Beispiel ist schlagend, weil hier ein Wort der familiären Sprache, das noch in den 1970er Jahren gar nicht öffentlich gesagt wurde, zum vielseitig verwendeten Ausdruck mutiert. Der Wandel des semantischen Umfangs von mittelalterlich und frühneuzeitlich „fröhlich“ hin zur Bezeichnung für sexuelle Zustände und wieder zurück zu einer unspezifisch positiven Bewertung ist schon zu Beginn der 1990er Jahre linguistisch dokumentiert worden (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1991: 375). Der im Jahr 2004 von der Werbung eines Elektrokaufhauses erfolgreich platzierte Slogan „Geiz ist geil“ zeigte an, wie einerseits jugendsprachliche Lexik in Mediendiskurse übernommen wird und andererseits fast umgehend in die redensartlichen Ausdrucksweisen der Alltagssprache übergeht.

Das genannte Adjektiv bildet heute vielfach den Ausgangspunkt für Beobachtungen zum semantischen Wandel. Zunächst zeigt es beispielhaft an, wie ein Lexem mit enger Bedeutung und beschränktem Verwendungsspielraum in jugend- und mediensprachlicher Verwendung eine allgemeine und geradezu unspezifische Bedeutung mit beliebigem Anwendungsfeld erhalten kann. So „besteht in Anbetracht der Gebrauchsinflation von jugendlichen ‚Allroundvokabeln‘ die Gefahr, beliebig austauschbare Fertigteil-Vokabeln und Phrasen“ (Stötzel/Wengeler/Böke 1994: 241) zu verwenden. Sowohl eine „Informalisierung des öffentlichen Sprachgebrauchs“ (Neuland 2008: 81), als auch die „Vereinbarung“ im Zuge eines Juvenilierungsanspruchs (ebd.: 15) und „Stereotypisierung/Kommerzialisierung“ in Medien/Werbung (ebd.: 19) transportieren Elemente, die ursprünglich in der Jugendsprache verortet wurden, in die Umgangsrede – inwieweit Schüler\*innen angesichts einer verbreiteten Ignoranz gegenüber Bedeutungstraditionen hier geeignete Lexeme für ihren Wortschatz auszuwählen vermögen, ist zu fragen. Gerade wenn „generationsspezifische Wortschätze“ nicht durchgängig abgrenzbar sind (vgl. Thimm 2002: 884), ergibt sich die Möglichkeit, Nicht-Standardvokabeln unkritisch in

den eigenen Wortschatz aufzunehmen und zugleich über deren präziseren Bedeutungsumfang uninformiert zu bleiben.

Nach eigener Erfahrung der Verfasserin sind sich Jugendliche heute nicht über den älteren Bedeutungsumfang von Wörtern im Klaren, die De- und Re-Semantisierung des Wortes schneidet den Rückbezug zu einer 30 oder 40 Jahre zurückliegenden Bedeutung ab – wie dies im Falle des Beispiels ‚geil‘ geschehen ist. Sprachwandel erweist sich in dieser Hinsicht als radikal und effizient.

Nicht alle Bedeutungsveränderungen sind so leicht zu erkennen. Der „in der Jugendsprache geläufige Satz: ‚Du tust mir aber echt leid!‘.“ (Tsutsunashvili 2015: 173) belegt eine andere Art der De- und Re-Semantisierung: „Dieser Satz wird meistens nicht dazu verwendet, um Mitgefühl zu zeigen, sondern um die eigene negative, herabsetzende Haltung dem Gesprächspartner gegenüber zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.: 173). Der ursprünglich empathische und damit ebenso sozialkompetente wie ethische Bedeutungsumfang wird von der Gegenposition aus bewertet. Das ist natürlich keine völlig rezente Entwicklung, abwertende Urteile waren schon länger in umgangssprachlichen Äußerungen wie „Wenn Sie das so sehen, tun Sie mir echt leid“ oder ähnlichen vertreten, in der Jugendsprache verschärft sich dieser Wandel jedoch. Deutlicher wird es im folgenden Beispiel: „Auch das [...] *Opfer* aus der Jugendsprache verdeutlicht diese Sichtweise“ (Tsutsunashvili 2015: 173). Gerade das im Deutschen durch die geschichtliche Rolle von Täter versus Opfer ethisch (und juristisch) aufgeladene Bedeutung wird zynisch zur Abwertung verwendet, das Lexem ist „ein beleidigendes Schimpfwort geworden“ (Lucadou/Römer 2011: 79). Dies begründet keine Polysemie, nicht einmal Rekontextualisierung, sondern drückt Mobbing- oder Gewaltbereitschaft aus: „Hier wird das Wort ‚Opfer‘ selbst zur Erniedrigung, welche die Demütigung im Gewaltakt entweder erinnert, metaphorisch einsetzt oder aber ankündigt. Hier wird zudem mit der als politisch korrekt geltenden Norm gebrochen [...]“ (Batelka/Weise/Zehnle 2017: 14).

### 3.5 Literacy – Literalität

Die Schreibprozess-Modelle beschreiben eine sukzessive Initiation, deren Prozesscharakter sowohl die Entwicklung der individuellen Fertigkeiten bis hin zu einer Schreiber\*innen-Identität einschließt als auch die Eigenschaften der jeweils realisierbaren Textmuster. Die zwei Seiten werden als Prozess- und Produktbereich voneinander unterschieden. Durch PISA beeinflusst werden bei der Evaluation die Ergebnisse als Produkte betont und darauf bezogene Anforderungen an den Unterricht als „gegenstandsspezifische Lernaufgabe“ (Köpcke/Winkler 2017: 46) in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Feilke 2011: 2), nicht aber die Entwicklung der Probanden, ihr prozessuales Vorgehen in der „generalisierbare[n] Lernstrategie“ (Köpcke/Winkler 2017: 46) einer Kompetenzentwicklung. Dieselbe Kritik wird gegenüber dem Verfahren bei VERA geltend gemacht: „Planungsaktivitäten, zu denen die Schreiber sinnvollerweise explizit in der Aufgabe aufgefordert werden, gehen nicht in die Wertung ein“ (Weinhold 2014: 151). Als Unterrichtsziele werden produktorientierte Fertigkeiten postuliert, die vermittelt werden sollen. Dies steht im Widerspruch zu den Zielen der Bildungsstandards, die die prozessualen Kompetenzen in den Vordergrund stellen. Zugleich ist daraus zu ersehen, dass Kompetenzen als prozessuale Fertigkeiten schwieriger zu beurteilen oder zu ermitteln sind als Ergebnisse. Dies ist auf die Kritik am Modell der Bildungsstandards, Kompetenzen müssten operationalisierbar beschrieben werden, zurückzuführen (vgl. Weinhold 2014: 150).

Die produktorientierten Fertigkeiten werden als Bestandteile einer erlernten Literalität verstanden. Da dieser Begriff in den Mittelpunkt vieler Diskussionen getreten ist, muss er in seinen Facetten erörtert werden, denn er wird in unterschiedlichem Bedeutungsumfang verwendet. Literalität bezeichnet einerseits zunächst die Fähigkeit, am Schriftsprachgebrauch teilzuhaben, andererseits verweist der Begriff auf Schriftkultur im Allgemeinen. Der Begriff der Literalität wurde als Übersetzung des englischen Terminus *literacy* eingeführt. Dieser ist nicht bedeutungsgleich mit einem umfassenden Konzept von Schriftlichkeit (vgl. Dürscheid 2012: 23): „*Literacy* meint alltagssprachlich die ‚ability to read and write‘ [...] Manchmal tritt als weitere Bedeutungskomponente auch ‚Belesenheit und literarische Bildung‘ hinzu“ (Feilke 2011: 3).

Wird der Begriff demgegenüber erweitert, erhält er eine kulturelle Dimension. In diesem Sinne bezeichnet Literalität „die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesell-

schaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden“ (Feilke 2011: 4). Dies geht weit über Lese- und Schreibkompetenz im Sinne der Bildungsstandards hinaus, es lässt vielmehr den Rahmen erkennen, in dem auch Erwachsene durch Literarität gesellschaftlich positioniert sind und kommunikativ handeln. Zu den im voranstehenden Zitat erwähnten Institutionen gehören die vier großen kulturellen Teilbereiche „Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht“ (Feilke 2011: 4). Auch wenn der Begriff der Bildung heute in seinem Bedeutungsumfang eher vage ist und nur eine eingeschränkte historische Dimension hat, sind den genannten kulturellen Teilsystemen, die auf Literalität beruhen, lang wirkende Traditionen zuzuordnen. Die durch sie vermittelten Wirkungsbedingungen reichen weiter, als dass sie mit dem Erwerb schultypischer Textmuster abgedeckt werden könnten. Kenntnis der Funktionszusammenhänge als Teil der Literalität ist für eine „kulturelle Reproduktion“ unabdingbar, Literalität wird auf diese Weise „selbst zur sozialen Institution: Es hängen bestimmte Rollenerwartungen daran, an die sich Verhaltensnormen und schließlich auch sprachliche Kompetenzen [...] anschließen“ (Feilke 2011: 6). Grundsätzlich ist hier eine „literale Sprachstrukturierung“ (ebd.: 10) notwendig, die in die Nähe einer übergeordneten „konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Koch/Oesterreicher 2011: 3) zu verorten ist.

Da von den vier genannten kulturellen Teilbereichen für die meisten Menschen das Recht, welches sprachlich-hermeneutisch relativ hermetisch ist, und die Wissenschaft kaum in das alltägliche Sprachhandeln einbezogen sind, ferner Religion weithin an Bedeutung verloren hat, ist Bildung der einflussreichste Teilbereich kultureller Entwicklung. Da ein Bereich unspezifischer Bildung nicht durch sachbezogene, inhaltliche Tradition ausdifferenziert ist, ist er dynamisch veränderbar. Daraus folgt, dass die Modellierung von Schriftspracherwerb und weiterführenden Schreibprozessen ihn jeweils in engem Aktualitätsbezug wesentlich mitgestalten. Wenn also Literalität als schulischer Unterrichtsgegenstand modifiziert wird, affiziert dies zugleich den dahinterstehenden Bildungsbegriff und andersherum. Wenn aber, und darauf wird weiter unten einzugehen sein, Digitalität den Literalisierungsprozess modifiziert oder sich gar in Teilen neu formiert, ist ein innovativer Teil gewissermaßen digitaler Bildungsstruktur anzunehmen.

Literalität wird in fachdidaktischer Bedeutung jedoch nur selten so weit gefasst. Meist ist nur der Erwerb von nicht näher bestimmten jahrgangsbezogenen Lese- und Schreibkompetenzen (vgl. Oehme 2014: 160) als „spezifische sprachbasierte Kompetenzen, sowohl

beim Lesen, Interpretieren und Einordnen von Texten, als auch beim Schreiben eigener Beiträge“ (Wagner 2014a: 15) gemeint. In das Anforderungsprofil schulisch vermittelter Literalität ist das Schreiben auf Computern derzeit bereits eingeschlossen (vgl. KMK 2003: 11). Es wird als technische, aber nicht konzeptionell differente Alternative zur ebenfalls geforderten Handschrift aufgeführt. Dadurch scheint die Förderung des Computerschreibens in die Bildungsstandards problemlos integrierbar. Zugleich charakterisiert die Benutzung des Rechners als Schreibmaschine die für eine umfassende Computernutzung erforderlichen Fertigkeiten jedoch nicht hinreichend. Die Benutzung derartiger Geräte bedarf eines weiter gefassten Spektrums, das technische und Programmkenntnisse sowie Internetkompetenz einschließt – zusammengefasst oft bezeichnet als Kompetenz in „Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 41), konkreter „Informationsangebote zu bewerten“, „Wissensprozesse für sich und andere zu organisieren und durchzuführen“ (Beißwenger 2012: 235).

Im Anforderungsprofil an den Unterricht wird das Bündel einzuschließender Fertigkeiten in den stärker auf Computernutzung ausgerichteten fachdidaktischen Überlegungen als New Literacies bezeichnet (vgl. Furger/Schneider 2011: 3). Die digitale Entwicklung wird dabei als „Entstehung paralleler literaler Kultur- und Handlungsbereiche“ (ebd.) klassifiziert, damit wird der Anspruch erhoben, dass die zu berücksichtigenden Fertigkeiten in der analogen Literalität nicht enthalten sind. Auf die Schrift bezogen würde dies bedeuten, dass ein gleichberechtigter Austausch zwischen Hand- und Computerschrift nicht einfach möglich ist. Eine Feststellung, inwiefern und mit welchem Geltungsanspruch eine Parallelität als nebeneinander existierender disparater Entwicklungslinien entstehe, ist dadurch aber noch nicht bestimmt; im zitierten Aufsatz von Furger/Schneider dürfte sich die Parallelitätsbehauptung auf die Lese- und Schreibkompetenz im schulischen Umfang beschränken.

Die ICILS aus dem Jahr 2018 attestiert dem Unterricht zwar geringe Verbesserungen hinsichtlich des Einsatzes von digitalen Medien im Vergleich zu ihrer Vorgängerstudie 2014, doch arbeiten Lehrer\*innen beispielsweise gerade im Deutschunterricht immer noch sehr selten mit modernen Informationstechnologien (vgl. ICILS 2019: 6f.).

Gailberger resümiert dahingehend, dass es dem schulischen Unterricht nicht gelänge, die doch sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen von Schüler\*innen im Umgang mit digitalen Medien anzugleichen (vgl. Gailberger 2018: 20f.).



Unbestreitbar verändern digitale Textproduktionen den Schreibprozess in einzelnen seiner Schritte und deren Wechselbeziehungen untereinander (vgl. Wiesner/Schneider 2014: 3). Initiation in die Digitalität betrifft folglich überwiegend den Kern der Literalität, denn laut der ICILS-Studie realisieren Schüler\*innen neben der Schule kaum andere „utilities“ (vgl. ICILS 2014: 132 und ICILS 2018) wie spezielle Arbeitsprogramme. Wenn vom Gebrauch etwa des Internets durch Kinder die Rede ist, bildet der Nachrichtenaustausch den weitaus größten Anteil daran (vgl. KIM 2018: 48). Dass Computer dabei die zentrale Rolle spielen, ist eine längst überholte Annahme, die App-Technologie auf anderen (kleineren und weiterverbreiteten) Nutzer-Endgeräten dominiert statistisch bei Weitem (vgl. KIM 2018: 35), soll hier jedoch gleichberechtigt mit Computern verstanden werden. Die Ausbreitung und Intensivierung der Mediennutzung wird von den Medienwissenschaften statistisch erfasst. Schriftspracherwerb, Schreibperfektionierung oder Sprachstrukturen spielen in dieser Medienforschung jedoch keine Rolle. Nur an wenigen Schnittstellen zwischen Medien-, Kommunikations- und Spracherwerbsforschung werden diesbezügliche Zusammenhänge erwähnt. Lesen und Schreiben gelten zwar stillschweigend als Voraussetzung für die Nutzung von digitalen Endgeräten (ohne dass dies freilich auch nur erwähnt würde), ausdifferenziert wird das Bündel der einschlägigen digitalen Kompetenzen jedoch nach anderen Gesichtspunkten. Der Begriff der Literalität enthält folgende Details, die eine Lese- und Schreibfertigkeit der Individuen ganz einfach voraussetzen:

neue soziale Praktiken und Konzeptionen bezüglich des Lesens und Schreibens; neue Strategien und Fähigkeiten, die der Umgang mit dem Internet erfordert; neue Diskursformen; neue semiotische Kontexte; Multiliteralität; multimodale Kontexte und schließlich ein Nebeneinander dieser Aspekte (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 41).

Zumindest auffällig ist die implizite Antezedenzanforderung, Nutzer\*innen im Schulalter müssten vor dem Erwerb der New Literacies bereits Lesen können (vgl. Isler/Philipp/Tilemann 2010: 45). In diesem Zitat, wie auch in den übrigen Diskussionen zu Fertigkeiten im Rahmen der Digitalität, erscheint folglich digitale Literalität nur als eine Weiterentwicklung analoger Schriftkompetenz – wie diese erlernt und weiterentwickelt werde, spielt für die Apologeten der New Literacies offenbar keine Rolle. Erst auf diese aufbauend trage die Digitalität zu deren weiterer Ausprägung bei: „Die große Bedeutung

informeller Erwerbsprozesse in außerschulischen Kontexten für die Entwicklung von Leseleistung, -motivation und -praxis ist schon seit Längerem unbestritten“ (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 54). Schulische „Erwerbsprozesse“ werden ausgeklammert, informelle nur pauschal angenommen, anstatt in ihrem Zustandekommen analysiert zu werden. Für die Medienwissenschaften ist Schriftspracherwerb eine (lästige) Blackbox, in den politischen Forderungen nach mehr Digitalität kommt er nicht vor.

Welchem Bereich eines anzunehmenden Bildungsbegriffs ist nun die digitale Verfahrensweise, Nachrichten zu empfangen und zu verfassen oder Informationen zu suchen, zuzuordnen? Lesen und Schreiben als regelgesteuerte Zuordnung von Phonemen und Graphemen, grammatische Strukturierung und orthografische Kontrolle gehen aus der Antezedenzbedingung, Kinder müssten ohnehin erst einmal in der Schule schreiben gelernt haben, hervor. Alle wissen freilich aus Erfahrung, dass die genannten Anforderungen an die analoge Schriftnutzung im Bereich der New Literacies durchbrochen werden. Es werden also in der Schule möglicherweise Systemkomponenten erlernt, die in der alltäglichen Praxis an Bedeutung verlieren und unkontrolliert durch andere ersetzt werden. Das muss hier vorerst – unter Berufung auf bekannte Alltagspraxis – nicht näher ausgeführt werden. Zu bedenken sind weitere Auswirkungen auf andere Elemente des Schreibprozesses und seiner Einübung, die in der Diskussion um New Literacies bislang meist übergangen wurden. Dies betrifft „Denkmodelle“ als Stufen der Schriftsprachaneignung (vgl. Richter 2002: 26), „kognitive Funktionen“ (Oehme 2014: 161) des Schriftspracherwerbs oder Zusammenhänge zwischen Schriftsprache und Kognition ganz allgemein (vgl. Dürscheid 2012: 58). Da Textlesen und -schreiben eine „Obligation zur Kohärenz“ (Feilke 2002: 118) mit sich bringt, kann dieser Aspekt des gedanklich-sprachlichen Zusammenhangs als Ansatzpunkt genutzt werden, um die Auswirkungen digitaler im Vergleich zu denen analoger Kommunikationsformen zu studieren. Wenn die Herausbildung komplexerer syntaktischer Muster und die strategische Anlage von Texten Zeichen dafür sind, dass kohärente Muster kognitiv bewältigt werden (vgl. Hauser 2005: 141), müssen diese Entwicklungsstufen auch in einer digitalen Entwicklung nachzuvollziehen sein. In der Diskussion wird allerdings gelegentlich bereits darauf hingewiesen, dass digitale Texte „Fragmentierung, Modularisierung und tendenziell Verzicht auf Kohärenz- und Kohäsionsbildung mit sprachlichen Mitteln“ (Schmitz 2015: 126) fördern.

Untersuchungen zur strukturellen Differenz zwischen Texten im Internet und älteren gedruckten Texten liegen für breite strukturelle Generalisierungen allerdings noch nicht in ausreichendem Umfang vor. Zu Beginn der Multimediaära wurde der Aspekt des Hypertextuellen erörtert, nicht dessen Einfluss auf die internen Strukturen der einbezogenen Textbestandteile (vgl. Kuhlen 1991; vgl. Storrer 2000). Die entsprechende Kompetenz, Internet-Texte zu rezipieren, wird sub species New Literacies vorrangig als „information literacy“ (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 42) aufgefasst, und weniger als Adaptation spezieller Sprach- oder Denkstrukturen. Der Begriff Information enthält bereits das Problem: Gerne als Anglizismus aufgefasst, müsste er eigentlich allgemein Sachkenntnisse bedeuten. Im Deutschen bedeutet Information aber „Unterrichtung über eine bestimmte Sache“ (DUDEN: Information), was ins Englische als piece of information zu übersetzen wäre. Das Deutsche kennt stattdessen den Plural Informationen. Beide Lexeme bezeichnen ein Bruchstück, einen Ausschnitt, eine Einzelheit, und zwar rein von der inhaltlichen, nicht der strukturellen und schon gar nicht von der sprachlichen Seite her. Informationsbegriffe sind nach Fachgebieten unterschiedlich definiert, deshalb sei die Erwägung hier der notwendigen Kürze halber auf den standardsprachlichen Gebrauch beschränkt. Klar scheint aber zu sein: Wer Information sucht, sucht ein Bruchstück, braucht im engeren Sinn der Aufgabe nicht auf Zusammenhänge zu achten. Dies wirkt sich auf die Art des Lesens aus. Doch selbst unter der begrenzten Fragestellung, (inhaltliche) Informationen im Internet zu suchen und diese zu bewerten, ergeben sich Einsichten in beachtenswerte Umgangsformen von Schüler\*innen mit diesem Problem. Ihre Orientierung erwerben sie durch „in hohem Maße selbstreguliertes Lernen“ (Ihme/Senkbeil 2017: 26), das seinen Schwerpunkt außerhalb des schulischen Kontextes hat (ebd.). Dies impliziert neue soziale Strukturen (oder Institutionalisierungen) sozialer Bewertungshandlungen. Das auf den ersten Blick erfolgreiche Anwenden digitaler Technik schafft – nicht nur in Bezug auf die oben genannte Aufgabenstellung – eine wechselseitige Bestätigung durch die Kommunikationspartner (Peers). Durch die Bestätigung entsteht der Eindruck, dass die angewandten Fähig- und Fertigkeiten zur Bewältigung der Aufgabe ausreichen. Dies generiert häufiger nur eine „Kompetenzillusion“ (ebd.: 34). Weil „die Schule offenbar keine signifikante Rolle bei der Vermittlung dieser Kompetenzen spielt“ (ebd.: 33), fehlt ein relativierender Maßstab. Informalität trägt zum Erwerb und zur Ausübung von Kompetenzen bei, tut dies

jedoch nicht nach dem Maßstab, der von einem gesamtulturellen Literalitätssystem eingefordert werden muss, damit es nach seinen eigenen Normen funktionieren kann.

Die Autoren einer Kieler Studie über digitalitätsbezogene Kompetenzillusionen von Schüler\*innen vermuten, dass das Fehlen von Kontrolle durch eine anerkannte Autorität erstens zu Wissensdefiziten führt und zweitens zu psychisch verständlichen Ausweicherklärungen im Falle von Misserfolg:

Diese Kompetenzillusion wirkt sich eventuell negativ aus, wenn die Jugendlichen z. B. aufgrund mangelnder computerbezogener Fähigkeiten nicht in der Lage sind, Bewerbungsunterlagen nach üblichen Standards zu gestalten und daher bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze ohne Erfolg bleiben. Nicht immer bekommen die Jugendlichen eine entsprechende Rückmeldung, sodass der Misserfolg anders attribuiert und die Kompetenzillusion aufrechterhalten werden kann. (Ihme/Senkbeil 2017: 34)

Ungeachtet des großen Aufhebens, das IHKs wegen der Abfassung von Bewerbungsschreiben machen, liegt das Beispiel eher am Rand der kulturellen Literalität. Die Hypothese ist aber wohl auf andere Bereiche der Schreibkompetenz zu übertragen: Wenn Peers und die technischen Geräte selbst den Eindruck entstehen lassen, alle erforderlichen Normen seien eingehalten, kann sich eine derartige unkontrollierte Normbildung verselbstständigen. Nur die Berufsbildung befasst sich bisher mit dem Problem, wie „nonformal bzw. informell erworbener Fähigkeiten“ (Schröder 2012: 5) in eine form- und normadäquate Struktur eingegliedert werden können.

Defiziente Fähigkeiten, Informationen aus dem Internet auf einem dem Schulunterricht angemessenen Niveau herauszufinden, mögen als Scheitern impliziter „Denkmodelle“ zu werten sein, zugleich als fehlgeschlagene Konzeptionalisierung von Internet-Kommunikation. Das Scheitern stellt in diesen Teilbereichen die kulturelle Literalität in Frage, es lässt die argumentative und die adressatengerechte Textkompetenz vermissen. Die Akteure bemerken dies jedoch nicht, weil sie in einem selbstreferenziellen System ohne externe Maßstäbe handeln, in dem sie selbst zudem keine Reflexionen anstellen müssen.

Auf die Literalität bezogen liegt die Ursache zum einen wohl an unzureichender Kenntnis der Textmuster, zum anderen an Defiziten beim Lese- oder Schreibprozess. Die vorbereitende und prüfende Nachdenkphase – Planungsphase beim Schreiben – kommt zu kurz, bei der digitalen Kommunikation ist dies möglicherweise ganz wörtlich zu nehmen.

„Es kann bspw. beobachtet werden, dass (durch die unkomplizierten Textbearbeitungsfunktionen in Standard-Schreibprogrammen) die Planungsphase sich tendenziell in die Formulierungsphase verschiebt“ (Wiesner/Schneider 2014: 3). Das Verschieben ist ein geeignetes Bild, um den temporalen Verlauf der Phasen zu beschreiben, ob deren Rekursivität darin ausreichend berücksichtigt wird, bleibt offen. Außerdem ist zu fragen, ob die Reflexivität der Planungsphase im ursprünglichen Umfang erhalten bleibt oder verringert wird.

Eine Prüfung, inwiefern Schreibprogramme „unkompliziert“ seien und welche Auswirkungen die Unkompliziertheit sonst noch mit sich bringt, wird an dieser Stelle ausgelassen. Vorausgesetzt wird, dass die Anordnung von Schreib- und Gestaltungsfunktionen eben gegeben sind. Dass sie vor 20 oder mehr Jahren von begrenzt fachkundigen Programmierern angelegt wurden, sieht niemand als Einschränkung literaler Entfaltungsmöglichkeiten (die Grenzen der Fachkunde beziehen sich hier nur auf die Anlage des Schreib- und Gestaltungsvorgangs, Software-Programmierer sind keine Spezialisten für die Didaktik der Schreibkompetenz. Inwiefern ihre laienhaften Anordnungen grundsätzliche Traditionen von Schriftlichkeit unterminieren, wird weiter unten zu betrachten sein). Bis die Nutzung „unkompliziert“ erscheint, ist ein langer Weg des von der Maschine erzwungenen Trainings erforderlich, der alternative Optionen des Schreibens und Gestaltens unterdrückt.

Abschließend sei noch einmal auf den Anteil des Denkens an literalen Strukturen zurückgekommen. Die genannte „Obligation zur Kohärenz“ (Feilke 2002: 118) stellt unterschiedliche Anforderungen, die von den zugrunde gelegten Textsorten abhängen, wie auch von den Umfängen und dem dekodierbaren Sinn der konkreten Textausprägungen. Die Rede sei hier explizit nicht von den in Bildungsstandards und New Literacies-Debatten berücksichtigten „Informationen“ (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 42) als Bruchstücke, die Kohäsion des Textes transportiert hingegen einen Sinn oder eine Bedeutung, was über inhaltliche Mitteilungen weit hinausgeht. Lese- und Schreibmodelle beschreiben das schrittweise Erarbeiten entsprechender Zusammenhänge innerhalb des Textes und den Bezug auf Kontexte. Informationen herauszusuchen verfehlt die Textstruktur der kohärenten Ganzheit, der Interdependenzen von Textteilen und die autor-intentionale Strukturierung eines Textes.

Digitale Texte sind oft in hypermediale Strukturen eingebettet, die einen Wechsel in andere Texte nahelegen. Dies regt zu einem raschen Weiterklicken an. Eine Rezeptionshaltung der Ungeduld wird durch in der Digitalität medienübliche schnelle Turns beflügelt, gerade das tägliche „teilweise quasi-synchrone Schreiben“ (Wagner 2014a: 16) produziert Ungeduld. Katherine Hayles hat dafür den Begriff der „Hyper Attention“ eingeführt (2007: 187), den sie als neue psychische Dimension einer Mediengeneration („generation M“) zuordnet. Als Gegensatz benennt sie „Deep Attention“, was der aufmerksamen Lektüre umfangreicher gedruckter Texte entspräche:

The shift in cognitive styles can be seen in the contrast between deep attention and hyper attention. Deep attention, the cognitive style traditionally associated with the humanities, is characterized by concentrating on a single object for long periods (say, a novel by Dickens), ignoring outside stimuli while so engaged, preferring a single information stream, and having a high tolerance for long focus times. Hyper attention is characterized by switching focus rapidly among different tasks, preferring multiple information streams, seeking a high level of stimulation, and having a low tolerance for boredom. (Hayles 2007: 187)

Die Verbindung zwischen Deep Attention und der (Re)Konstruktion von umfangreicher Textkohärenz ist plausibel oder sogar evident. Kritisch ist anzumerken, dass Länge allein noch kein geeignetes Merkmal ist, um auch Tiefe einer Aufmerksamkeit zu gewährleisten. Aufmerksamkeit ist zwar die Voraussetzung für die Rezeption umfangreicher Texte, sie führt aber nicht notwendig zum Denken, das heißt zum Verstehen von Sinn in größeren Zusammenhängen. Erst „ein wirkliches Einlassen“ (Block 2016: 89) kann Verstehen ermöglichen, der Text wird dann „das sich selbst zu bedeuten Gebende, das durch die Praxis des Verstehens erschlossen werden muss“ (ebd.: 95f.). Der Übergang vom aufmerksam Wahrgenommenen ins verstehende Bewusstsein setzt eine „reflexive Distanz“ (ebd.: 96) voraus. Diese kann, folgt man Blocks an Plessner orientiertem Verstehensbegriff, in Formen der Hyper Attention nicht erreicht werden.

Letztere leistet also nicht oder nur in geringerem Maße jene „Reflexion und Selbstvergewisserung“, die beim Lesen und Schreiben „zur Ausbildung der individuellen und sozialen Identität verhelfen“ (Bräuer 2014: 94). Das bedeutet nicht, dass Digitalnutzer\*innen keine Identität haben, aber sie haben eine andere, in der Kohärenzverstehen, Sinnerschließen und Selbstreflexion auf vielen Ebenen nicht Bestandteil derselben kulturellen Literalität sind. In diese Überlegung sind Ergebnisse der Identitätsforschung einzubeziehen, die

im Bereich der Medien einen deutlichen Einfluss der Mediennutzung auf die Identitätsbildung bei Kindern und Jugendlichen feststellt. In Bezug auf die Lese- und Schreibkompetenz bilden sich möglicherweise „Bricolage-Identitäten“ aus, wie sie analog durch „Desorientierung, Anomien und Verwerfungen“ gefördert werden: „Mit dem Pluralismus der gesellschaftlichen Vorgaben ist die Arbeit an der Identität mit einer zunehmenden Ausbildung von Teilidentitäten verbunden“ (Schorb 2014: 171). Angewendet auf die Vorstellung von den zwei parallelen Kulturen würde dies bedeuten, dass Schüler\*innen zwei verschiedene auf Literalität gerichtete Bewusstseinszentren als zwei nicht fest miteinander verbundene Identitäten haben könnten.

### **3.6 Genderspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs**

Bei Mädchen und Jungen zeigen sich in vielen Untersuchungen genderspezifische Unterschiede der Lese- und Schreibkompetenzen. Dies schließt auch die ICT-Kompetenzen ein. Eine „Überlegenheit der Mädchen in sehr verschiedenen schriftsprachlichen Leistungen“ (Brügelmann 1994: 14) wird in verschiedenen Studien bestätigt:

Mädchen sind bei sprachbezogenen Kompetenzen schon in der Grundschule überlegen. In der neunten Jahrgangsstufe beträgt dieser Leistungsvorsprung in Deutsch 41 Punkte, in Englisch 31 Punkte auf der DESI-Skala.

Der Unterschied fällt für das Fach Deutsch bei DESI größer aus als beim PISA-Lesetest, weil DESI mit der Schreibaufgabe und mit dem Rechtschreibtest auch produktive Sprachkompetenzen erfasst hat. (Klieme 2006: 4)

Die Differenz der Fertigkeiten nimmt zwischen den Geschlechtern bis etwa zur 9. Klassenstufe zu. Bei der ‚Hamburger Schreibprobe‘ sind im Längsschnitt die Fähigkeiten zu Schulbeginn gleich, der Unterschied nimmt erst über die Jahre (bis 9.) zu (vgl. Mannhaupt 1994: 58). Jungen holen Rückstände aber bis zur Pubertät mehrheitlich auf (vgl. Brügelmann 1994: 14). Auch Mücke/Schrüder-Lenzen (vgl. 2008: 52) fanden diese Ergebnisse in ihrer Längsschnittstudie zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen.

Aus den oben genannten Schwerpunkten spielt vor allem das persönliche Interesse eine Rolle beim Zustandekommen der genderspezifischen Unterschiede. So sind genderbe-

dingte Wortschatz-Bestände nachweisbar (vgl. May 1994: 110), die jeweils gut geschrieben werden, während die Wörter, die eher dem Interesse des anderen Geschlechts zugeordnet werden, Probleme bieten: „Jungen schreiben die Jungen-Wörter besser, und die Mädchen schreiben die Mädchen-Wörter besser“ (May 1994: 111). Die Trennung in genderspezifische Wortbestände beginnt bereits im Vorschulalter, Mädchen bringen beispielsweise schon zu Schulbeginn mehr ‚eigene Wörter‘ mit (vgl. Mannhaupt 1994: 52). Es liegen Ergebnisse vor, wonach sich die geschlechtsspezifischen Wortschätze nur um etwa 60 % überlappen (vgl. May 1994: 115).

Ob die unterschiedlichen Lernerfolge auf differente Lektürekompetenzen zurückzuführen sind, ist umstritten:

Uneindeutig ist die Forschungslage zum Faktor Geschlecht in der Lesesozialisation. Zwar liegen Forschungsüberblicke vor, die Unterschiede von Jungen und Mädchen im Lesen bzgl. Leseverhalten, -weisen, -motivationen und -verstehen betonen [...]. Dennoch existiert ebenfalls eine Vielzahl von Studien, nach denen sich Jungen und Mädchen stärker ähneln. Laut drei Meta-Analysen sind die Unterschiede im Leseverstehen entweder nicht vorhanden [...] oder nur sehr gering [...]. (Isler/Philipp/Tilemann 2010: 55)

Im computerbezogenen Kompetenzerwerb, soweit er wesentlich auf Lektürekompetenz bezogen ist, erreichen Mädchen in der Schule bessere Werte: „So zeigt etwa die Studie ICILS 2013, dass in Deutschland Mädchen in Computer and Information Literacy mit  $d = 0,30$  Standardabweichungen besser abschneiden als Jungen“ (Ihme/Senkbeil 2017: 27).

Aus den Genderuntersuchungen zu Schriftspracherwerb und Textkompetenz gehen bislang keine konsensuellen Erklärungsansätze hervor. So wird geltend gemacht, dass Mädchen schon vor der Schule geschlechterbedingte Rollenerwartungen (vgl. Mannhaupt 1994: 44) zu erfüllen versuchen, während vergleichbare Anforderungen an Jungen nicht bestehen. Statistisch sind jedoch „spätere Minderleistung der Jungen durch geringere Vorkenntnisse bei Schulbeginn [...] ist [...] nicht nachweisbar“ (ebd.). Gründe für einen in der Schule erst stabilisierten Unterschied zwischen den Geschlechtern werden darin vermutet, dass zu wenig an persönliche Neigungen von Jungen angeknüpft werde: „Der Zusammenhang [zwischen Interesse und Schulerfolg] ist bei Jungen höher als bei Mädchen“ (Richter 2002: 19). Vorschläge, eine „von Jungen bevorzugte Literatur [...] (z. B. Comics)“ (Schnack 1994: 156) stärker in den Unterricht einzubinden, seien an dieser



Stelle jedoch zurückgewiesen, die Anpassung an Interessen durch nicht-kohärente Schriftvorlagen, die zudem nur teilweise auf alphabetischen Zeichen beruhen, kann nicht den Schriftspracherwerb verbessern und führt darüber hinaus von jeglicher Deep Attention fort.

Bezogen auf digitale Kommunikation sind die Geschlechtsunterschiede in Zukunft zu erforschen. Dabei ist nach den vorliegenden Einschätzungen anzunehmen, dass die nicht-schulische Schriftnutzung Jungen eher begünstigen könnte: „Die Rechtschreibleistungen von Jungen entwickeln sich autonomer vom Unterricht, ihre Leistungen hängen relativ stärker mit außerschulischen Lernbedingungen zusammen“ (Mannhaupt 1994: 64).

### **3.7 Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen**

Es ist eine konsensfähige Erfahrung, dass Kinder und Jugendliche immer früher und häufiger digitale Medien nutzen. Der Mediengebrauch wird statistisch gut erfasst und mit unterschiedlichen Absichten beobachtet: Als rezent hervorgetretenes Phänomen mit vergleichsweise unbekanntem Implikationen gibt er sowohl Anlass zur positiven wie auch negativen Bewertung. Eine Korrelation digitaler Mediennutzung mit wachsender Illiteratilität wird nicht angenommen, das „Lamento der Medien über den allmählichen Kulturverfall, der sich in der Schreibung dokumentiere“ (Dürscheid 2012: 165) zielt nicht auf konkrete mediale Zusammenhänge. Chancen und Risiken sind gleichermaßen vorhanden, ihr Einfluss wird durch das „Absenken der technischen Hürden“ (Wagner 2014: 9) größer. Die Einschätzung digitaler Medien in Kinderhand als Grundlage einer kulturellen Sozialisation findet nicht ungeteilte Zustimmung. Um die Entwicklung sowie ihre zahlenmäßige Ausbreitung zu dokumentieren, liegen verschiedene empirische Studien vor, die in relativ kurzen Zeitabständen wiederholt werden, um der Dynamik Rechnung zu tragen.

### 3.7.1 Quantitative Medienverbreitung

Bei den persönlichen Nutzungsoptionen des Internet werden für Achtklässler in Deutschland 80 % „Social Networks or Instant Messenging“ angegeben, gefolgt von 48 % „Voice Chat (Skype)“ und 46 % „Posting Comments to Online Profiles or Blogs“ (vgl. ICILS 2014: 138). Wichtigstes Endgerät ist in der überwiegenden Zahl der Fälle das mobile Smartphone. Schon Schulanfänger verfügen in einigen Fällen über ein solches.

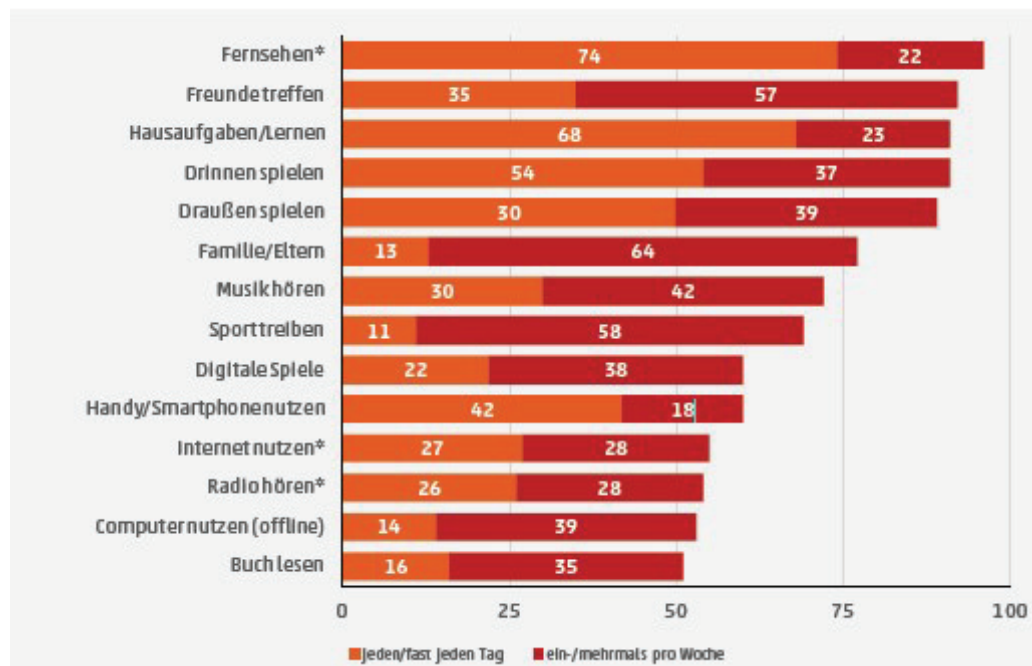


Abbildung 1: Freizeitaktivitäten 2018

Quelle: KIM 2018, Angaben in Prozent, \*egal über welchen Verbreitungsweg, Basis: alle Kinder, n=1.231

42 % aller Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren benutzen ihr Handy bzw. Smartphone täglich (vgl. KIM 18: 11).

Die Nutzung der im Vergleich zu einfachen Mobiltelefonen komplizierteren Smartphones nimmt anschließend ab dem Alter von 10 Jahren rapide zu. Von den Jugendlichen über 13 Jahre betrifft dies 92 % bei täglich benutzten Geräten, zuzüglich 4 % bei nur „mehrmals wöchentlich“ benutzten (vgl. JIM 2018: 11). Die Nutzung lässt sich nach den in folgender Grafik aufgeführten Bereichen unterscheiden:

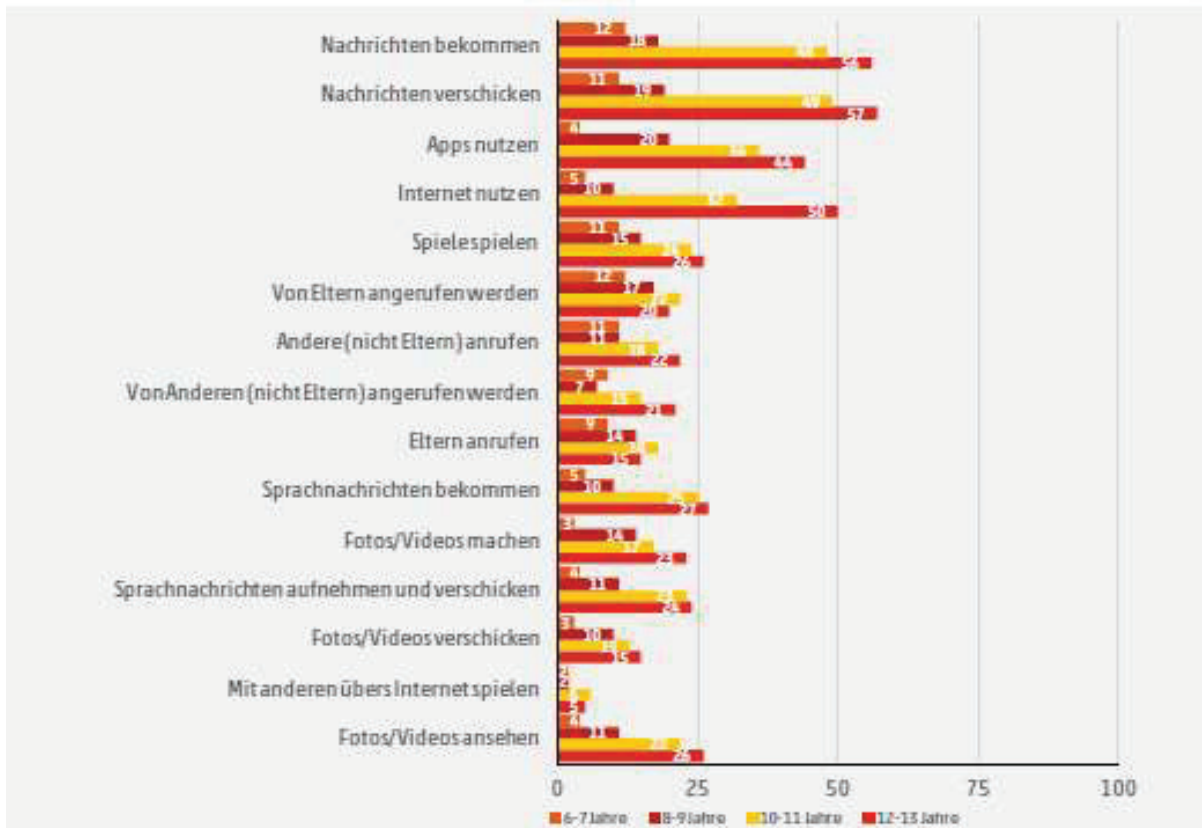


Abbildung 2: Nutzung verschiedener Handy-/Smartphonefunktionen 2018

Quelle: KIM 2018, Angaben in Prozent, Basis: Handy-Nutzer\*innen, n=868

Die Kategorien sind nicht trennscharf gegeneinander abgegrenzt, beispielsweise dürfte sich „Internet nutzen“ mit anderen Kategorien überschneiden – auch die befragten Kinder (oder Mehrheitlich deren Erziehungsberechtigte) dürften nicht auf technische Details referieren, sondern eher ungefähre Angaben zur nicht-telefonischen Nutzung machen. Der Zeitaufwand, den Schüler\*innen mit digitalen Angeboten betreiben, ist hoch. Diese Einschätzung wird sogar von den Betroffenen selbst geteilt:

So bestätigen sieben von zehn Jugendlichen die Aussage, dass sie selbst mit dem Angebot an Apps und Communities manchmal zu viel Zeit verschwenden. 68 Prozent sind allerdings auch der Ansicht, dass eine Organisation des Freundeskreises heute ohne Handy gar nicht mehr möglich wäre. (KIM 2018: 52)

Aus der quantitativen Erfassung der Nutzung lassen sich keine Aussagen über die Details der Nutzungspraxis ableiten. Sicher scheint nur Eines, das von den Medienforscher\*innen nie erwähnt wird: Gelesen und geschrieben wird bei fast jeder Nutzung, die nicht auf phonisches Telefonieren beschränkt ist. Für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz

ist es dabei irrelevant, „dass für Jugendliche die Medien einen wichtigen, aber nicht den primären Stellenwert“ (Marci-Boehncke/Rath 2007: 31) einnehmen, sie füllen einen größeren Teil der Lebenszeit mit Lesen und Schreiben.

### 3.7.2 Sprachliche Aspekte

Aus Sicht der Linguistik und Fachdidaktik des Deutschen ist die digitale Kommunikation von Kindern und Jugendlichen untereinander im Vergleich zur schulischen Schreib- und Lesepraxis überwiegend Nebensache. Oft wird sie als „Freizeit“-Beschäftigung (vgl. Wagner 2014b: 62) bezeichnet oder ihrem Funktionsrahmen nach als „privat“ (ebd.: 55) charakterisiert. Beides kennzeichnet eine selbstverständliche kategoriale Unterordnung unter die schulische Zuständigkeit, ohne dass die soziale Praxis als eigenständiger Handlungsraum ernst genommen wird. Auch wenn ein Terminus „nicht-“ oder „außerschulisch“ verwendet wird (vgl. Isler/Philipp/Tilemann 2010: 54), bleibt der Rangfolgeaspekt bestehen, weil das Lexem „schul-“ in der Bezeichnung dominiert. Aus der Sicht der Schule als Institution ist diese Haltung berechtigt, ob sie angesichts der Bedeutung der digitalen Kommunikation für die Lebensführung der Kinder und Jugendlichen die Lebenswirklichkeit angemessen beschreibt oder wo hier pragmatisch – also aus der Perspektive derer selbst als Lesende und Schreibende – Grenzen liegen, steht bisher selten zur Debatte.

Nur speziellere Forschungen zu digitalen Medien verbinden die Frage nach den darin gültigen Schreibnormen auch mit deren Verhältnis zur Schulnorm. Generell missachtet die Medienwissenschaft „Stellenwert und Funktion der Sprache“ (Jäger 2000: 10). In der Fachdidaktik wird zwar festgestellt, „dass Kinder und Jugendliche mehrheitlich außerhalb des schulischen Unterrichts digital sozialisiert werden bzw. sich sozialisieren“ (Furger/Schneider 2011: 2), dass ferner dortige „Normen teilweise sehr stark von den in der Schule vermittelten Schreibnormen abweichen“ (ebd.), eine Anerkennung der Autonomie des außerschulischen Schreibens jedoch – und sei sie auch noch so problematisch – wird daraus nicht abgeleitet. Ob die informelle Entwicklung zur Begründung ganzer „paralleler literaler Kultur- und Handlungsbereiche“ (Furger/Schneider 2011: 3) genug Gewicht entwickelt, bleibt zu diskutieren. Als gesichert kann jedoch gelten, dass die technische Schreibung auf Computer und Smartphone die Schreib- und Prozessmodelle beeinflussen muss:

Die digitalen Medien haben den Schreibprozess durch ihre spezifischen Eigenschaften nachhaltig beeinflusst. Für jede der drei Phasen [Planen, Formulieren, Überarbeiten; Fix 2008: 36] eröffnen die digitalen Medien neue Perspektiven (Wiesner/Schneider 2014: 3).

Viele der oben referierten Aspekte der (schulischen) Einführung in Schriftlichkeit deuten darauf hin, dass eine digitale Schreibpraxis außerhalb des schulischen Kontextes Einfluss auf die schreiberische Identität von Kindern und Jugendlichen hat. Wenn Wörter und Äußerungen im Bereich des persönlichen Interesses oder der individuenzentrierten Bedeutung grundsätzlich die Memorierung von Schreibweise, semantischem Gehalt und dem daraus abzuleitenden Regelwissen erleichtern (vgl. Richter 2002: 42), kann nicht ausgeschlossen werden, dass aus der digitalen Kommunikation eine vergleichsweise feste Prägung der Schreiber\*innen hervorgeht. In welchem Maße diese Prägung von der schulischen zu differenzieren ist, bleibt zu fragen. Dies gilt freilich nur unter der Voraussetzung, dass Jugendliche dem privaten Abfassen von Posts tatsächlich ein motivierendes persönliches Interesse entgegenbringen. Nichts in der täglichen Erfahrung mit Schüler\*innen lässt allerdings bislang daran Zweifel aufkommen.

Eine intensive Hinwendung aus persönlichem Interesse muss darüber hinaus nicht allein an inter-individuelle Kommunikationsakte gebunden sein, wie sie in Social Media im weitesten Sinne erfolgen, die Annahme kann gleichermaßen auf presseähnliche oder allgemein Informationstexte<sup>4</sup> im digitalen Raum ausgeweitet werden. Digital Natives nutzen sogenannte Informationsangebote im Rahmen jener digitalen Plattformen, die in Peergroups Ansehen genießen<sup>5</sup>, und sie sind sich sicher, dabei ernsthafte und auch in der Erwachsenenwelt anerkannte Äußerungen zu rezipieren. Sie sehen darin Texte mit „erwachsensprachlichen kommunikativen Zwecke[n]“ (Schmidlin/Feilke 2005: 14).

Die Studie von Ihme und Senkbeil zur Kompetenzillusion Jugendlicher angesichts ihres Umgangs mit Informationsmaterial aus dem Internet (vgl. Ihme/Senkbeil 2017) fördert eindeutig eine Einstellung zutage, der zufolge Kinder und Jugendliche sich selbst überschätzen. Dies hat einerseits seinen Grund darin, dass computerbezogene Fertigkeiten „in

---

<sup>4</sup> Während der Aspekt der Informationsvermittlung stets im Vordergrund steht, ist die Klassifizierung von unterschiedlichen Textsorten, die zu diesem Zweck dient, wenig entwickelt. Vor allem die implizierten Sprachstrukturen bleiben vorerst wenig beachtet.

<sup>5</sup> Es werden in diesem allgemeinen Zusammenhang keine konkreten Plattformen genannt, weil diese möglicherweise in Kürze durch andere ersetzt werden. So erging es Bedijs/Heyder in ihrem 2012 erschienenen Sammelband, der SchülerVZ in den Vordergrund rückte. Schon 2012 handelte es sich gewissermaßen um eine historisch-linguistische Studie.

Deutschland und vielen anderen Ländern nicht systematisch curricular vermittelt werden“ (Ihme/Senkbeil 2017: 24). Während die Schule das Feld ignoriert oder seine Bedeutung verharmlost, finden die Betroffenen darin gerade eine andere Art von Bestätigung. Fertigkeiten, die gegenüber der Schule weitgehend als Nebensache kategorisiert werden, aber in den Lernprozess aufgrund ähnlicher Aneignungsverfahren indirekt eingreifen, werden dort gerade deshalb positiv eingeschätzt, weil sie nicht „Rückmeldungen zu ihren Fähigkeiten, z. B. durch Noten, Lob und Tadel durch Lehrkräfte, Vergleich mit Peers, Erfolg oder Misserfolg bei Hausaufgaben“ (Ihme/Senkbeil 2017: 24) unterliegen. Einzig der „Vergleich mit Peers“ findet in digitalen Threads im Prinzip statt. Wie er sich dort und von dort ausgehend in anderen Bereichen auswirkt, ist nur insofern bekannt, als auch (aus schulischer Sicht) unzureichende Fertigkeiten durch ihn legitimiert werden können. Sollten sich beispielsweise Ergebnisse der Leseforschung auf die Rezeption digitaler Äußerungen hin verallgemeinern lassen, so bietet die positive Anerkennung durch Peers eine gesuchte Alternative zur Lehrer\*innenmeinung (vgl. Philipp 2010: 18).

Aus dem persönlichen Umfeld berichten verschiedene Eltern und Lehrer\*innen unterschiedliche Erfahrungen, die von pauschal nivellierender Anerkennung bis hin zum entschiedenen Nacheifern reichen. Die Peer-Review ist dabei allerdings echt, sie ist kein Vergleich unter Aufsicht von Lehrpersonen wie im Schulumfeld. Diese Unabhängigkeit verleiht einen bislang nicht näher einzuschätzenden Status; es ist vorstellbar, dass die Anerkennung durch Gruppenmitglieder mit hohem (digitalem, virtuellem) Sozialstatus so viel zählt, dass deren Meinung oder Normverständnis also durchaus mit Schulnormen konkurrieren kann und ein Einverständnis gegen die Schulnorm verfestigt. Da Beziehungen zu Peers als „Freundschaft“ unter „Ebenbürtige[n]“ (Philipp 2010: 18/45) wirken, haben sie hohen Einfluss auf die persönliche Motivation (ebd.: 56). Den Verhaltensweisen im Gespräch zufolge wird ein Verstoß in der Kommunikation zwischen Peers als „Zwischenfall“ verhandelt, der im Sinne der Gesprächsforschung als Störung von Konsens, Kooperation oder rituellem Verfahren (vgl. Brinker/Sager 2010: 85) im wechselseitigen Einverständnis ausgeglichen wird. Peers sehen über Normverfehlungen hinweg, um den Fortgang der Kommunikation nicht zu gefährden. Es entsteht ein „common ground“ (Lotze 2014: 279), der weitgehend ohne Norm und angemessenes inhaltswissen ausgehandelt wird.

Natürlich werden internetbasierte Informationsangebote in vielen Fällen, wenn auch nicht an jeder Schule, auch in den Unterricht eingebunden. Dies führt aber nicht notwendig zu einer Verschiebung des Handlungsbereichs digitale Kommunikation in das Autoritätsfeld der Schule, sondern bestärkt möglicherweise die Konkurrenz zwischen zwei Normsystemen. Im unten folgenden Kapitel zum Begriff von Schriftlichkeit wird noch einmal ausführlicher darauf einzugehen sein. Der Geltungsanspruch digitaler Kommunikation wird nicht nur erhoben, indem Nutzungsgeräte Verbreitung finden und ihre Nutzung eingefordert wird, sondern auch und besonders auf Zeichenebene. Zeichen, die in der Digitalität Verbreitung und geradezu normierenden Status gefunden haben, setzen sich durch. Das einst in der Sozialplattform Twitter eingeführte Zeichen des Hashtag (#) etwa ist längst in weiten Teilen des Internet als Signalzeichen für Schlagwörter verbreitet.

Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Enkulturation als Digital Natives seine Bedeutung schon früh kennen gelernt haben, messen sie ihm unter Umständen hohen kommunikativen Wert bei. Das ist aus ihrer Sicht sogar leicht zu rechtfertigen, weil # auch in Bereichen der Erwachsenensprache verwendet wird (u. a. in Fernsehnachrichten und den zugehörigen Internet-Portalen und Apps). #Krieg-in-Syrien ist aus dieser Erfahrung heraus unter Gesichtspunkten der Form und der kommunikativen Situierung ranggleich mit #Struppi-hat-Geburtstag. Und wenn der Cornelsen-Verlag seine Zeitschrift „Deutsch-Extra“ mit „#Jugendbücher“ und „#Deutschunterricht“ bewirbt (Cornelsen), unterwirft er Elemente aus dem Autoritätsfeld der Schule denselben extern vorgegebenen Strukturmerkmalen. Für ältere Praktiker der ehemals ausschließlich analogen Schriftlichkeit mag dies nicht anders aussehen als eine Anpassung oder Übertragung (Modernisierung) der verwendeten Zeichen, das Produkt bleibt in ihren Augen strukturell dasselbe. Nicht so für Digital Natives, die es als beliebiges digitales Artefakt in die lange Reihe der ihnen bekannten # einfügen. Ob es Zeitschriften zuvor auch als Druck auf Papier gab, ob sie etwas Besonderes in einem bestimmten Kontext darstellten, ob sie mehr Achtung als Anderes verdienten, spielt für sie dabei keine Rolle, die formale Nivellierung hebt semantische Differenzierungen – zumindest partiell – auf. Indem das nicht-sprachliche Zeichen # die Markierung anzeigt, die, da es sich nur um ein Zeichen handelt, nicht weiter differenziert werden kann – erhält die Semantik der Wörter eine strukturell untergeordnete Funktion.

### 3.8 Verlauf und Form digitaler Kommunikation

Im Laufe der Darstellung wurde bisher bereits auf viele Eigenschaften digitaler Kommunikation eingegangen. Im vorliegenden Kontext beschränken sich die Aussagen auf Äußerungen von Schüler\*innen. Es sei vorsorglich darauf hingewiesen, dass die digitalen Kommunikationsmedien, die bei Kindern und Jugendlichen mittlerweile zu fast 100% verbreitet sind, auch von Erwachsenen benutzt werden. Dabei geht es nicht nur um Digital Natives, die nach einer jugendlichen SMS-Nutzung den Messengerdiensten treu geblieben sind, sondern auch um Erwachsene, die später Zugang zur Nutzung gefunden haben. Dieser Aspekt wird in der sprachwissenschaftlichen Forschung weitgehend ausgeblendet. Merkmale digitaler Schriftlichkeit von Schüler\*innen können wie folgt resümiert werden:

Die oft flüchtige Aktualität von Texten im Internet, das interaktive, teilweise quasi-synchrone Schreiben, das Schreiben in einer (schul-)normfernen Umgebung [...] können konstitutive Merkmale von Texten in neuen Medien darstellen, welche in klassischen Schreibumgebungen eher selten vorkommen [...]. (Wagner 2014a: 16)

Eine „flüchtige Aktualität“ mögen Texte der unterschiedlichsten Sorten im Internet haben, mit Blick auf die in vorliegender Arbeit zu untersuchenden Äußerungen von Schüler\*innen besteht die Flüchtigkeit vor allem in der Häufigkeit und Rasanz der Äußerungen, in einer „Beschleunigung der Kommunikationsturns“ (Furger/Schneider 2011: 2). Der „Synchroniegrad“ (Dürscheid/Frick 2014: 172) zwischen Rede und Folgerede wird diskutiert. Zwischen synchron, quasi-synchron, asynchron (vgl. Wagner 2014b: 57) mäandern die Einschätzungen. Im Gegensatz zur Monologvermutung einer analogen Textentstehung gelten private digitale Äußerungen als dialogisch, es gilt sprachstrukturell und sozial „das Prinzip der Reziprozität“ (Schnitzer 2012: 38). Unter diesen Voraussetzungen liegt es nach der Dichotomie Mündlichkeit/Schriftlichkeit nahe, die Struktur der Kommunikation für mündlich zu halten, in vorliegender Arbeit soll jedoch von dialogischer Schriftlichkeit ausgegangen werden. Messenger-Dienste sind immer auch multimodale und multimedial Kommunikationspraxen. Diese Arbeit setzt aber den Texten auf die Schriftsprachlichkeit in ihr Zentrum, somit werden Bilder, Audiobeiträge, Videos oder Hyperlinks in ihrer Analyse ausgelassen. Betont werden muss, dass die vorliegenden WhatsApp-Threads bis auf zwei Quellen (in denen jeweils ein Foto versandt wurde) lediglich aus schriftsprachlichen Daten und grafischen Information in Gestalt von Emojis oder in seltenen Fällen Emoticons bestehen.



Flüchtigkeit und Beschleunigung beschreiben zugleich eine Verkürzung vorbereitender Planungen vor dem eigentlichen Äußerungsakt, sie reduzieren sicherlich die Reflexivität. Inwieweit die Flüchtigkeit im Sinne von Beschleunigung auch Flüchtigkeit im Sinne von gesteigerter Fehlerrate durch Unaufmerksamkeit mit sich bringt (vgl. Dürscheid/Frick 2014: 171), wäre zu untersuchen. Ältere Beobachtungen zur Fehlerrate (vgl. Schlobinski et al. 2001: 7) wurden immer wieder durch Hinweise auf die Eingriffe von Autokorrekturmechanismen problematisiert (vgl. Schnitzer 2012: 43ff.). Eine herrschende „Fehlertoleranz“ (Dürscheid 2012: 165) entspricht der verbreiteten Alltagserfahrung, ist zugleich jedoch keineswegs an Digitalität allein gebunden. Auch beim Austausch von schriftlichen Äußerungen auf Papier dürften Empfänger\*innen den Schreiber\*innen Fehler weniger anlasten als dies Lehrer\*innen in Schulaufsätzen tun (müssen).

Der Begriff der „Fehlertoleranz“ wurde oben bereits problematisiert, ebenso wie die Feststellung, in digitaler privater Kommunikation herrsche „beim Simsen und Mailen“ (Enders 2007: 166) ein verringerter Normanspruch. Genau dies sollte nicht unter Bezugnahme auf offiziell institutionalisierte Normen pauschal behauptet werden. Ein Normverstoß gegen die allgemeingültige Rechtschreibung könnte unlängst Ausdruck einer alternativen Konvention sein, da „sich in den verschiedenen Kommunikationsformen und Textsorten auch unterschiedliche Usancen, Konventionen und Stile herausgebildet haben“ (Wagner 2014a: 16). Es sind Konventionen abweichender Schreibweisen, welche eine neue Kombination zwischen Phonemen und Graphemen herstellen und auch außer-alphabetische Zeichen miteinschließen. Die Regeln, nach welchen hierbei verfahren wird, entstammen zudem nicht notwendig der deutschen Sprache, Anglizismen werden – US-amerikanische Vorbilder auch aus anderen Medien, vor allem audio-visuellen, imitierend – mit wachsender Frequenz verwendet. Die Neigung, Abkürzungen einzusetzen, entspringt zwar wahrscheinlich einer historischen Zeichenbegrenzung, ist heute jedoch nicht mehr als sprachökonomisches Verfahren zu werten. Sie gehört zum jeweiligen „Register“ (vgl. Dürscheid/Wagner/Brommer 2010: 139), das je nach Durchsetzungsgrad zur Konvention werden kann.

Die Einführung von Schreibkonventionen hat keinen systematischen Charakter, sie kann jederzeit revidiert werden – Erkenntnisse über Verbreitungsgeschwindigkeit und Revisionszyklen sind nicht generalisierbar, weshalb hier keine Festlegung erfolgen kann, in

welchen Fällen Normen, „transitorische Normen“, intermediäre Konventionen oder eklektischer Usus vorliegen. Jüngere Forschungsarbeiten sichern sich hier gegen voreilige Generalisierungen ab, indem sie auf die Dynamik der Entwicklung und die zahllosen Einflussfaktoren hinweisen (vgl. Schnitzer 2012: 35; König/Bahlo 2014: 11).

Eine inzwischen weitgehend kodifizierte Basis für die Beschreibung der Strukturen sprachlicher Äußerungen in der privaten digitalen Kommunikation bietet die Forschung zu SMS. Viele der dort eingeführten Kategorien leiten auch bezüglich neuerer Messengerdienste die Aufmerksamkeit. Auf Darstellungsebene gehören dazu graphostilistische Mittel bei der Realisierung der alphabetischen Schrift (Groß- und Kleinschreibung, Zeichendoppelung u. a.), jenseits des Alphabets Satzzeichen und Emoticons, wobei letztere aus Bildchen (im GIF-Format) oder Satzzeichen bestehen können (vgl. Schlobinski et al. 2001: 95) Der Wortschatz ist – auch in Bezug auf sein schulisches Pendant – bisher nicht berücksichtigt, die Kategorien Orthografie und Morphosyntax werden nicht normkonform erfüllt (vgl. Wagner 2014b: 59). Zu den untersuchten Stilmitteln zählen Tilgungen und Assimilationen, Abkürzungen und Kurzwörter, Ellipsen sowie Dialektismen (vgl. Dürscheid/Frick 2014: 158).

#### **4 Mündlichkeit/Schriftlichkeit als theoretisches Konzept und Forschungsgegenstand**

Maßstäbe der linguistischen Details alltäglicher mündlicher Rede hat die Arbeit von Koch/Oesterreicher „Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch“ (<sup>2</sup>2011, Erstdruck 1990) gesetzt. Sehr viele Linguisten, Kommunikations- und allgemein Kulturwissenschaftler stützen sich auf ihre Ergebnisse, obwohl sie nicht im geringsten an den Redeweisen des Französischen, Italienischen oder Spanischen interessiert sind. Grundlage des Interesses bildet die einleitende abstrakte Modellierung von gesprochener versus geschriebener Sprache, die als theoretisches Konzept von Mündlichkeit versus Schriftlichkeit generell aufgefasst wird. In der überarbeiteten Neuauflage haben die Autoren dem Rechnung getragen und den theoretischen Aspekt weiter ausgeführt. Damit existiert ein weitgehend konsensuelles Modell, welches gegenwärtig den Ausgangspunkt für Forschungsfragen und Debatten liefert, die noch vor wenigen Jahrzehnten

entweder weitgehend unvorstellbar waren oder zumindest ziemlich am Rande der üblichen Forschungsfelder gelegen hätten.

Die Autoren äußern sich erfreut über das große Interesse, das ihre in jeder Hinsicht gründliche Forschung gefunden habe (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: V). Die von ihnen verwendeten Korpora haben sie Veröffentlichungen entnommen, sie führen keine Feldforschung durch. In sukzessiven Schritten der Generalisierung leiten sie aus den drei durch die gemeinsame Abstammung vom Lateinischen eng verwandten Einzelsprachen Universalien der Rede ab, aus diesen Grundstrukturen ergeben sich die Merkmale von Mündlichkeit, die in der Zusammenfassung stets kontrastierend auf Beobachtungen und Annahmen über Schriftlichkeit dargestellt werden.

Das Referat dieser Forschungsergebnisse führt bereits hier zu terminologischem – wahrscheinlich sogar begrifflichem – Klärungsbedarf: Nicht jede Rede, auch wenn sie mündlich vorgetragen wird, beruht auf beiläufig gesprochener Sprache, welche die Autoren ihren Detailanalysen zugrunde legen. Die Forschungsarbeit von Koch/Oesterreicher weckt vor allem Aufmerksamkeit für die Beschreibung und Erklärung von Sprachphänomenen, die dem Bereich Mündlichkeit zugeordnet werden, aber ganz unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden müssen.

#### **4.1 Die Dichotomie Mündlichkeit – Schriftlichkeit**

Dass eine Kategorie der Mündlichkeit sofort Fragen nach dem Anderen, das als Schriftlichkeit gefasst wird, aufwirft, geht zunächst auf die traditionelle Dichotomisierung in der Linguistik zurück. Sprachnormen werden gewöhnlich an geschriebenen Äußerungen untersucht, Schriftspracherwerb gilt als der wesentliche Teil des Sprachlernens überhaupt. In der deutschen Kultur und vor allem ihrer Überlieferung herrscht seit Jahrhunderten ein Vorrang der Schriftsprache (vgl. Fiehler 2012: 14), Schriftlichkeit nimmt in diesem Sinne eine „elitäre“ Funktion ein (vgl. Haarmann 2011: 123).

Die rezente Aufmerksamkeit für Unterschiede und Gegensätze, die durch die bewusst gewordene Dichotomie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zutage treten, entstammt weniger einem gewachsenen Interesse an gesprochener Sprache, als vielmehr einer fundamentalen Verunsicherung, die durch den Sprachgebrauch in neuen Medien entstanden ist. Diese bildet zumindest häufig den Ausgangspunkt für Überlegungen. Im Verlauf der

vorliegenden Ausführungen wird sich zeigen, dass weniger die Neugier auf Formationen gesprochener Sprache Anlass zur Anknüpfung an Koch/Oesterreichers Modell gibt, als vielmehr eine Aufmerksamkeit für die Modelle des Mündlichen und Schriftlichen überhaupt. Hier liegt, sowohl was den gesellschaftlichen Sprachgebrauch als auch den Spracherwerb in der Schule angeht, ein Angelpunkt zukünftiger Diskussionen, der durch den Medienwandel und dessen Einfluss auf die gesellschaftliche Kommunikation überhaupt markiert wird: „new technology is not simply capturing but actively constituting social interaction“ (McKie/Ryan 2012).

Dass digitale (Internet)Kommunikation, von SMS und E-Mail über Blogdiskussionen bis zu den Unterhaltungs-Fäden (threads) der Social Media, in Schriftform geleistet wird, ist nicht zu bestreiten. Dadurch greift Schrift in vielen Anwendungsfeldern von Kommunikation Raum, die zuvor eher mündlich geprägt waren, weil für sie keine schriftlichen Medien zur Verfügung standen, beziehungsweise die vorhandenen zu umständlich im Gebrauch waren. Dass sich die digitale Schriftform – einmal abgesehen davon, dass sie sich weiterer grafischer Symbole über das Alphabet hinaus bedient – nicht nach den Präskriptionen überlieferter Schreibnormen richtet, ist ebenso unstrittig. Je weiter digitale Kommunikation in alle gesellschaftlichen Kommunikationssituationen vordrang, desto drängender stellten sich in jüngerer Vergangenheit Fragen wie ‚Wird die Sprache zerstört?‘, ‚Findet ein radikaler Sprachwandel statt?‘, ‚Ist dies ein fehlgeleiteter Teil der Schriftlichkeit?‘ (zusammenfassend zum älteren Diskussionsstand Fiehler 2012).

Eine allgemeine Durchsetzung und Bewährung der digitalen sprachbasierten Kommunikation in der Praxis ist längst gegeben (vgl. Papsdorf 2013: 179). Über die Frage, wie sie sich zur traditionellen Schriftsprache verhält, hinaus, kann auch die Relation zu einer Mündlichkeit diskutiert werden, da erstens ganz offensichtlich Normen traditioneller Schriftlichkeit verletzt werden und zweitens ehemals mündliche Kommunikationsbereiche verschriftlicht werden, in besonderem Maß in der privaten Kommunikation.

Dies ist nichts Neues mehr. Die Entwicklung sollte nicht mehr als Überraschung verhandelt werden. Im Jahr 2019 immer noch emphatisch von ‚neuen‘ Medien zu sprechen, wie es in Teilen der linguistischen Literatur zu beobachten ist, scheint den aktuellen Zustand eher zu verharmlosen: Diese Medien konstituieren längst eine gängige Praxis, auch wenn diese anscheinend nicht auf einem kodifizierten Normenkanon basiert, sondern einem

dynamischen Prozess von Form- und Normwandel folgt. Darin liegt auch der Bedarf begründet, an ein kontrastives Modell von Mündlichkeit und Schriftlichkeit anzuknüpfen, welches Übergänge, Kontextbindung oder Relativität von Normgeltung zu beschreiben erlaubt.

Noch nie in der bekannten Geschichte menschlicher Kommunikation ist ein fundamentaler Medienwandel in wenigen Jahrzehnten abgelaufen, vor allem mit einer impliziten technischen Dynamik, die weitergehende wesentliche Veränderungen noch heute, morgen oder übermorgen verspricht (oder befürchten lässt). Aus kommunikations- und sozialwissenschaftlicher Sicht hat die Digitalität bereits einen komplexen Strukturwandel der Öffentlichkeit mit sich gebracht (vgl. Strohmaier/Zens 2014: 73), aus linguistischer Perspektive ist festzustellen, dass sich digitale Kommunikation nicht nur neuer Sprachformen bedient, sondern aus diesen heraus bereits im Gegenzug die allgemeine traditionelle Sprachverwendung beeinflusst.

Die Frage „Basieren diese Veränderungen primär auf technologischen Innovationen oder sind dafür eher die kommunikativen Bedürfnisse und die Kreativität der Sprachbenutzer verantwortlich?“ (Hauser/Kleinberger/Roth 2016: 19) ist nicht einseitig zu beantworten, weil die Bedürfnisse sich mit der zur Verfügung stehenden Technik (und dem jeweiligen Grad ihrer leichten und einfachen Anwendbarkeit [in der Informatik: Usability]) weiterentwickeln. Eine Herkunft aus eindeutig mündlichen oder schriftlichen Entwicklungen der Sprachverwendung ist nicht einsinnig zu rekonstruieren, weil „Textmuster prä-digitaler Medienwelten in die technischen Plattformen und Interaktionsumgebungen der neuen Medien migrieren und dabei transformiert worden sind“ (Stöckl 2016: 23). So entstehen Varianten von Schriftlichkeit, die eine Infragestellung normierter Sprachlichkeit anzeigen (vgl. Albert 2006: 59).

Die Präsenz des Internet und sozialer Medien im digitalen Zeitalter inspiriert neben der geläufigen Praxis auch eine verstärkte mentale Neigung zum schriftlichen Austausch, eine Überzeugung, dass dieser Austausch unverzichtbar sei. Dies gilt in hohem Maße auch für junge Menschen; die Medienverbreitung „führt dazu, dass die Kinder sogar mehr schreiben und lesen als ohne diese Medien“ (Bredel/Fuhrhop/Noack 2011: 8) – eingeschlossen, dass Kinder dies persönlich gerne wollen und auch einen Sinn darin sehen.

Diese Praxis und Einstellung wirken sich entweder gar nicht oder in einem weitgehend unbekanntem Maße auf die traditionelle Schreibpraxis aus: Es lässt sich beobachten, dass

die „Produktivität“ im digitalen Bereich durchaus im „Widerspruch zu dem, was sie in der Schule zu Papier bringen“ (Bredel/Fuhrhop/Noack 2011: 9) stehen kann. Wenn die Kommunikation in Chats zumeist Merkmale der Mündlichkeit aufweist (vgl. Tekotte 2009: 10; vgl. Wirth 2006: 118; vgl. Weingarten 1997: 8), zeigt dies vorerst nur, dass die Unterscheidung in schriftlich versus mündlich in diesem Feld unzureichend ist. Beschreibungen, welche Internetkommunikation in Form von Chats als „schriftliche Mündlichkeit“ (Wirth 2006: 121) signieren, sollten wohl eher als Interimsbegriff verstanden werden.

Der damit abgeschlossene Exkurs zur Erforschung von internetbasierter Kommunikation dient hier bislang nur dazu, die zentrale Funktion des Konzeptes Mündlichkeit/Schriftlichkeit in der Analyse aktueller Kommunikationsformen zu betonen, ferner dessen Problematik anzudeuten. Problematisiert wird sowohl das Verhältnis zwischen traditioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit als auch die Trennung in mediale und konzeptionelle Prägung der beiden Bereiche. Für die weitere Diskussion soll zunächst eine Bestandsaufnahme der Merkmale von Sprachverwendung in Wort oder Schrift durchgeführt werden.

## **4.2 Medialität – Konzeptionalität nach Koch/Oesterreicher**

Die Grundlage der Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bildet faktisch zunächst das Übertragungsmedium. Mündlich wird ein phonischer, schriftlich ein grafischer Code verwendet. Diese Unterscheidung ist unproblematisch, Laute gegenüber Schriftzeichen weisen eine „strikte Dichotomie“ (Koch/Oesterreicher 2011: 3) auf. Eine Ausnahme bilden Onomatopoeica, deren zeichentheoretischer Status umstritten ist.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Kategorien jedoch auch konzeptionell, beide erfordern differente Anlagen und Realisierungen in der sprachlichen Gestaltung von Äußerungen. Gedankliche Vorbereitung wie auch Auswahl geeigneter sprachlicher Zeichen sind die Grundlage von kommunikativer Konzeptionalität. Die Konzeptionen sind nicht unauflösbar von der Medialität abhängig, stehen aber im Regelfall mit dieser in Verbindung. Eine Person, die redet, geht anders auf Gesprächspartner ein als wenn sie schriebe. Bestandteile traditionell mündlicher Konzeptionalität können jedoch in medial schriftlichen Äußerungen auftreten, das Gegenteil ist ebenso der Fall. Die modellhafte Unter-

scheidung zwischen Konzepten des Mündlichen und Schriftlichen bildet eine Idealvorstellung ab; in der Praxis wird jede Äußerung, unabhängig von ihrer Medialität, auf einem „Kontinuum zwischen extremen Ausprägungen“ (Koch/Oesterreicher 2011: 4) realisiert. Äußerungen können sogar „aus der für sie typischen medialen Realisierung in das jeweils andere Medium ‚transferiert‘ werden“ (Koch/Oesterreicher 2011: 4), die Autoren nennen als Beispiel die Übertragung mündlicher Konzeption auf schriftliche Äußerungen im Falle des Internet-Chat. Dies ist der Ansatz, aus dem Begriffshybride wie „schriftliche Mündlichkeit“ hervorgehen. Ungeprüft bleibt dabei zunächst, ob digitale Repräsentation von Schriftzeichen unter den Kommunikationsbedingungen von Internetformaten tatsächlich mit einer Verschriftlichung auf Papier gleichgesetzt werden sollten (oder können).

Auch im vor-digitalen Zeitalter bereits waren „die ‚gegenläufigen‘ Kombinationstypen von Medium und Konzeption in sprachgeschichtlicher Perspektive höchst bedeutsam“ (Koch/Oesterreicher 2011: 4). Die Autoren weisen darauf hin, dass beispielsweise Briefe oder Zeitungsartikel auch vorgelesen werden könnten, was jedoch kein Argument darstellen dürfe, um ihre medial und konzeptionell schriftliche Ausrichtung in Frage zu stellen. Die grafische Fixierung geht jedem Vorlesen voraus und ist unabänderlich – doch da diese Argumentation sich ohnehin im Bereich der Spekulation auf der Basis allgemeiner (und gleichzeitig kaum generalisierbarer) Erfahrungen mit Textmustern oder -sorten abspielt, kann ergänzt werden, dass beim Vorlesen phonische Markierungen gesetzt und möglicherweise sogar Auslassungen vorgenommen werden, der Text beim Vorlesen also unter Umständen mündlich-konzeptionelle Modifikationen erfährt.

### **4.3 Merkmale von Mündlichkeit nach Koch/Oesterreicher**

Im Folgenden seien zunächst jene Merkmale der Mündlichkeit hervorgehoben, die auf eine historische „Einzelsprache“ (Koch/Oesterreicher 2011: 5, ausgehend von Coserius Begriff der *langage*), angewandt werden können. Gegenstand sei hier das Deutsche. In die Mündlichkeit einer Sprache sind „Diskurstraditionen“ (Koch/Oesterreicher 2011: 5) eingeschrieben, welche Regeln und Normen überliefern. Ausgeübt wird Mündlichkeit in

persönlichem Kontakt, anlässlich dessen die Gesprächsteilnehmer\*innen Rollen wahrnehmen und Text äußern, der „sich auf Gegenstände und Sachverhalte der außersprachlichen Wirklichkeit bezieht“ (Koch/Oesterreicher 2011: 6).

Kriterien für die Bestimmung der Kommunikationssituation, deren graduelle Erfüllung durch die Kommunikationsbeiträge und -leistungen später eine Unterscheidung in mündlich oder schriftlich erlaubt, sind die Folgenden:

- a.) „Grad der Öffentlichkeit, für den die Zahl der Rezipienten [...] sowie die Existenz und Größe eines Publikums relevant sind“,
- b.) „Vertrautheit der Partner“,
- c.) „emotionale Beteiligung“,
- d.) „Handlungseinbindung“,
- e.) „Referenzbezug“,
- f.) „physische Nähe der Kommunikationspartner“,
- g.) „Kooperation“,
- h.) „Dialogizität“,
- i.) „Spontaneität“,
- j.) „Themenfixierung“ (alle Koch/Oesterreicher 2011: 7).

„Jede denkbare Kommunikationsform ist nun notwendigerweise charakterisiert durch ein Bündel konkreter Kommunikationsbedingungen, die mit den genannten Parametern beschrieben werden können“ (Koch/Oesterreicher 2011: 8). In einer ersten Modellbildung verorten die Autoren die „Mischungsverhältnisse“ der Kriterien auf einer Skala zwischen „Nähe“ und „Distanz“, wie im folgenden, grafischen Beispiel für einen idealtypischen Privatbrief:



Privatbrief – idealtypisch – folgende Parameterwerte nennen:

- a) Privatheit; b) Vertrautheit der Partner; c) relativ starke emotionale Beteiligung; d) keine Situationseinbindung/eventuell begrenzte Handlungseinbindung; e) Referenzbezug auf die Sprecher-*origo* nicht ohne weiteres möglich; f) physische Distanz; g) keine Kooperationsmöglichkeit bei der Produktion; h) streng geregelte Dialogizität (Briefwechsel!); i) relative Spontaneität; j) freie Themenentwicklung.

Dies ließe sich graphisch folgendermaßen veranschaulichen.

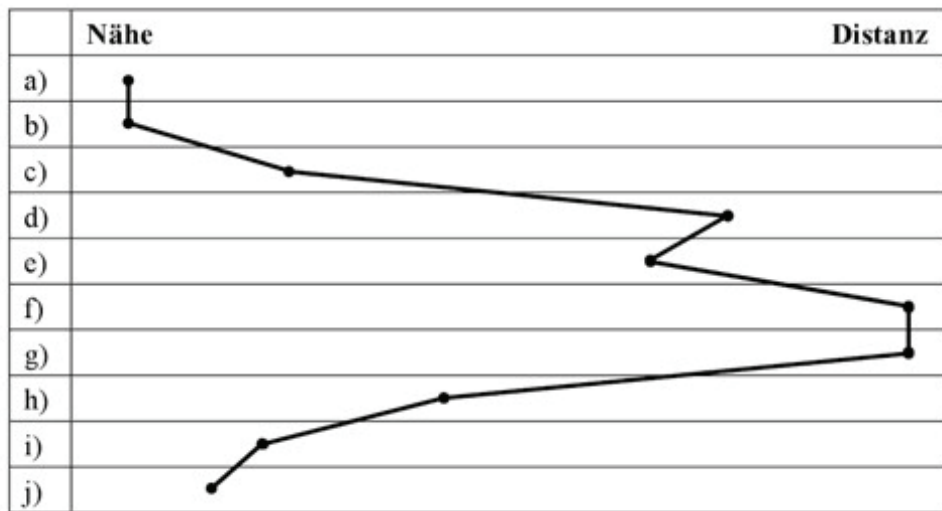


Abbildung 3: Konzeptionelles Relief des Privatbriefes

Quelle: Koch/Oesterreicher 2011: 8.

Am gezeigten Beispiel sind einige Probleme augenfällig, die erst durch Koch/Oesterreichers Modellbildung überhaupt sichtbar werden und damit weitere Forschung anzuregen vermögen. Indem generalisierbare Parameter von Mündlichkeit Verwendung finden, kann nicht nur nach deren Zutreffen auf ein Textbeispiel gefragt werden, sondern auch nach deren Zustandekommen, also auch nach ihrer empirischen Basis in vorhandenen Korpora und der Angemessenheit von Abstrakta-Bildungen.

Briefe sind in der Tat ein geeignetes Beispiel zur Reflexion der vorgenannten Kriterien an aktuellen oder historischen Fällen. Hier sei deshalb ein kurzer Exkurs über die Textsorte ‚Privatbrief‘ eingefügt, die rezent auch als historische Bezugsgröße für Diskussionen über Chat und E-Mail verwendet wird (vgl. Hess-Lüttich 1997; vgl. Wirth 2006). Die Übermittlung eines Briefes geschieht in Schriftform, verläuft also nach der Unterscheidung in mediale und konzeptionelle Realisierung eines Textes medial schriftlich. Konzeptionell ist ein Brief aber plausiblerweise durchaus mit Merkmalen des Mündlichen versehen. Die gezeigte Grafik demonstriert, wie die einzelnen konzeptionellen Merkmale

fallspezifisch auf der Skala des „Kontinuums“ dargestellt und gegebenenfalls verschoben werden können. Da es sich allerdings um ein idealtypisches Muster handelt, kann daraus nichts über tatsächliche historisch gewachsene Ausprägungen abgeleitet werden. Eine konsistente korpuslinguistische Forschung zu Briefen gibt es nicht, fallspezifische Analysen bilden gelegentlich eine Ausnahme.

Ein weiteres Beispiel bei Koch/Oesterreicher zeigt den Fall einer Predigt, die im Gegensatz zum Brief phonisch repräsentiert wird (aber mutmaßlich auf eine im Voraus vorgenommene Konzeptionalisierung oder sogar Fixierung im Manuskript zurückgeht); ein weiteres Beispiel, nämlich das ‚Vorstellungsgespräch‘, gehört ebenfalls unter die phonischen Äußerungen, die konzeptionell gründlich vorbereitet werden (wofür heute explizit Kurse bei Arbeitsagenturen etc. angeboten und mit allerlei Behauptungen über die erforderliche Rhetorik dem Anspruch nach mit gründlicher Vorab-Konzeptualisierung ausgestattet werden).

Die idealtypischen Schemata sind als Grundlage für Diskussionen anwendbar, machen aber einige Schwächen deutlich, die sich in eben diesen Diskussionen auswirken: Das „Kontinuum“ der Kriterien bei Koch/Oesterreicher ist nicht in gleichmäßige Abschnitte unterteilt (nicht quantifiziert), kann deshalb immer nur als Orientierungshilfe für Positionierungen dienen, die keinen verbindlichen Vergleichsmaßstab bilden. Eine Quantifizierung wäre auch (selbst wenn man sie umständlich mit den Verfahren der Skalenbildung aus den Sozialwissenschaften begründen wollte) kaum sinnvoll, weil es an messbaren Kriterien für den Grad des Zutreffens der Merkmale fehlt; die Positionierung auf der gleitenden Skala unterliegt einer Interpretation der analysierenden Rezipient\*innen. Gegenstand der Bewertung ist hier die Kommunikationss**situation**, weniger die Art, Menge oder Strukturierung sprachlicher Zeichen. Die Situation mag in ihren Aspekten von verschiedenen Rezipient\*innen unterschiedlich eingeschätzt werden, sie repräsentiert pragmatische Aspekte.

Indem die „gegenläufigen Kombinationstypen“ von Medium und Konzeption kulturell „bedeutsam“ (Koch/Oesterreicher 2011: 4) sein können, ist hier zunächst Dissens bei Interpretationen zu erwarten. Eine Substantiierung durch Quellenarbeit ist beispielsweise beim angeführten Exempel des Privatbriefs kaum zu erwarten, denn die Geschichte des Privatbriefs verfügt nicht über eine gesicherte Materialgrundlage: Nach Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert (und anderen Phänomenen des sozialen Wandels), mit

der die Bedingungen für die Entstehung privater Briefe verbessert oder in der Breite überhaupt ermöglicht wurden, sind keine alltäglichen Briefkonvolute, welche in der Schule entstanden, zusammenhängend archiviert.

Abschließend sei zu diesem Exkurs über Briefe als Fazit zusammengefasst, dass die abstrakte Modellierung von vermeintlich allgemein bekannten und gültigen Textmustern oder -sorten nur eine vage Diskussionsgrundlage bietet. Das Verfahren überzeugt insofern, als auch wissenschaftlich orientierte Diskussionsteilnehmer\*innen diese imaginierten Textmuster akzeptieren. Welche Struktureigenschaften damit zu verbinden sind, wird jedoch nirgendwo expliziert. Für eine linguistische Auseinandersetzung kann dies nur eine Vorstufe sein.

Es ist nachvollziehbar, dass Koch/Oesterreicher zur Demonstration des Kontinuums schriftlicher und mündlicher Äußerungen, die gewöhnlich konzeptionellen Vorbereitungen und Normierungen durch einen Erwartungshorizont der Hörer\*innen unterliegen, universalisieren. Derartige Äußerungen sind zumindest in Einzelstücken überliefert und gleichzeitig nach dem Verständnis auch einer wissenschaftlichen Leserschaft so normiert, kodifiziert und traditionalisiert, dass ein unspezifisches allgemein erwartetes Modell unterstellt werden kann. Dieses vermag naturgemäß jedoch keine detaillierten Antworten auf konkrete Fragen zu generieren.

#### **4.4 Versprachlichungsstrategien in der Mündlichkeit nach Koch/Oesterreicher**

Die Kommunikation in einer beliebigen Situation erfordert situationsadäquate „Versprachlichungsstrategien“ (Koch/Oesterreicher 2011: 10). Die Autoren beziehen die Unterscheidung in mündlich und schriftlich auf Grundkategorien mit den Bezeichnungen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘. Medial ist diese Unterscheidung evident: Sprecher\*innen können nur zu Anwesenden reden, deren Nähe in Form von Ko-Präsenz als Grundvoraussetzung gegeben ist (Face-to-Face), Schreiber\*innen zielen mit ihrer Niederschrift auf die Kommunikation mit distanten Rezipient\*innen. Konzeptionell verhält sich dies nicht analog, vielmehr spielt statt der räumlichen die soziale Nähe oder Distanz eine prägende Rolle. Koch/Oesterreicher gehen bezüglich der Konzeptionalität einer Kommunikationssituation vor allem auf gedankliche und sprachliche Gegebenheiten ein, Sprachnormen, die

durch unterschiedliche soziale Status der Gesprächsteilnehmer\*innen anzuwenden wären, sind ihrer Auffassung nach nicht maßgeblich – wobei es jedoch mutmaßlich einen Unterschied macht, ob ein/e Sprecher\*in sich gegenüber einer Respektperson, einer gleichgestellten Person oder einer als sozial unterlegen eingestuften Person äußert.

Versprachlichungsstrategien sind, da sie situativ bestimmt werden, besonders mit Kontexten der Situation verbunden. Zu diesen zählen

1. situativer Kontext (wahrnehmbare Personen und Gegenstände),
2. Wissenskontext (individuelles und allgemeines Wissen),
3. Sprachlich-kommunikativer Kontext (als Ko-Text),
4. Para-sprachlicher und nicht-sprachlicher Kontext (Lautgestaltung sowie Gestik/Mimik) (alle Koch/Oesterreicher 2011: 11).

Weitere Merkmale mündlicher Konzeptionalisierung sind „Prozesshaftigkeit [mit] sparsamer Versprachlichung“ und einer „extensiven, linearen und aggregativen Gestaltung“ (Koch/Oesterreicher 2011: 12). „Gesprächswörter“ (42ff.) wie zum Beispiel die Interjektion „ah“ sind Ausdruck der Kommunikationssituation und der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern. Sie thematisieren die kommunikative Interaktion. Dieses und andere Merkmale mündlicher Rede sind zugleich Ausdruck von „emotionaler Beteiligung“ (Koch/Oesterreicher 2011: 50).

In einer „Linearität“ (Koch/Oesterreicher 2011: 43) der Äußerungen – wie des gesamten Gesprächs überhaupt – wird Sinn aggregiert und nicht planvoll strategisch aufgebaut. Die Gliederung dieser Aussagenkumulation geschieht durch Gliederungssignale wie ‚und dann‘. Ebenfalls der Gliederung oder der Betonung dienen „Überbrückungsphänomene“ wie ‚leere Pausen, gefüllte Pausen, lautliche Dehnungen“ u. a. (Koch/Oesterreicher 2011: 54). Die Syntax der mündlichen Rede weist geringe Komplexität auf (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 81). Die genannten Erscheinungen werden auf zwei verschiedene Ursachen zurückgeführt: „Oberflächlich“ bleiben diejenigen Phänomene, die auf eine sukzessive Formulierung zurückgehen, also der Spontaneität und dem fehlenden Überblick über die Redestrategie geschuldet sind („geringere Planungszeit und begrenzte ‚Prospektive‘ und ‚Retrospektive‘“; Koch/Oesterreicher 2011: 82), dazu gehören Anakoluthe, Kontaminationen oder Nachträge. Von ihnen zu unterscheiden sind untergründige syntaktische

Erscheinungen, die durch eine semantisch motivierte Konstruktion entstehen, wie unvollständige Sätze, Parataxe und Hypotaxe, Segmentierungserscheinungen, Rhema-Thema-Abfolge (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 81). Geringe konstruktive Sorgfalt oder Durchdringung der Syntax zeigt sich etwa in mangelhafter grammatischer Kongruenz der Formen („Numerus-Kongruenz“, „Genus“ u. a.; (Koch/Oesterreicher 2011: 82)). Parataxen kommen dem aggregierenden Reden entgegen, Hypotaxen mit ihrer „integrierenden“ (Koch/Oesterreicher 2011: 99) Leistung erfordern eine zu große strategische Konstruktionsübersicht.

In der Semantik der Mündlichkeit werden immer wieder dieselben Wörter verwendet, „syntagmatische Lexemvariation“ (Koch/Oesterreicher 2011: 107) findet kaum statt. Darüber hinaus werden oft Wörter mit „maximaler Extension“ (Koch/Oesterreicher 2011: 108), das heißt einer großen Klasse von Denotaten, verwendet, unter denen die „passepartout-Wörter“ (Koch/Oesterreicher 2011: 108) - sprich Wörter, die als Platzhalter für ein anderes eingesetzt werden - sogar eine fast unbestimmte Referenz haben. Die Einführung oder Bedeutungspräzisierung geschieht interaktiv im Gespräch. Des Weiteren werden expressiv-affektive Ausdrucksverfahren starker Emotionalität (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 120) genannt: Dazu gehören Gefühle und Bewertungen, Planungen und Hoffnungen, Intensitäten und Quantitäten (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 121).

Die genannten Elemente werden von den Autoren in der Korpusanalyse ihrer Studie nachgewiesen. Sie treten in ihrer Präsenz jedoch weniger deutlich hervor als die grammatischen und lexikalischen Eigenschaften mündlicher Redegestaltung. Die formalen Merkmale können zudem ohne interpretierende oder wertende Stellungnahme von Analytiker\*innen kategorisiert werden, alle Elemente mit semantischer Prägung oder strategischer Funktion (für die Textgestaltung) sind abhängig vom Verständnis der Rezipient\*innen und werden damit Gegenstand von Diskussionen. Festzuhalten bleibt dabei vor allem, dass mündliche Rede aus der Forschungsperspektive nicht mit Normen in Beziehung gesetzt wird, sondern deskriptiv als Usus behandelt wird. In dieser Auffassung enthalten sind Annahmen über vorherrschende Informalität mündlicher Rede, situationsinduzierte nicht-strategische Konzeption und Freiheit oder Spontaneität des Inhalts (vom Redegegenstand bis zu Wertungen).

Sprecher\*innenrollen unterliegen in diesem Modell einer geringen sozialen und funktionalen Bestimmung, weder werden Normen der sozialen Adäquatheit („So kannst Du mit

der doch nicht reden!‘) noch der inhaltlichen Relevanz für die Untersuchung herangezogen. Insofern erscheint mündliche Kommunikation als das Aushandeln einer Sprachverwendung, welches zwar von „Diskurstraditionen“ hervorgeht, jedoch nicht mit Bezug auf diese Traditionen untersucht wird. Dadurch ist die Frage des Wandels, wie sie im Kontext der Sprachveränderung durch digitale Kommunikation auftritt, im Hinblick auf mündliche Rede nicht zu beantworten – die bereits genannte Schwierigkeit des fehlenden historischen Materials liegt diesem Problem ebenfalls zugrunde.

## **4.5 Merkmale von Schriftlichkeit**

Aus der Perspektive des vorliegenden Themas stehen die Merkmale von Schriftlichkeit im Vordergrund, ob die Vergleichskategorien aus dem Bereich der Mündlichkeit zur Hypothesenbildung oder gar zur Erklärung der Phänomene beitragen, muss sich erweisen. Bei Koch/Oesterreicher finden sich – naturgemäß, weil es nicht ihre Seite des Themas ist – nur einige Hinweise. Diese gilt es aber schon allein deswegen zu berücksichtigen, weil sie Anschlusspunkte für weitere Forschungsvorhaben bieten: Schriftsprache, heißt es, basiere auf präskriptiven Normen, gehorche insgesamt einer „Über-Norm“ (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 18).

### **4.5.1 Schriftliche Konzeptualisierung**

Über diese formale Normierung hinaus sei schriftlichen Äußerungen eine differenziertere Konzeptualisierung eigen, weil beim sukzessiven Verfassen „der Formulierung äußerste Aufmerksamkeit geschenkt werden kann“ (Koch/Oesterreicher 2011: 82). Nicht erwähnt wird in den Überlegungen zur schriftsprachlichen Stratifizierung, dass der Weg zum niedergelegten Text kein leichter ist. Darauf wurde oben beim Thema der Textproduktion schon eingegangen. Hier ist festzuhalten, dass die Schritte der Textabfassung, das Ent- und Verwerfen von Struktur- und Sprachelementen, dem Endprodukt weder im Druck noch in der digitalen Repräsentation anzusehen sind: „Nur im Schriftlichen kann der Vorgang der Korrektur durch die Korrektur spurlos verschwinden“ (Schüttpelz 1996: 72). Allerdings werden auch im elektronischen Schreiben Korrekturen unsichtbar archiviert, nur sind diese erst durch technische Praxen erkenntlich. Für handschriftliche Entwürfe gilt dies nicht, wohl aber für eine abschließende Reinschrift. Die oben zitierte Kritik am

PISA-Verfahren, statt des Prozesses das Produkt zu evaluieren, bestätigt dies: Nach Abschluss des Lese- oder Schreibvorgangs sind dessen Entwicklungsstufen verschwunden. Die der Druck-Korrektur vorausgehenden Schritte können unterschiedliche Arbeitsschritte enthalten, so auch imaginierte dialogische Auseinandersetzung mit dem ebenso imaginierten Gegenüber – eine unterstellte Monologizität des Schreibens (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 43) übersieht vielleicht diese psychische Disposition zum imaginären Dialog. Wenn beispielsweise in einem WhatsApp-Thread Äußerungen einer oder eines Beiträger\*in erst sukzessive entwickelt werden, wäre dies unter Umständen nicht auf die Ähnlichkeit mit der wechselseitigen Beeinflussung im mündlichen Gespräch zu parallelisieren, sondern mit dem Schreibprozess impliziten imaginären Dialog. Zugleich ist der Raum für eine schriftliche Äußerung begrenzt – das heißt, sie muss im Gegensatz zum offenen mündlichen Gespräch auf ein Ende hin konzipiert sein, was für „intensive und kompakte Versprachlichung“ grundlegend sei. Damit erzeugt Verschriftlichung einen Inbegriff von „Text“ (Koch/Oesterreicher 2011: 12). Es ist

auf Grund der geringen Spontaneität, der Fremdheit der Partner und des eher monologischen Charakters [...] notwendig, Diskurse („Texte“) zu produzieren und auch zu rezipieren, die ein hohes Maß an Informationsdichte sowie an sprachlicher Integration und Komplexität aufweisen. (Koch/Oesterreicher 2011: 43)

Dadurch wird die kumulative „Linearität“ der mündlichen Rede überboten und die von Feilke betonte Kohärenz eingefordert. Dazu gehört auch die Einhaltung der „Thema-Rhema-Gliederung“ (Koch/Oesterreicher 2011: 95), die im Mündlichen umgedreht werden kann, ferner werden „Verfahren favorisiert, die die Illokution einer Äußerung und eventuelle Nuancierung sprachlich so explizit wie möglich machen [...]“ (Koch/Oesterreicher 2011: 63). Nicht-sprachlicher Kontext wird nach Möglichkeit versprachlicht, ein Prozess der für den Messengerdienst WhatsApp nicht mehr gilt.

Aus der unter den aktuellen Umständen sprachlicher Entwicklung heraus verstärkt wahrgenommenen Differenzierung von Mündlichkeit gegenüber Schriftlichkeit erhielt ein Fachgebiet ‚Schriftlinguistik‘ neue Impulse. Es setzt nicht nur rein redespezifischen Fachteilen wie der Gesprächsanalyse eine schriftorientierte Betrachtung entgegen, sondern führt neben konkret linguistischen auch allgemein kulturelle Aspekte von Schriftkulturen und deren sozialen Grundlagen zusammen. Vorgreifend kann festgestellt werden, dass

darin neue Aufmerksamkeit für Phänomene entwickelt wird, die lange Zeit als so selbstverständlich vorausgesetzt worden waren, dass sie näherer Aufmerksamkeit entgingen, es kann deshalb von einer „neueren Schriftlichkeitsforschung“ (Dürscheid 2012: 23) gesprochen werden.

Christa Dürscheids „Einführung in die Schriftlinguistik“ (2012), die sich in weiten Teilen an Koch/Oesterreicher anschließt, nennt folgende Bestandteile: „Gesprochene und geschriebene Sprache“, „Schrifttypen und Schriftsysteme“, „Schriftgeschichte“. Für eine Diskussion um Schriftspracherwerb, Schreibfähigkeit und Textkompetenz in der Schule sind sie als Rahmenbedingungen nicht alle gleichermaßen relevant; im Folgenden wird nur auf ausgewählte Bestandteile eingegangen. Eine Entscheidung zugunsten der theoretischen Dependenzannahme, wonach schriftliche Äußerungen ein sekundäres Phänomen auf der Basis der gesprochenen Sprache darstellen, oder der Autonomieannahme, wonach beide sich unabhängig voneinander entwickeln, wird hier nicht weiterverfolgt. Es gelte die in der Mündlichkeit/Schriftlichkeit-Debatte weithin konsensuelle Dependenzannahme, die es erlaubt, Begriffe wie ‚schriftliche Mündlichkeit‘ als wechselseitig bedingte Relation zwischen beiden Bereichen aufzufassen.

Die allgemeine Merkmalszuweisung an „geschriebene Sprache“ umfasst folgende überall geltenden Eigenschaften:

Sie sei

- dauerhaft, archivierbar, in derselben Form wiederholbar,
- nicht an eine gemeinsame Äußerungssituation gebunden,
- asynchron und ohne Eingriffsmöglichkeit durch Leser\*innen,
- präzisere, explizite Ausdrucksweise – u. a. wegen fehlender deiktischer Anteile,
- ohne Intonation, Mimik und Gestik,
- sekundär gegenüber der gesprochenen Sprache,
- in der Regel kein fehlerhafter Satzbau, Flexionsbrüche, Dialektismen, umgangssprachliche Ausdrücke, Ellipsen, Selbstkorrekturen u. a.,
- besteht aus diskreten Einheiten mit räumlicher Ausdehnung,
- monologisch ausgerichtet (alle nach Dürscheid 2012: 26-27).



Die genannten Merkmale beziehen sich zum Teil auf die mediale und zum anderen Teil auf die konzeptionelle Seite. Die mediale Realisierung ist im Prinzip unproblematisch, Äußerungen werden entweder gesprochen oder geschrieben. Sonderfälle, die in der älteren Literatur gelegentlich zu bedenken gegeben wurden, ändern an diesen Voraussetzungen nichts. Wenn etwa ein Text vorgelesen wird, treten zwar die pragmatischen Bestandteile der mündlichen Rede zum schriftlichen Text hinzu, doch dessen Fixierung durch Schrift bleibt weiterhin unverändert bestehen und kann damit als Geltungsbedingung für die dann sekundäre mündliche Ausgestaltung vorausgesetzt werden.

Anders verhält es sich mit der schriftlichen Fixierung im digitalen Zeitalter. Unter Ausblendung der Option, einen digitalen Text durch nachträglichen Ausdruck in einen analogen schriftlichen Text zu verwandeln, hat er neuartige Eigenschaften, die einige Charakteristika analoger Schriftlichkeit hinfällig machen: Digitale Texte stehen nicht fest. Sie können gespeichert und wieder angesehen werden, werden aber jedes Mal aus dem Quellcode erneut in zeichenhafter Repräsentation durch Bildpunkte erzeugt. Sie sind damit nicht eigentlich schriftlich fixiert, sondern sind transformierbares Abbild einer elektronischen Notation. Dieser Umstand macht sie unzuverlässig im Vergleich zur Papier-Tinte-Fixierung (Druckfarben etc. eingeschlossen, es geht um die ‚dokumentenechte‘ Unveränderlichkeit), eine Repräsentation digitaler Informationen kann auf dem Bildschirm oder ausgedruckt dasselbe zeigen wie beim letzten Mal, muss dies aber nicht, denn Eingriffe sind seitens menschlicher Personen wie auch der Technik selbst möglich.

Digital vorliegende Texte als gespeicherte Dateien sind somit in dieser Form nicht autorisierbar. Autorschaft und Authentizität sind zwar bisher kein Anliegen der Schriftlinguistik, könnten aber bald dazu werden. Dass dieser Aspekt noch unbeachtet ist, zeigt sich beispielsweise in Koch/Oesterreichers prototypischen Beispielen: Briefe, Zeitungsartikel und Gesetze haben nicht denselben Status in Bezug auf Autorschaft. Gesetze sind keine Autortexte, sondern werden von Institutionen verfasst (und anschließend erlassen); an ihrer Schriftlichkeit können sich deshalb Autor\*innen situations- und funktionsbezogen kaum orientieren. Andererseits ist es naheliegend, Gesetze als Beispiele für extreme Schriftlichkeit zu werten, denn sie gehören nicht nur in einen der traditionellen normbasierten Kulturbereiche (vgl. Feilke 2011: 4), sondern kommen unter den tatsächlich wirk-samen Textsorten dem abstrakten Muster eines Textideals sehr nahe:

Der unabhängigste und dauerhafteste Text hätte überhaupt keine situativen Vorbedingungen mehr, und wäre für jeden verständlich [...] Alle äußeren Verweise wären durch interne Textverweise ersetzt. Zugleich könnte sich ein solcher Text aufgrund seiner ständigen Nachlesbarkeit alle Wiederholungen sparen [...]. (Schüttpelz 1996: 73)

Das Beispiel der Gesetzestexte lässt auch erkennen, dass sie ihre Autorität als „dauerhafteste“ Texte verlieren, sobald sie im juristischen Streit Anwendung finden müssen. Auch ein eindeutiger und verweisloser Text unterliegt in der Anwendung in menschlichen Handlungen einer Situationsbindung; umfangreiche Kommentarliteratur zu Gesetzen belegt die Interpretationsbedürftigkeit (oder -möglichkeit), sobald ein Situationsbezug hergestellt wird.

Der Bedarf an autorisierten – und damit im juristischen Sinne unveränderlich zurechenbaren – Schriftäußerungen hat unter anderem dazu geführt, dass digitale Formate unveränderlicher Repräsentation geschaffen wurden, etwa das Portable Document Format (PDF), insofern der Schreibende dieses Format sperrte – Bildschirmfotos u. a. erfüllen ähnliche Funktionen. Hier wird die Textgestalt in der Abbildform festgehalten und funktioniert damit wie die traditionelle analoge Fotografie. Dass Fotos im digitalen Zeitalter ihre ehemalige Beweiskraft als objektivierende Abbilder (vgl. Schmitt 2000: 13) einer faktischen Wirklichkeit durch Bildbearbeitungsprogramme längst verloren haben, sei hier nicht weiter diskutiert. Zwar wurden ehemals auch analoge Fotos manipuliert, bei digitalen Fotos sind Modifikationen standardmäßig Usus. Der kurze Exkurs über die nicht gegebene Authentisierung digital-fixierter Äußerungen und Abbilder dient vorläufig nur dazu, die Unsicherheit aufzuzeigen, in der sich die vermeintliche Unumstößlichkeit archivierter papierner Schriftdokumente auf Basis von digitaler Verschriftlichung („Compu-Sript“; Dürscheid 2012: 55 nach Ong 1987: 11) befindet.

Wird die konzeptionelle Seite von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in den Blick genommen, so lassen sich einander deren beider prototypische Kommunikationsbedingungen folgendermaßen gegenüberstellen – die von Koch und Oesterreicher eingeführte Klassifizierung nach „Nähe“ und „Distanz“ wird dabei nicht übernommen (vgl. Dürscheid 2012: 47).

Raumzeitliche Nähe	Raumzeitliche Distanz
Vertrautheit	Fremdheit
Privatheit	Öffentlichkeit
Emotionalität	keine Emotionalität
Situations- und Handlungsbindung	keine solche Bindung
Kommunikative Kooperation	keine kommunikative Kooperation
Dialog	Monolog
Spontaneität	keine Spontaneität
Freie Themenentwicklung	Themenfixierung

Im Rahmen dieser kommunikativen Situationsbedingungen finden sich für beide Seiten unterschiedliche Stratifizierungskonzepte der Äußerungen.

Da die zu wählende Schrift normiert ist, muss in der auf das Deutsche bezogenen Schriftlichkeitsdebatte kein anderer Fall als die übliche alphabetische Schrift berücksichtigt werden. Zu relativieren ist diese Aussage durch die Omnipräsenz von Logogrammen (vgl. Rezec 2009: 30) und Ziffern, sowie bildliche Zeichen, die in der digitalen Kommunikation zusätzlich Verwendung finden. Besondere Beachtung finden dabei Emoticons und Emojis (vgl. Wagner 2010; vgl. Albert 2015). Bei der Anwendung des Alphabets steht die Auswahl der zu verwendenden Zeichen im Vordergrund. Die phonische Struktur der Wörter kann auf unterschiedliche Weise durch Grapheme wiedergegeben werden. Welche der Möglichkeiten als die Richtige auszuwählen ist, bestimmen die Regeln der Rechtschreibung. Sie zu befolgen gilt als eine zentrale Schwierigkeit beim Schreiben, zugleich als Maßstab gelungener Bildung. Orthografie ist nach allgemeiner Meinung ein Kernstück des Schriftspracherwerbs. Zugleich ist es der Bereich, der seit der Rechtschreibreform im Jahr 1996 vom Amt wegen geregelt wird, also nicht dem selbstreferenziellen Ausprägungsmodus des Systems der Sprachverwendung überlassen bleibt. Hier liegt mutmaßlich ein in der Öffentlichkeit stark wahrgenommener Schwerpunkt jenes Eindrucks, dass Schriftlichkeit einer hohen Normierung unterliege. Zu unterscheiden sind die Rechtschreibnorm und eine möglicherweise abweichende gebräuchliche Schreibung („Usus“).

Eine konzise Zusammenfassung der Rezeptionsgeschichte und Diskussion um Koch/Oesterreichers Nähe-Distanz-Kontinuum bietet der Sammelband „Zur Karriere von

„Nähe und Distanz“, 2016 herausgegeben von Helmuth Feilke und Mathilde Hennig. Je nach Lesart und Anwendung sollte das Kontinuum unterschiedlich beurteilt werden. Dürscheid stellt zurecht die Frage, „warum das Modell überhaupt in Verbindung zu Neuen Medien gebracht werden sollte. Die Neuen Medien gab es seinerzeit ja noch nicht“ (Dürscheid 2016b: 357).

Wichtig sei, das scheinbar universelle Nähe-Distanz-Kontinuum nicht unreflektiert und übereilt zu verwenden: „Es lassen sich nicht Kommunikationsformen [wie z. B. der Chat], sondern nur spezifische Textsorten (bzw. Diskursarten) einordnen“ (Dürscheid 2016b: 358).

#### **4.5.2 Orthografie**

Von der Vorstellung einer „Über-Norm“ bleibt nicht viel übrig, wenn folgende konsensfähige Nominaldefinition für ‚Rechtschreibnorm‘ Anwendung findet: „Die Norm legt fest, welche der prinzipiell möglichen Schreibungen zu einer gewissen Zeit Gültigkeit haben“ (Dürscheid 2012: 164). Die Einschränkung „zu einer gewissen Zeit“ relativiert die Normativität, sie stellt veränderbare „Gültigkeit“ fest. Zu den Funktionen der Schreibnorm gehört nach dieser Definition, Zeitfenster für „Gültigkeit“ zu bestimmen, nicht nur die Festlegung einer verabsolutierten Schreibweise. Die Aufgabe, „für Invarianz in der Schreibung“ zu sorgen und „dem Leser das optische Chaos“ (Dürscheid 2012: 164) zu ersparen, erhält dadurch eine temporale Bedingung. Gebunden ist sie an Sprachwandel, mit dem eine „Norm [...] Schritt halten“ müsse, was sie als „fixierte“ nur schwerlich leisten könne (Dürscheid 2012: 164).

Die Geltungsbedingungen von Orthografie sind abhängig von dem institutionellen oder sozialen Rahmen der schriftlichen Äußerung (vgl. Dürscheid 2012: 165), ferner vom gewählten Medium (dessen Wahl die schriftliche Äußerung in einen institutionellen oder sozialen Rahmen stellt): Es

scheint [...] eine Korrelation zwischen der Bewertung von Rechtschreibfehlern und dem Medium [...] zu geben: So sehen die Empfänger von E-Mails und SMS sowie die Kommunikationspartner in Chaträumen und in sozialen Netzwerken oft bereitwilliger über Fehler hinweg [...]. (Dürscheid 2012: 165)

Die Toleranz gegenüber abweichendem Usus ist nicht unbedingt als Fehlertoleranz der Rezipient\*innen einzuschätzen, denn im kommunikativen Akt werden die Produzent\*innen auf die Toleranz mit noch mehr Abweichungen reagieren – die Normen werden beidseitig ausgehandelt, wobei „parallele[...] literale[...] Kultur- und Handlungsbereiche“ entstehen (Furger/Schneider 2011: 3). Sollte die Anwendung von Orthografie tatsächlich vom Medium abhängig sein, müsste ‚die‘ Orthografie in Zukunft in verschiedene medial bedingte Orthografien aufgeteilt werden; es kann sich aber auch um einen medienbedingten Usus handeln, der über kurz oder lang Einfluss auf die Geltung amtlicher Normen haben könnte.

Die Rechtschreibreform von 1996 sowie ihre nachfolgenden Revisionen haben das Thema der Modifizierbarkeit von Orthografie auf breiter Basis in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Die schrittweise Revision hat vor allem die temporäre Geltung von Normen zum Standard erhoben, Schreiber\*innen haben gelernt, dass es sinnlos ist, sich orthografische Normen als feste Regeln einzuprägen, weil diese in kurzen Zeiträumen wandelbar sind. Reform und Revisionen folgen nicht nur einer vorgeblichen Vereinfachung der Orthografie (vgl. Amtliche Regelung 2005: 7), sondern tragen darüber hinaus einem von der Norm abweichenden Usus Rechnung, wenn dieser sich in Einzelfällen als dominant erweist. Die Urheber der Norm planen deren Scheitern bereits ein oder stellen es sogar in Aussicht. Das Regelwerk sieht diesbezüglich auch Varianten vor; so „hat der Schreiber im Bereich der Fremdwortschreibung und der Kommasetzung in bestimmten Fällen die Wahl zwischen Alternativen“ (Dürscheid 2012: 166). Dass dies der ursprünglich übergeordneten Zielsetzung einer verpflichtenden „Invarianz in der Schreibung“ widerspricht, ist evident. Varianten werden vom Konzept her einer Praxisbewährung unterworfen, mittelfristig soll der Usus die geeignetere Fassung bestätigen (vgl. Dürscheid 2012: 167).

Von einem derart weichen Normbegriff ausgehend, kann keine Suprematie der Schulnormen über einen nicht-schulischen Usus behauptet werden. Daraus wäre später abzuleiten, aus welchen Gründen in unterschiedlichen Medien unterschiedlich viel Wert auf Orthografie gelegt wird. Ziel ist es, Hypothesen zu generieren, die über die Unterstellung, im Internet etwa werde Orthografie nicht so ernst genommen, hinausgehen. Dabei wird vor allem zu fragen sein, wie sich informell-digitale und formell-traditionelle Schreibpraxen unterscheiden.

Zunächst ist zu überlegen, ob Orthografie der medialen oder konzeptionellen Realisierung schriftlicher Äußerungen zuzurechnen ist? Im Prinzip gilt erst einmal die Annahme, die Ausrichtung sei medial: Die Auswahl der geeigneten Schreibweisen, der Zeichenauswahl, ist Bestandteil einer technisch-handwerklichen Realisierung im Medium. Unter dieser Voraussetzung dürfte keine deutliche orthografische Abweichung zwischen analoger und digitaler Schriftverwendung zustande kommen, die beobachtbaren Normverstöße könnten als Fehler betrachtet werden, deren Quote insgesamt in der Digitalität höher liege. Dass sie bestehen bleibt und öffentlich kaum moniert wird, läge dann – wie im obigen Zitat von Dürscheid vermutet – an einer sozialbedingten und damit medienabhängigen höheren Toleranzschwelle der Teilnehmer\*innen.

Normbeachtung, -verstoß und damit auch Toleranzschwellen haben soziale Ursachen. Wenn in der digitalen Kommunikation die Digitalität allein eine Erhöhung der Toleranzschwelle bewirkt, so hat die Medialität offenbar starken Einfluss auf das Schreibverhalten. Wird zwischen Manuskript (oder Typoskript) und Compu-Script unterschieden, so gelten nicht nur mutmaßlich jeweils andere Umgangsweisen mit der Verschriftung, sondern auch andere Kommunikationssituationen. Situationen stehen überwiegend mit konzeptionellen Aspekten in Verbindung, wie oben referiert wurde. Die Verschriftung unterliegt somit unterschiedlichen sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen. Diese sind in der Digitalität häufig von informellen Konzeptualisierungen geprägt, in dem Maße, wie digitale Schriftkommunikation einen hohen Anteil an Alltagskommunikation umfasst. Diese informelle Kommunikation des Alltags ist lediglich teilweise privater Natur, ein großer Anteil lässt sich der öffentlichen Darstellung zuschreiben. Indem zusätzlich alphabetferne Zeichen erscheinen und sich überdies ein spezifischer Code des Alphabets innerhalb der Schreibung zeigt, sollte nach der Fehlertoleranz in einem anderen Kontext gefragt werden. Wollen die Schreibenden überhaupt amtlich normiert schreiben oder setzen sie bewusst eine andere schriftliche Konvention?

### 4.5.3 Textualität

Um mit dem konzeptionellen Hauptgegenstand von Schriftlichkeit fortzufahren: Realisierungsformen schriftlicher Äußerungen gelten als Texte.

Bei der Charakterisierung der geschriebenen Sprache wird in der Regel ein sprachlich elaborierter Text als Prototyp einer schriftlich fixierten Äußerung angesehen, also beispielsweise ein literarischer Text oder ein Zeitungsartikel. (Dürscheid 2012: 24)

Die Gegenstandsbestimmung „sprachlich elaborierter Text“ erfolgt über Mindestanforderungen, darunter unverkürzte oder komplexe Sätze, korrekte Rektions- und Kongruenzformen, bruchlose Satzkonstruktionen (vgl. Dürscheid 2012: 48). Die Literaturgeschichte lehrt, dass eine Verallgemeinerung literarischer Textstrukturen keineswegs im Sinne eines geeigneten Textmusters mit den angegebenen Mindestmerkmalen sinnvoll ist (Wehe, Schüler\*innen nähmen sich Thomas Bernhard, Arno Schmidt oder Elfriede Jellinek zum Muster...). Zugrunde liegt trotzdem die Annahme, die im Zitat evozierten Prototypen erfüllten normierte Standards in Bezug auf bestehende Regeln der Schriftsprachlichkeit und seien als Vorbild für eine Gestaltung auf durchschnittlicher Gebrauchsebene geeignet. Geschriebene Texte aus alltäglichen Lebenszusammenhängen, wie etwa die oben erwähnte Textsorte des Briefs, werden auch in anderen Lehrwerken zur Schriftlichkeit in der Regel nicht berücksichtigt.

Wie gesprochene Sprache sind Texte in Schriftform ebenfalls den Konventionen, die in bestimmten Kommunikationssituationen gelten, unterworfen. Die Fokussierung auf prototypische Merkmale blendet daraus resultierende, situationsbedingte Besonderheiten zunächst aus (vgl. Dürscheid 2012: 25). Anzumerken hierzu bleibt, dass auch vermeintlich standardisierte Formate in weit verbreiteten Kommunikationssituationen – wie die im Zitat genannten literarischen oder Presstexte – jeweils individuelle Ausprägungen zulassen sowie historischen Veränderungen unterliegen. Unter dem Eindruck des rezenten Medienwandels ist hier sogar davon auszugehen, dass historische Veränderungen vorgängig sind und beachtet werden müssen. Vereinfacht gesagt: Ein „Spiegel“-Artikel von 1970 ist merklich anders als ein ebensolcher von 2019, ausgenommen vielleicht die groben äußeren Gliederungsmerkmale.

Überzeugend für die Normierung durch Textmuster hingegen ist der beispielhafte Auszug aus einer verwaltungssprachlichen Äußerung, den Dürscheid vorträgt:

Das Studium für ein Lehramt an öffentlichen Schulen ist an Wissenschaftlichen Hochschulen einschließlich Gesamthochschulen oder an vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung und vom Ministerium für Schule und Weiterbildung im Einverständnis mit dem Innenministerium und dem Finanzministerium für die Lehrerausbildung als gleichwertig anerkannten Einrichtungen im Hochschulbereich durchzuführen. (Dürscheid 2012: 49)

Hier allerdings liegt eine anderssprachliche Gestaltung zugrunde, nämlich die Varietät ‚Sprache der Justiz‘, die im Beispiel verwaltungsrechtlich ausgeprägt ist. Ebenso wie in Gesetzestexten liegen dadurch Anforderungen vor, die sowohl speziellen Kommunikationssituationen wie auch -inhalten entsprechen. Ihre einschlägigen Regeln liegen nicht allein in Wortbildung und Syntax, sondern zugleich in einer Semantik, die sich oft nicht-juristischen Leser\*innen wegen fehlender hermeneutischer Voraussetzungen nicht erschließt. Juristisch gesprochen sollten sie es dem Grundsatz nach verstehen können – aber die Formulierung ‚dem Grundsatz nach‘ bedeutet in juristischen Äußerungen stets, dass dieser Grundsatz im vorgetragenen Fall keine Geltung hat; dies unterscheidet den Gebrauch des Ausdrucks von der Standardsprache. Typisch am vorliegenden Beispielsatz ist, dass seine Elaboriertheit aus einem inhaltlichen Anspruch herrührt, der gewöhnlich in schriftlichen Äußerungen gar nicht angestrebt wird, nämlich dem auf rechtsadäquater Vollständigkeit der Aussage.

#### **4.5.4 Typografie**

Schriftliche Fixierung von Texten erfolgt in Handschrift oder im Druck, zwischen beiden stand lange die Repräsentation durch Schreibmaschinen. Typografie als Textgestaltung im Druck oder mit der Schreibmaschine ist – wie andere hier behandelte Merkmale der Verschriftung auch – erst nach der Verbreitung von Computern als Schreibwerkzeuge zum Gegenstand der Schriftlinguistik geworden (vgl. Spitzmüller 2012: 211). Digital erzeugte Typografie im Compu-Script unterscheidet sich visuell an der Oberfläche des durchgeführten Drucks nicht von mechanisch-analog hergestellten Druckseiten, doch wie in anderen Bereichen der Verschriftung auch hat sie erheblichen Einfluss und generiert Wandlungsprozesse. Die „spezifische Formalität“ verändert sich durch veränderte „typographische Aufzeichnungsformen“ (Rautenberg/Wetzel 2001: 39). Jene Arbeitsschritte, die ursprünglich zu einer in Blei oder später im Lichtsatz gefertigten Druckvorlage (vgl.



Rautenberg/Wetzel 2001: 39) führten, werden erheblich differenziert, bieten uneingeschränkte technische Optionen und reichen bis in den Alltag hinein. Kernbestandteile klassischer Typografie – „Entwurf der Schrifttypen, ihre Auswahl für die Drucklegung, Bestimmung des Satzspiegels und Prinzipien der Schriftkomposition“ (Wehde 2000: 3) – entfallen oder werden in ein anderes Umfeld gerückt. Satzsatz auf dem Computer ersetzt in weiten Teilen aller schriftlichen Kommunikation zugleich die Handschrift. Damit wird jene Verschriftungstechnik, die einst als Vorstufe zum Druck Gegenstand der ‚schwarzen Kunst‘ war, verallgemeinert und popularisiert, außerdem findet zugleich eine Überschneidung der Ansprüche an Hand- und Druckschrift statt. Die Besonderheit einer „Publikationsintention“ (vgl. Rautenberg/Wetzel 2001: 47) wird partiell aufgehoben, weil der Übergang technisch gesehen fließend sein kann.

Dieser Prozess der allgemeinen Partizipation an der Technik schränkt die Regelung des Druckwesens durch Experten ein (vgl. Spitzmüller 2012: 211). Deren Expertise bestand ursprünglich in kodifiziertem Wissen und zugehörigen Fertigkeiten, die durch Berufsausbildung weitergegeben und normiert wurden. Die einst gängige Metapher ‚schwarze Kunst‘ bezeichnet diese Exklusivität und weist ihr Merkmale des Besonderen zu. Mit Sprachverwendung hat dies zunächst nichts zu tun, auch auf die Kombinationsmöglichkeiten verschiedener Zeichensysteme in der digitalen Verschriftung und Bebilderung einer sogenannten „Multimodalität“ (vgl. Androutsopoulos 2010: 419; vgl. Spitzmüller 2012: 223; vgl. Klug 2014: 242) soll hier nicht zuerst geachtet werden. Der technische Wandel wirkt sich nicht allein auf die Repräsentation des Gedruckten aus, sondern auch auf die sozialen Bedingungen von dessen Produktion und Rezeption sowie deren Ansehen im Allgemeinen.

Der Papierverbrauch ist seit Einführung der digitalen Schreibtechnik im Alltag stark angestiegen (vgl. WWF 2017). Auch durch diesen Umstand sinken das Ansehen der Resource Papier als auch das von Druckschriften überhaupt – dieser Statusverlust mag bereits mit der Einführung preiswerter Fotokopiertechnik begonnen haben. Umfassende Auswirkungen üben diese Umstände auf soziale Reputation von Schriftlichkeit aus.

Beiläufig ist auch zu beobachten, dass die Repräsentation gedruckter Texte in der Presse und in Büchern Veränderungen erfahren hat; Schrifttypen sind größer geworden und die Zeilen haben mehr Durchschuss erhalten – früher galten als „Leseschriftgrade (ca. 8 – 11

Punkt)“ (vgl. Rautenberg/Wetzel 2001: 46). Schrift im Druck nimmt insgesamt einen größeren Raum ein. Dies dient vorgeblich der Lektüererleichterung (vgl. Wehde 2000: 147). In Zeitungen führt es aus praktischer Sicht vor allem dazu, dass der gebotene Inhalt abnimmt – weniger Wörter auf derselben Fläche lassen keinen anderen Schluss zu. Bücher werden umfangreicher und größer im Format. In der Fachliteratur zur Geschichte der Typografie findet sich der Hinweis, dass allgemein die Ablösung der Formalitäten des Buchdrucks durch die Designideale der Werbegraphik seit Beginn des 20. Jahrhunderts gelte (vgl. Wehde 2000: 415ff.). Dies vermag die Freisetzung beliebiger persönlicher Stilempfindungen im Rahmen der Typografie zu plausibilisieren, zugleich macht es einen Wunsch nach Abgrenzung – und damit geradezu den gewünschten Bruch von Regeln und Normen – verständlich.

Für die Typografie bewirkt die digitale Verschriftung nicht nur eine Deregulierung und Verringerung des Ersatzes von hierauf spezialisierten durch weniger spezifisches allgemeines Nutzer\*innenwissen, sondern ebenfalls gestalterischen Wandel. Auszeichnungen in der gedruckten Schrift, sofern sie nicht durch die orthografische Norm eingeschränkt sind, unterliegen einer willkürlichen Vielfalt. Die technische Möglichkeit, in den Grenzen der angebotenen Skalen zügellos auswählen zu können, entfesselt spielerische Züge in der Textgestaltung. Sowohl Wahl der Typen als auch Textauszeichnungen (vgl. Spitzmüller 2012: 218) nach der intendierten Funktion des Textes (z. B. als Lesetext, Lehrbuch, Nachschlagewerk etc.) unterliegen keiner konventionalisierten Normierung mehr, als „Textsortenindikator“ (Wehde 2000: 119) verlieren Verschriftungsmerkmale an Normierungsmacht. Eine „differenzierende Typographie“ (Rautenberg/Wetzel 2001: 47) wird genutzt, aber nicht unbedingt nach den tradierten Konventionen, wobei das Unternehmen Microsoft infolge der Tatsache, dass vorrangig am Bildschirm gelesen wird, seine Standardschrift von Times New Roman auf Calibri wechselte. Auch hier gilt: Das vorgefertigte industrielle Angebot von Programmierer\*innenteams setzt den Rahmen, im Übrigen ist die Auswahl daraus den Einzelnen überlassen. Handbücher zum Desktop-Publishing sahen schon im Jahr 2000 als größte Freiheit den „Stilbruch“ (Gulbins/Kahrman 2000: 93) und empfahlen beispielsweise die – ehemals verpönte – Kombination von Serifen- und Groteskschriften (vgl. Gulbins/Kahrman 2000: 137). Ungeprüfte Standard- oder Default-Einstellungen prägen die Mehrheit der entstehenden Texte, histori-

sche, funktionale oder ästhetische Kriterien für eine spezifische Gestaltung fehlen im Bewusstsein der Nutzer\*innen oder werden als Problem des persönlichen Geschmacks gelöst. Dadurch wird eine Überlieferung der „konnotativen Bedeutung“ (Spitzmüller 2012: 229) dezidierters Schriftschnitte und Auszeichnungspraxen vermindert.

Auf dem Bildschirm müssen andere Gliederungsprinzipien eingeführt werden als auf Papier (vgl. Rautenberg/Wetzel 2001: 39), was jedoch durch die Praxis des Ausdrucks unreflektiert auf Gewohnheiten im Printbereich Einfluss hat.

Es mag überflüssig erscheinen, derart allgemeine Beobachtungen als Einflüsse auf die Repräsentation von Schriftlichkeit anzuführen, zumal unter der Thematik schulischen Schriftspracherwerbs. Im vorliegenden Fall sei jedoch mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Normvorstellungen von Schüler\*innen, seien sie technisch oder sozial induziert, durch das Normbewusstsein ihrer Umwelt geregelt werden. Eine kontinuierliche Abnahme normierender Elemente führt zu einer Verringerung des Ansehens des betroffenen Bereichs. Und Jugendliche, die unkompliziert Zugang zu digitaler Drucktechnik haben und selbst von der Schule zu ihrer Nutzung ohne normierende Mindeststandards ermutigt werden, haben sicherlich veränderte Vorstellungen von einer umfassenden „Übernorm“ der Schriftlichkeit, wie sie älteren Linguisten noch selbstverständlich erscheint.

Wäre Autorität nicht ein heute unwillkommener Begriff, könnte gesagt werden, dass Schriftlichkeit auf den Ebenen der Repräsentation und Tradition an Autorität eingebüßt hat. Wird Schriftlichkeit in einen großen Rahmen der Kultur gestellt (vgl. Feilke 2011: 4), spielen die genannten Ebenen eine Rolle in deren Normierung und Konventionalisierung. Das kulturelle Kapital, das in unterschiedlichen Formen des Drucks transportiert wurde, vermittelt Sinn, der weit über die Aneinanderreihung von Buchstaben hinausgeht. Dieser Aspekt spielt in den Diskussionen über den Wandel der Schriftlichkeit eher eine untergeordnete Rolle. Die Erhebungen zu den soziodemographischen Hintergrunddaten von Schüler\*innen beispielsweise reduzieren ihre Ergebnisse auf triviale Feststellungen: Wenn die Korrelation zwischen dem Buchbesitz eines Haushalts als Hinweis für bessere Literalitätskompetenzen gedeutet wird, dann spielt es keine Rolle, welche Bücher in welchem Verwendungskontext vorhanden sind. Anna Seghers Werke, Arno Schmidts „Zetfels Traum“ oder „50 Shades of Gray“ sind dort austauschbar. In einer umfassenderen Reflexion zum Zusammenhang zwischen Lesen/Schreiben und gegebenem Buchbestand wäre das jedoch zu hinterfragen.

Die möglicherweise als ausschweifend verstandenen Hinweise zur Typografie sind für die vorliegende Arbeit elementar, da darlegt werden sollte, dass Typografie ein Instrument der individuellen Selbstpositionierung geworden ist und nicht mehr ein Normkonvolut zur Teilhabe an Tradition. Dieser Gedanke sollte zunächst gefasst werden, um schließlich Beobachtungen anzustellen, die erkennen, dass schon in den vorschulischen, „proto-literalen“ (Feilke 2014: 15) Mustererfahrungen viel neuer Einfluss angereichert wird. Diese Einflüsse wirken sich auf das Schreibenlernen aus und lassen Spuren der Tradition nur in ausgewählten Fällen zu.

#### **4.5.5 Stil und Textsorte**

Als prototypische Elemente einschlägiger abstrakter Textmuster werden Wortwahl, syntaktische Konstruktion und strategischer Aufbau der Äußerung genannt. Bereits die oben zitierten Prototypen von Literatur-, Presse- oder Verwaltungstexten lassen vermuten, dass es schwierig wird, für die drei Kategorien geeignete Auswahlkriterien anzuwendender Elemente zu benennen. Eine jeweilige Kombination, die einem allseits akzeptierten Anspruch an prototypische Normierung gerecht würde, gibt es aus linguistischer Sicht nicht. Es handelt sich nur um abstrakte Textkategorisierungen, denen kein generalisierbares Stilmuster entspricht. Die Musterbildung von Textsorten zielt auf eine kommunikative Funktion, auf inhaltliche und argumentative Strategien, darunter wiederkehrende Strukturelemente, nicht aber auf stilistische Ausgestaltung. Stilfragen sind den kommunikativen Funktionen nachgeordnet; der zitierte verwaltungsrechtliche Text müsste sich in einem durchschnittlichen schriftkommunikativen Funktionszusammenhang sicherlich schlechten Stil vorwerfen lassen. Im dortigen speziellen Kontext, der die fachsprachliche Varietät bedingt, ist der Stil hingegen optimal, weil alle denkbaren semantischen (d. h. juristischen) Bestandteile ausdrücklich aufgeführt werden. Dies ist aber kein Kriterium für Schriftlichkeit im Allgemeinen.

Stil ist somit in Grundzügen durch kommunikative Funktion und die damit verbundenen Konventionen bestimmt, im Wesentlichen aber wohl durch persönliche Entscheidungen von Schreiber\*innen, sprachliche Gestaltungsmittel auszuwählen.

Nur in klar eingegrenzten Gebrauchssituationen sind konventionalisierte Äußerungsformen „im bottom-up-Prinzip Textsorten zuzuordnen“ (Fix, Ulla 2008: 66). Ulla Fix belegt dies „stilistisch-formulative [...] Grundelement“ am Beispiel der Geburtsanzeige (ebd.:

68), an anderer Stelle zeigt sie „strikte Typisierungen“ in weiteren funktional begrenzten Alltags-Textsorten, die als „Zitiertexte“ (Fix, Martin 2009: 355) auch Alltagskommunikation prägen. Es existieren Formulierungen, die ausschließlich in bestimmten Textsorten Verwendung finden; diese bilden „Wiedergebrauchsrede“ (Fix, Martin 2009: 355). Als Beispiel wird die Formel „Man nehme ...“ als Beginn eines Rezepttextes genannt (ebd.: 354). Möglicherweise handelt es sich bei dem genannten Beispiel um eine überholte historische Ausprägung, in aktuell gebräuchlichen Rezepttexten findet sich die Formel nicht (Rezept 1 + 2). Auch „strikte“ Typisierungen, die nach Fix' Untersuchung ohnehin eher selten sind, stehen aktuell offenbar zur Disposition. Textsorten, so wichtig sie für eine begriffliche Unterscheidung schriftsprachlicher Kommunikationsakte sind, erscheinen weniger als feste Kategorien denn als Kernmodelle in fortgesetzten Wandlungsprozessen, die unter dem Einfluss der digitalen Kommunikation beschleunigt werden: „Das Inventar an [...] Textsorten hat sich innerhalb kürzester Zeit mehrfach gewandelt“ (Heinemann 2011: 258).

In Bezug auf Textualisierungsstrategien und -kompetenzen von Schüler\*innen wird das Genannte nicht reflektiert, dort spielt es scheinbar keine Rolle. Gelernt und abgefragt werden Fertigkeiten, tradierte Grundtypen von Textsorten zu verstehen und selbst herzustellen. Wortschatz, Stil, Syntax und Textaufbau sind dabei die wesentlichen Kategorien. Die Ergebnispräsentation aus DESI etwa fasst in diesem Sinne zusammen: „Schüler schreiben sogar stilsicher, abwechslungsreich in der Wortwahl und mit einem konsequent logischen Aufbau“ (Klieme 2006: 2). Zu fragen ist, wie isoliert die Textkompetenz im Schulunterricht von anderen Leseerfahrungen und Verschriftungsstrategien der Schüler\*innen ist. Der unterschiedliche Musteranspruch in der digitalen Kommunikation verringert möglicherweise das Bewusstsein und die Akzeptanz von Traditionsmustern, „beim Simsen und Mailen sind die Ansprüche“ (Enders 2007: 166) geringer, ohne dass diese Geltungsansprüche marginal bleiben würden.

Im Hinblick auf digitale Kommunikation spielt auch die Typografie eine größere Rolle bei der Ausbildung eines Stils: „Der Stil eines Textes wird maßgeblich von seiner mikro- und makrotypographischen Gestalt geprägt, wenn diesen Elementen ‚sozialer Sinn‘ zugesprochen wird“ (Spitzmüller 2012: 235). Gerade in der privaten, informellen Kommunikation können Stilelemente frei gestaltet werden; begrenzt wird die Freiheit durch die technischen Voraussetzungen der jeweiligen Plattform, konventionalisiert werden sie

durch den dort herrschenden Usus. Im Gegensatz zum schulisch institutionalisierten Schreiben, wo die grafische Repräsentation einer Norm angenähert werden muss, gilt in der privat genutzten Digitalität die Gestaltung als Ausdruck persönlicher Schreiber\* innen-Identität oder -Teilidentität (vgl. Schorb 2014: 171), die durch die Partizipation am kollektiven Usus zugleich zum Teil einer sozialen Identität wird. Die „Zeichenverwendungskompetenz (und damit der soziale Stil [...]) spielt in vielen sozialen Gruppen eine wichtige Rolle“ (Spitzmüller 2012: 235).

Abgetrennt von der Komposition individueller Wortwahl und Musterverwendung hat Wagner den Stilbegriff in Bezug auf private digitale Kommunikation. Die im Zürcher Textmodell angewandte Kategorie „Textcharakteristik“ beschreibt „Textsorten“ und „Textmerkmale“, die einen „Textstil“ konstituieren (vgl. Wagner 2014b: 57).

#### **4.5.6 Geltungsanspruch und Bedeutung von Schriftlichkeit**

Fraglos bildet der Schriftspracherwerb einen „Prozess der Enkulturation und Sozialisation“ (Feilke 2002: 119), ebenso fraglos ist die westliche Kultur durch Schriftlichkeit konstituiert, überliefert und wirksam. Konstitution, Tradition und Geltung können seit Jahrhunderten auf eine „Über-Norm“ (Koch/Oesterreicher 2011: 18) des Schriftlichen zurückgeführt werden. Im eben referierten Umgang mit dem Normbegriff jedoch hat sich gezeigt, dass dessen Geltung zwar nicht bestritten werden kann – und nicht darf, weil er die kulturelle Konstitution garantiert –, dass aber ein unterstellter Begriff von fester Norm auf vielen Ebenen problematisch geworden ist. Zwischen der Behauptung, die schulische Vermittlung unstrittig geltender Normen sei ein wesentlicher Bestandteil des Schriftspracherwerbs einerseits und der Beobachtung, durch die außer-schulisch wirksame Digitalität seien längst verschiedene Kultur- und Handlungsbereiche hervorgetreten andererseits, besteht eine fundamentale Differenz.

Der Zwischenraum, der beide Sichtweisen trennt, umfasst verschiedene Entwicklungen der Zeichensysteme, ihrer Anwendung und deren Herausbildung. Normen erhalten Geltung erst durch den sozialen Gebrauch. Wenn die Institutionen, die für ihre Durchsetzung zuständig sind – demokratischer formuliert: die einen angemessenen Gebrauch anregen –, die Normen selbst ganz oder teilweise zur Disposition stellen, entstehen flexible Normen oder es droht ein vollständiger Verlust. Auf der Ebene der Orthografie etwa wurde,

wie oben skizziert, die Normgeltung von Amts wegen problematisiert. Indem auf die vielfältige Reaktion der sozialen Umwelt hin die 1996 einmal zur Disposition gestellten tradierten Normen immer weiter verändert wurden, musste bei den Nutzern der Eindruck entstehen, dass mit der Normgeltung beliebig verfahren werden könne. Jeweils auf kurzzeitige Geltung schränkte Normen können nur eine Tradition stiften, nämlich die einer Unsicherheit.

Auch in Lexik und Grammatik sind Prozesse der Normenmodifikation zu beobachten, Veränderung (Erweiterung und Einengung) des standardisierten Wortschatzes oder Verringerung syntaktischer Muster im geläufigen Gebrauch sowie anderes sind zu beobachten, ohne dass hier weiter darauf eingegangen werden kann. Unter der Annahme, dass eine laufende dynamische Entwicklung der Sprachverwendung Sprachnutzer\*innen dazu ermuntert, sich geeignete sprachliche Mittel selbst auszuwählen, führt dies- und führte die bereits seit Jahrhunderten - zu einer Individualisierung des Sprachgebrauchs, der seinerseits durch die Gepflogenheiten in sozialen Gruppen eine (temporäre) Konventionalisierung erfährt. Unter Rückgriff auf den oben zitierten Einfluss der Werbegrafik auf die Normen der Typografie (vgl. Wehde 2000: 416ff.) könnte ferner angeführt werden, dass auch die lexikalische und semantische Sprachkreativität der Werbung dazu beiträgt. Die Übernahme sprachlicher Normverstöße in die Redensartlichkeit wäre dafür ein Beispiel – und nirgendwo werden wir geholfen<sup>6</sup>.

Sollte ein solches pauschales Verlaufsmodell beschleunigten Sprachwandels die alltägliche Schriftlichkeit tatsächlich beeinflussen, so ist davon auszugehen, dass dies in der privaten digitalen Kommunikation umso leichter geschieht. In diesem Fall müsste geltend gemacht werden, dass die Schwächung der schulischen Norm durch institutionalisierte und vor allem gebräuchliche Praxis im gesamtgesellschaftlichen Rahmen die Abkopplung erleichtert. Wenn der Fokus allein auf pieces of information gelegt wird, wird nicht nur die deep attention vernachlässigt, sondern sprachliche Gestaltung der Unachtsamkeit anheimgestellt. Didaktiker der New Literacies wie Furger/Schneider verlassen sich zwar stillschweigend und undifferenziert darauf, dass Schüler\*innen in der Schule irgendwie

---

<sup>6</sup> Der Slogan aus einer Telefonwerbung mit Bezug auf die Verona Feldbusch (jetzt Pooth) unterstellte mangelnde Sprachkompetenz „Da werden Sie geholfen“ ([www.melzercompany.de/html/arbeitsbeispiele/telegate\\_kampagne.html](http://www.melzercompany.de/html/arbeitsbeispiele/telegate_kampagne.html); Zugriff: 20.09.2017) ist nur ein Beispiel für explizit fehlerhafte Formulierung, die in zahllosen Fällen Eingang in vermeintlich kreative umgangssprachliche Formulierungen gefunden hat.

auch Lesen und Schreiben lernen, sehen in diesem Prozess aber weder einen Beitrag zur kognitiven Entwicklung noch zur reflexiven Identitätsbildung. Schriftlichkeit wird dort beschränkt auf nackte Schreib- und Lesetechnik, implizites kulturelles Wissen geht verloren.

#### **4.6 „Parlando“ und der „Verlust von Schriftlichkeit“**

Die Erklärung der kommunikativen Struktur in der Digitalität wurde bis hier mehr auf den Normverlust in der Schriftlichkeit als auf den Einfluss mündlicher Sprachmuster gesucht. Schon der Primat der Schriftlichkeit gibt Anlass, Wandel innerhalb dieser Domäne nachzuvollziehen: „Als literalisierte Menschen verwenden wir die Sprache durch die ‚Brille der Schrift‘ (Dürscheid 2012: 55 nach Ong 1987: 80). Der Einfluss von Mündlichkeit kann jedoch nicht ausgeschlossen werden. Peter Sieber untersuchte in den 1990er Jahren Texte von Schüler\*innen und fand – weit vor der Ausweitung digitaler Kommunikation – zahlreiche Normbrüche gegen Konventionen schriftlicher Kommunikation (Sieber 1998). Er fasste das Auftauchen von mündlichen Ausdruckselementen mit dem Begriff des *Parlando* zusammen. Er stellte fest, dass es sich um einen bewussten Prozess der Schreibenden handelte, keineswegs um Resultate von Unkenntnissen über regelhafte Orthografie (vgl. Sieber 1998: 45-50).

Sieber schlussfolgerte, dass die geringere sprachliche Durchdringung aus einer anderen Schreibstrategie der Schüler\*innen hervorgehen könnte (vgl. Sieber 1998: 50). Sie sähen weniger das gesamte Schreibprodukt in ihrer Planung, sondern planen von einzelne Gedanken heraus (vgl. Sieber 1998: 50). Eine Idee, die mit Feilkes Textprozeduren zu vergleichen wäre.



## 5 Empirische Erhebung

Im Folgenden werden zunächst das Korpus, die verwendeten Kategorien der empirischen Analyse und einige zusätzliche Befragungen zur Schreibpraxis bei 4./5.- und 8./9.-Klässler\*innen dargelegt.

### 5.1 Primäre Materialbasis – Korpusbildung

Die Materialbasis besteht aus 141 Texten von Kindern und Jugendlichen. Das Sample wurde per Zufall aus einem größeren Textangebot von Schüler\*innen verschiedener Schulen gezogen. Im Vorfeld wurden 20 Schulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen angeschrieben, zu denen zumeist persönliche Kontakte bestanden. Durch diese persönlichen Verbindungen erklärten sich auch rasch 16 Schulen bereit, sich zu beteiligen. Ziel war ein begrenztes Zufallskorpus, das auszuwerten auch einer Person in überschaubarer Zeit möglich sein sollte. Bei der statistischen Auszählung der zu untersuchenden Merkmale von Orthografie und Morphosyntax wurde eine zweite Raterin beteiligt. Bis auf sehr wenige Abweichungen untereinander (die Fehlerursache wurde als Ungenauigkeiten beim Zählen erkannt), welche durch eine sekundäre gemeinsame Bewertung in den Konsens zu setzen waren, ergab sich eine Übereinstimmung der Analyse.

Die Auswertung dieser Quellen steht im Mittelpunkt des empirischen Teils vorliegender Studie. Berücksichtigt wurden folgende Äußerungsvarianten:

- persönliche Mündlichkeit (durch freies Erzählen)
- internetbasierte, digitale Kommunikation (durch WhatsApp-Threads)
- persönliche Schriftlichkeit (durch freies Schreiben)
- analytisches, normorientiertes Schreiben (durch zuvor im Unterricht erarbeitete, kriteriengeleitete Schreibproduktionen)

Die Entscheidung für diese vier Äußerungsformen orientiert sich an den in allen Diskussionen präsenten Polen von „Mündlichkeit“ und „Schriftlichkeit“, ferner an der großen Bedeutung, die digitale Kommunikation und ihre Auswirkungen in Forschung und sozi-

aler Praxis haben. Gesammelt wurde einerseits eine große Anzahl von Texten unterschiedlicher Urheber\*innen zu den vier Äußerungsanlässen. Andererseits wurde von vier zufällig ausgewählten Schüler\*innen ein Portfolio<sup>7</sup>, das vier Texte zu den vier Äußerungsanlässen enthält, erhoben.

Freie Äußerungen im mündlichen wie schriftlichen Erzählen wurden gewählt, da die theoretischen Erkenntnisse zum freien Formulieren und interessengeleiteten Schreiben ein besseres Gelingen der Gestaltung, insbesondere der Orthografie, erwarten lässt. „Frei“ sind die Äußerungen insofern, als die Schüler\*innen lediglich auf die Aufforderung, sie könnten nun erzählen, was sie mögen (demnach ohne thematischen oder stilistischen Impuls) reagierten, ähnlich erfolgte dies beim freien Schreiben. Das dritte Teilkorpus beinhaltet Texte der internetbasierten Kommunikation in Form von WhatsApp-Chats. Das persönliche Schreiben mit der Applikation WhatsApp stellt unter den ausgewählten Schüler\*innen die mit Abstand am häufigsten verwendete schriftliche Äußerungsform dar. Deutlich im gelenkten, schulischen Kontext situiert sich das Teilkorpus der analytischen, normgebundenen Texte. Während einer normgebundenen Produktionssituation, welche mit unterschiedlichen schulischen Textaufgaben gewonnen wurde, verfassten die Schüler\*innen zu vorgegebenen Themen und nach zuvor im Unterricht erarbeiteten Gestaltungsvorgaben ihre Texte.

Die Aufnahmen der Sprachdaten des freien mündlichen Erzählens wurden alle von der Verfasserin selbst erhoben. Sie fanden größtenteils während des Schulvormittags in Verfügungsstunden, Mittagspausen oder zur Hausaufgabenzeit statt. Die Schüler\*innen erzählten isoliert in einem separierten Raum, was ihnen ad hoc einfiel. Die Verfasserin informierte sie darüber, dass ihre Erzählung mit einem Diktiergerät aufgenommen werden würde, und dass sie aus dem Stegreif erzählen könnten, was sie mögen. Alle Schüler\*innen nahmen diese Aufgabe offen an und hatten offenkundig auch Freude daran, ihre Gedanken zu formulieren. Wenige Erzählungen fanden auch im privaten Raum statt, die Formulierung der Erzählaufforderung blieb aber dieselbe. In einem Vergleich der Aufnahmen, welche während der Schulzeit geschahen, mit denen, die sich im Privaten ergaben, konnten keine Unterschiede im Generellen identifiziert werden. Die Schüler\*innen waren im schulischen Kontext beispielsweise nicht gehemmter oder verhielten sich hinsichtlich der Themen- und Wortwahl oder auch bezüglich des Aufbaus ihrer Erzählung

---

<sup>7</sup> Terminus übernommen von Dürscheid/Wagner/Brommer 2010.

ähnlich. Im Anschluss an die Aufnahmen wurden diese literal transkribiert (nach Dresing/Pehl 2011).

Das Korpus der WhatsApp-Chats wurde aus zugesandten Samples von Screenshots erfasst. Im Vorhinein wurden die Schüler\*innen entweder durch die Forscherin persönlich über den Hintergrund dieser Untersuchung informiert oder dies geschah durch die jeweilige Klassenlehrkraft, die wiederum umfassend schriftlich mit dem Forschungsanliegen bekannt gemacht wurde. Während der gesamten propädeutischen Informationsmodule standen Leitlinien zum Datenschutz im Zentrum, was sich insbesondere für das Korpus der WhatsApp-Chats als elementar herausstellte. Bei allen eingegangenen Chats wurden persönlichkeitsidentifizierende Daten anonymisiert (lediglich einige Vornamen oder Pseudonyme blieben unverdeckt, unter Absprache mit den Urheber\*innen) und Inhalte auf vertrauliche Informationen hin kontrolliert. Die Screenshots werden in ihrer originären Form als Quellen abgebildet (siehe Quellenverzeichnis im Anhang).

Die Schüler\*innentexte, welche durch die Methode des freien Schreibens entstanden, wurden durch die Deutschlehrer\*innen der betreffenden Kinder erhoben. Die Texte entstanden eigens für diese Untersuchung, zumindest wurden sie infolge des von der Untersuchenden genannten Aufgabenimpulses produziert. Der Zeitrahmen betrug 30 Minuten. Weder das Thema noch die Textsorte wurden vorgegeben. Im Vorfeld durch die Lehrkräfte geäußerte Bedenken, gerade die jüngeren Schüler\*innen könnten durch diese Methode überfordert sein, erwies sich als unberechtigt. Lediglich in einem Fall (ein Schüler der vierten Klasse) musste die Lehrkraft Vorschläge zu möglichen Themen geben. Den Schüler\*innen war bewusst, dass die Texte nicht unmittelbar mit der aktuellen Unterrichtssequenz in Verbindung stehen, sodass Befürchtungen, sie könnten in Bewertungen einfließen, reduziert wurden.

Die Texte des normorientierten Schreibens gehen hingegen auf Unterrichtsreihen zurück, die an den Schulen regulär stattfanden. Es wurden Texte gesammelt, die sehr unterschiedlichen Textsorte zugeordnet werden können, jedoch alle nach bestimmten Kriterien verfasst wurden, welche im Unterricht zuvor besprochen und bereits anhand von Beispielen geübt wurden. Die Schüler\*innen waren in ihrer Entscheidung also weder beim Thema noch bei der Textsorte frei. Während des Erhebungszeitraumes fanden in den vierten und fünften Klassen recht unterschiedliche Erarbeitungen statt, diese bestanden aus dem Ver-

fassen von Briefen oder Einladungen, dem Schreiben zu einer Bildergeschichte, dem Verfassen einer Fortsetzungsgeschichte, einer Inhaltsangabe, einer Personenbeschreibung oder eines Erlebnisberichts. In den Jahrgangsstufen 8/9 bilden freie oder gebundene Erörterungen sowie eine Inhaltsangabe zu einem Akt eines Dramas die empirische Grundlage. Dieses Teilkorpus wurde folglich nicht allein für den Zweck dieser Untersuchung erstellt, sondern resultierte aus dem laufenden Deutschunterricht der teilgenommenen Klassen. Der Transfer der Texte an die Untersuchende fand durch die jeweiligen Deutschlehrkräfte statt, die auch hier im Voraus über die Untersuchung informiert wurden.

## **5.2 Sekundäre Materialbasis – Kontexterhebung**

Kommunikationszeugnisse von Schüler\*innen zu erheben, gehört zu den einfachsten Aufgaben: Schüler\*innen liefern ab, was ihnen aufgetragen wird. Sie haben aus dem Schulunterricht die Erwartung, dass sie sich nach vorgegebenen Normen zu richten haben und erfüllen diese Anforderung – *cum grano salis* – in der Regel nach bestem Vermögen. In der Folge bestehen die Beobachtungen am Material in einer Deskription von Zeichenketten. Aus pragmatischer Sicht ist dies ein Ergebnis, das neue Fragen aufwirft. Zu unterstellen, dass sich Schüler\*innen in eine Rolle hineinfinden, die ihnen vom Äußerungsanlass – nach den Annahmen der linguistischen Pragmatik – vorgegeben ist, vermag viele Phänomene nicht ausreichend zu erklären.

In didaktischen Konzepten wird zunehmend versucht, Eigeninitiative, Kreativität oder bereits vorhandene informelle Einstellungen von Schüler\*innen aufzugreifen und für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen. Ob derartige Impulse aus einer (mehr oder weniger) bewussten Haltung von Schüler\*innen hervorgehen oder aber intuitiv oder zufällig entstehen, wird nicht berücksichtigt. Diese Situation wird vor allem bei der Interpretation von digitalen Äußerungen deutlich: Kontextfern werden Erklärungshypothesen für die abweichende Art der Schriftkommunikation gesucht, eine Verbindung zum Schriftspracherwerb in der Schule erscheint nur unter dem Gesichtspunkt, dass habituelle Normabweichungen eintreten.

Die Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs von Schüler\*innen aber müssen nicht als Black Box behandelt werden. Da Schüler\*innen im Prozess des Spracherwerbs und des Schreibenlernens selbst die wichtigsten Akteure sind, kann es zumindest nichts schaden,

ihre diesbezüglichen Meinungen, Hoffnungen oder Vorbehalte zur Kenntnis zu nehmen. Möglicherweise gäbe auch die Entwicklung derselben über Altersstufen – und die korrespondierenden Phasen des Erwerbs – hinweg Hinweise darauf, wann und wo Weichenstellungen erfolgen, die für den weiteren Verlauf der Kommunikationskompetenz maßgeblich sein können. Lücken in der Modellierung des Schriftspracherwerbs weisen auf diese Problematik hin: Wenn festgestellt wird, dass durch die Verbreitung der digitalen Schriftlichkeit massive Veränderungen in der dort ausgeübten Schreibpraktik eintreten, müsste eigentlich diesem Wandel nachgegangen werden. Nur weil ein neues Medium genutzt wird, welches bis dahin unüblichen (und unmöglichen) Kommunikationsgegebenheiten unterliegt, müsste sich ja nicht zwangsläufig der Schriftgebrauch ändern. Und dass ‚das‘ Medium die Macht besäße, alle erlernten orthografischen und syntaktischen Gepflogenheiten zur Disposition zu stellen, ist eher eine willkommene Trivialisierung möglicher Erklärungen. Bevor hierüber präzisere Hypothesen gebildet werden können, muss erhoben werden, ob, wann und in welcher Form Veränderungen eintreten. Sollten diese wissentlich und willentlich vorgenommen werden, müssten die Akteure auch über ein diesbezügliches artikulierbares Wissen verfügen – wenn dies jedoch nicht der Fall sein sollte, bleibt zu fragen, woher dann die Motivation zur Modifikation der Schreibpraktik kommt.

Während der Materialerhebung hat die Verfasserin auf Grundlage dieser Überlegungen die Probanden nach Kriterien ihrer Schriftverwendung und Schreibpraxis gefragt. Die Fragen waren bewusst einfach gestellt und wurden nicht in Verbindung mit den erhobenen Texten gebracht, um die Schüler\*innen nicht auf den Gedanken zu bringen, ihre Praktik in den abgelieferten Äußerungen rechtfertigen zu sollen. Vielmehr war das Ziel, Aussagen über die eigenen Vorstellungen vom Zweck des Schreibens, vom Unterschied zwischen schulisch-traditioneller und digitaler Schriftkommunikation sowie eine eigene Bewertung dieser Umstände zu erhalten. Dass dabei Begründungen und Beobachtungen zur Sprache kommen, die aus dem Umfeld (Eltern, Schule, Peers, Medien) stammen und von den Schüler\*innen aufgegriffen werden, wird unterstellt. Aufmerksamkeit wird jedoch darauf gerichtet, welche Einflüsse wirkungsvoll sind – dass in der Schule das Schreiben gelernt wird, dürfte common sense auch bei allen Eltern sein. Wie dies jedoch im Einzelnen in einen Zusammenhang mit der eigenen Lebens- und Lernsituation gestellt wird,

könnte unter Umständen verschiedene Ausprägungen von Schreibpraktiken zu erläutern helfen.

In Ergänzung zu dieser Fragestellung wurde ferner erhoben, wann Kinder nach eigener Erinnerung mit digitaler Schriftlichkeit beginnen (unabhängig von den medienwissenschaftlichen Surveys, die besagen, dass immer jüngere Kinder zu immer höherem Anteil über digitale Endgeräte verfügen). Von wem lernen Kinder den Gebrauch des Mediums? Wer führt sie in die Konventionen einzelner Plattformen und Gruppen ein? Wie beurteilen sie ihre eigene orthografische Kompetenz? In welchem Alter und in welcher Peer-Umgebung entscheiden sie sich gegebenenfalls gegen eine normgerechte Orthografie? Woher kommen nach ihrer eigenen Erfahrung Modifikationen in Syntax und Wortschatz? Diese Fragen – die *faute de mieux* vorerst nur vorläufig und explorativ sein können – sollen der verbreiteten Auffassung entgegengestellt werden, es sei anonym ‚das Medium‘, welches ‚irgendwie‘ (schädigend) auf informellem Weg den Schriftspracherwerb und die nachfolgende Schreibpraxis beeinflusse.

Antworten auf diese Fragen könnten die Möglichkeit bieten, sowohl die Abwendung vom normgerechten Schreiben näher zu charakterisieren, als auch eine verstärkte Einbindung digitalen Schreibens praxisnäher in den Prozess des Schreibens zu integrieren und dabei auf Entscheidungen der Schüler\*innenseite zu achten. Letzteres wird in dem letzten Kapitel „Implikationen für den Deutschunterricht“ erläutert.

### **5.3 Stichprobe**

Das Material wurde im Zeitraum von Januar 2017 bis Januar 2018 erhoben. Die Größe der Stichprobe erlaubt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Zugleich ist aber die Streuung über Schultyp und regionale Verortung in der Stichprobe groß genug, um Befunde zu verallgemeinern. Die Textportfolios stammen je zur Hälfte von zwei Doppeljahrgangsstufen: In der vierten und fünften Klasse (Primarsektor; Übergangsjahrgang) wurden 71 Quellen und in der Jahrgangsstufe 8 und 9 (Sekundarstufe) 70 Quellen miteinbezogen. Von vier der teilnehmenden Schüler\*innen (jeweils zwei aus den beiden Alterskohorten) liegen alle vier Kommunikationsformen als Portfolio vor und stellen die Auswertungsgrundlage der Mikroanalyse dar (im Quellenverzeichnis des Anhangs unter folgenden

Abkürzungen einzusehen: Portfolioschüler 1: *frem8, wam7, wam6, frsm9, nom8*; Portfolioschüler 2: *frem6, wam4, frsm6, nom6*; Portfolioschülerin 3: *freW3, waW3, waW4, frsW3, frsW4, noW3*; Portfolioschülerin 4: *freW5, waW11, frsW8, noW9*). Von den restlichen Proband\*innen liegen nicht immer alle Textvarianten gleichzeitig vor, doch wurde eine Balancierung von Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulform berücksichtigt. Untenstehende Tabellen schlüsseln die Verteilung der partizipierenden Schüler\*innen (m/w) sortiert nach den Äußerungsformen auf Schulformen und Bundesländer auf:

**Tabelle 1: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 4/5**

	Grundschule (4. Klasse)	Gesamtschule (5. Klasse)	Gymnasium (5. Klasse)	Realschule (5. Klasse)
Baden-Württemberg			1m	
Bayern	1m 2w		1 w	1m w
Bremen	1m 1w			
Niedersachsen	2m		1m	2w
Nordrhein-Westfalen	1m	1m	2w	
<b>Gesamtanzahl aller Transkripte</b>	<b>18 (9m 9w)</b>			

**Tabelle 2: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 8/9**

	Gesamtschule	Gymnasium	Realschule
Baden-Württemberg			
Bayern		2m (8) 1m (9)	1m (8) 1m (9)
Bremen		1m (8) 2w (8)	
Niedersachsen	2w (8)		
Nordrhein-Westfalen	1m (8) 4w (9)	1m (8) 1w (9)	
<b>Gesamtanzahl aller Transkripte</b>	<b>17 (8m 9w)</b>		

**Tabelle 3: Verteilung der WhatsApp-Chats in den Jahrgangsstufen 4/5**

	Grundschule (4. Klasse)	Gesamtschule (5. Klasse)	Gymnasium (5. Klasse)	Realschule (5. Klasse)
Baden-Württemberg				
Bayern			1w	2m 1w
Bremen	2w			
Niedersachsen	1m	1w		2w
Nordrhein-Westfalen	2m	2m 1w	2w	
<b>Gesamtanzahl aller Chats</b>	<b>21 (m7 w8)</b>			

**Tabelle 4: Verteilung der WhatsApp-Chats in den Jahrgangsstufen 8/9**

	Gesamtschule	Gymnasium	Realschule
Baden-Württemberg			
Bayern		4m (8) 2w (9)	1m (8) 2w (9)
Bremen		1w (8) 2w (9)	
Niedersachsen	2w (8)		
Nordrhein-Westfalen	2m (9) 3w (9)	1m (9)	
<b>Gesamtanzahl aller Chats</b>	<b>19 (7m 12w)</b>		

**Tabelle 5: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 4/5**

	Grundschule (4. Klasse)	Gesamtschule (5. Klasse)	Gymnasium (5. Klasse)	Realschule (5. Klasse)
Baden-Württemberg	1m 1w			
Bayern	1m 1w		1w	1m 1w
Bremen	2m 2w			
Niedersachsen		1w	1m	
Nordrhein-Westfalen	1m	2m 1w		



<b>Gesamtanzahl aller Transkripte</b>	<b>17 (9m 8w)</b>			
---------------------------------------	-------------------	--	--	--

**Tabelle 6: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 8/9**

	Gesamtschule	Gymnasium	Realschule
Baden-Württemberg			
Bayern		1m (8) 2w (9)	1m (8) 2m (9)
Bremen			
Niedersachsen	1m (9) 4w (8)		
Nordrhein-Westfalen	2m (8) 1w (9)	1w (8) 3w (9)	
<b>Gesamtanzahl aller Transkripte</b>	<b>18 (7m 11w)</b>		

**Tabelle 7: Verteilung der Texte des normorientierten Schreibens in den Jahrgangsstufen 4/5**

	Grundschule (4. Klasse)	Gesamtschule (5. Klasse)	Gymnasium (5. Klasse)	Realschule (5. Klasse)
Baden-Württemberg	1m			
Bayern	1m 1w		1m 1w	1m 1w
Bremen	1m 1w			
Niedersachsen	1m 1w			
Nordrhein-Westfalen	1m 1w	1m 1w		
<b>Gesamtanzahl aller Transkripte</b>	<b>15 (8m 7w)</b>			

**Tabelle 8: Verteilung der Texte des normorientierten Schreibens in den Jahrgangsstufen 8/9**

	Gesamtschule	Gymnasium	Realschule
Baden-Württemberg			
Bayern		2m (8) 1m (9) 1w (8) 4w (9)	1m (8) 1w (8)
Bremen			
Niedersachsen	1w (8)		
Nordrhein-Westfalen	3m (9) 1w (8) 1w (9)		
<b>Gesamtanzahl aller Transkripte</b>	<b>16 (7m 9w)</b>		

## 5.4 Kategorien

Aus Forschungslage und theoriegeleiteten Annahmen wurden folgende Kategorien für die Auswertung abgeleitet oder übernommen: Lexik, Morphosyntax, Orthografie und Grafik.

### 5.4.1 Lexik

Lexik ergibt sich als eine der zentralen Kategorien der Spracherwerbsanalyse aus der didaktischen Literatur. Dabei geht es im Folgenden nicht allein um Zunahme und Ausdifferenzierung des Wortschatzes, obwohl derartige Entwicklungen zwischen den Klassenstufen 4 und 9 durch Umfangs- und Bestandsdifferenzen nachweisbar sein müssten. Anzunehmender Wandel betrifft sowohl den Übergang von einer mündlichen Narrativität auf die Schriftlichkeit, als auch die Selbstständigkeit des digitalen Schreibens bei WhatsApp.

Es sind über die statistische Beschreibung des Materials hinaus außerdem Fragen zu beantworten, die sich aus kontextabhängigen Überlegungen ergeben: Welche Schlüsse lassen sich aus Worthäufungen ziehen, welche Effekte können Neologismen und Bedeutungswandel haben oder wie stehen Wortwahl und skriptografische Mittel in Beziehung?

### 5.4.2 Morphosyntax

Für die statistische Auswertung wurde die Morphosyntax der erhobenen Texte kodiert. Als Kodekategorien fanden Anwendung: Einfacher vollständiger Hauptsatz, Hauptsatzreihung, Hauptsatz mit Nebensatz (auch mehreren Nebensätzen), ferner die syntaktisch unvollständigen Formen Satz ohne Verb, Satz ohne Subjekt, Satz ohne Objekt (wo der Konstruktion nach ein Objekt hätte enthalten sein sollen), satzwertiger Ausdruck. Die Zahlen wurden nach den beiden doppelten Klassenstufen als Altersklassen und den jeweiligen Äußerungsanlässen getrennt aufgelistet.

### 5.4.3 Orthografie

Orthografie ist ein wesentlicher Bestandteil des Schriftspracherwerbs. In den schriftlichen Korpusanteilen wird die Einhaltung einer normgerechten Schreibung nach Fehlerindex erhoben, die Anzahl der Rechtschreibfehler in der geschriebenen Anzahl der Wörter wird als Quotient berechnet. Die kritische Diskussion darum, dass der Fehlerindex nur bedenklich als notengebendes Mittel im Unterricht eingesetzt werden kann, soll an dieser Stelle lediglich erwähnt werden. Im Falle dieser Arbeit wird der Fehlerindex als Vergleichsmaßstab zwischen den einzelnen Transkripten angelegt und ermöglicht hierdurch eine Kategorisierung und Skalierung. Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass etablierte Diagnoseinstrumente wie OLFA 3-9 produktiv mit dem Fehlerindex arbeiten (vgl. Thomé 2017). Erläuterungen zum Fehlerquotienten (und teilweise auch zu den anderen sprachlichen Merkmalen) werden im weiteren Verlauf der Forschungsdarstellung redundant verschriftlicht, insofern sie für das Verstehen des unmittelbar Folgenden relevant sind und ein ‚Zurückblättern‘ innerhalb dieser Arbeit leser\*innenfreundlich ersparen können.

Auf Grund der Forschungslage ergeben sich keine einheitlichen Erwartungen: Einerseits fördert das freie Schreiben die korrekte Schreibung, andererseits verpflichtet das normorientierte Textverfassen stärker auf eine unterrichtsgerechte Schreibweise. Unterschiede in den Teilkorpora werden diese Annahmen ins Verhältnis setzen. Abweichende Schreibung ist bei WhatsApp anzunehmen, wobei diese nicht durchweg als Fehler, sondern eher als alternative Gruppennormung aufzufassen ist. Da dies jedoch nicht konsensfähig als Ergebnis zu erheben ist – und die Existenz einer überregional, gruppenübergreifend beachteten digitalen Norm nicht operationalisiert werden kann –, werden die Abweichungen im digitalen Register vorerst weiter als ‚Rechtschreibfehler‘ gewertet. Wie diese sich in

den verschiedenen Altersgruppen entwickeln, wird eine Aussage darüber erlauben, nach welchen Kriterien ein solches Register überhaupt entstehen mag.

#### **5.4.4 Grafik**

Die Kategorie Grafik erfasst die in WhatsApp-Äußerungen als nicht-alphabetische Zeichengruppe auftretenden Emojis. Sie kann zunächst für sich untersucht werden, bedeutender aber ist ihr Verhältnis zu textuellen Äußerungen. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf Emojis und Emoticons, die als hybride, mediale Mischform verstanden werden können, welche der textuellen Schriftlichkeit einen bestimmten ‚Spin‘ verleiht. Auf die Analyse und Interpretation von (animated) GIFs (Graphic Interchanges Format), Fotos, Links, Memes oder Sprachnachrichten wird verzichtet, da der Fokus der Untersuchung auf den genannten schriftsprachlichen Merkmalen liegt. Die linguistische Analyse der vorliegenden Arbeit ist disziplinär begrenzt und damit soll die Grenze zur äußerst komplexen Bildtheorie allein erwähnt bleiben. Auffällig ist aber auch, dass, wie oben beziffert, kaum WhatsApp-Chats vorliegen, die bildliche oder auditive Elemente enthalten. Dies könnte in der Entwicklung begründet sein, dass der Einsatz von beispielsweise Sprachnachrichten erst im Jahr nach der Erhebung rasant anstieg.

### **5.5 Methodische Durchführung der Auswertung**

Zur Auswertung des primären Materials werden zwei sukzessive Schritte ausgeführt, deren zweiter bei der Interpretation weiterhin zweigeteilt ist. Zuerst werden vier der erhobenen Portfolios detailliert beschrieben. Grundlage bilden die oben genannten Kategorien. Dieses qualitative Verfahren dient der Erprobung und Bestätigung der Kategorien. Es erlaubt vor allem, die Ergebnisse der verschiedenen Äußerungsformen zueinander in Bezug zu setzen. Indem die unterschiedlichen Beiträge ein und derselben Sprecher\*in/Schreiber\*in vergleichend ausgewertet werden, können weitere Hypothesen über das Verhältnis der Sprachpraktiken in unterschiedlichen Kommunikations-/Textformaten formuliert werden. Diese kleinräumige und detaillierte Auswertung wird im Folgenden Mikroanalyse genannt. Sie schließt den Rekurs auf alle oben genannten Hypothesen ein. Statistisch wird nach den genannten Kategorien über das gesamte Korpus hinweg ausgewertet. Der Wörterbestand kann unmittelbar maschinell mit Hilfe des Tools Maxdictio

der Software MAXQDA 18 ausgezählt werden, die syntaktischen Muster werden nach den Bestandteilen der Kategorien ‚Morphosyntax‘ restlos kodiert und anschließend der Kode ausgezählt. Die Beschreibung und Interpretation der vorgefundenen zahlenmäßigen Ergebnisse wird Makroanalyse genannt. Die statistische Erfassung erlaubt eine überblickende Darstellung, die auf alle genannten Hypothesen bezogen werden kann.

Aus fachdidaktischer Sicht ist das reine Vorkommen von Sprachelementen aufschlussreich, aber aus anwendungsorientierter Sicht nicht hinreichend. Das Auftreten sprachlicher Elemente in bestimmten Häufungen erfüllt – für jeden Äußerungsanlass und im Vergleich der Äußerungsanlässe untereinander – die Anforderungen der Hypothesen, erlaubt jedoch keine Aussage über das an der Konvention orientierte Gelingen der sprachlichen Äußerungen. Ein Satzmuster kann vollständig sein und bestimmte Eigenschaften aufweisen, ob es jedoch den normbestimmten Erwartungen entspricht, geht aus seinem bloßen Auftreten nicht hervor. Jede einzelne Satzstellung etwa ist für die Konstruktion eines Textes relevant, die Verwendung von Hauptsatz mit Nebensatz etwa bestätigt, dass die Urheber\*in sich in der Phase komplexerer Syntax befindet, nicht aber, ob sie dabei kohärent angemessen verfährt. Gegenstand des Unterrichts ist auch die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen und deshalb muss dies in vorliegende Untersuchung einbezogen werden.

Nach den Skalierungen, welche Dürscheid et al. in ihrer Untersuchung „Wie Jugendliche schreiben“ als Analysematrix einführen (vgl. Dürscheid et al. 2010: 145f.), werden alle Korpustexte auch nach den drei Klassen normnah, teilweise abweichend und normfern bewertet. Dieses Verfahren unterscheidet sich durch seine Normorientierung naturgemäß von der statistischen Deskription und muss deshalb als ein getrennter Analysevorgang gewertet werden.

## **5.6 Transkriptionsverfahren**

Die Frage, nach welchen Merkmalen analysiert werden soll, bestimmt allgemein, nach welchen Transkriptionsregeln vorgegangen wird. Da die vorliegende Untersuchung nicht auf phonologische Merkmale Bezug nimmt, wurden für das Korpus des freien Erzählens etablierte Verfahren wie die Nutzung des IPA oder eine streng lautsprachliche Transkription ausgeschlossen. Die Erzählungen wurden nach den Regeln einer literalen, wörtlichen

Transkription nach Dresing und Pehl (2011) dokumentiert, in der sprachliche Eigenheiten und sehr auffällige Assimilationen berücksichtigt wurden (die typischen Beispielen wie „haben“, „hab“ etc. wurden allerdings nur in dieser Form transkribiert, wenn die Tilgungen besonders markant waren). Längere Pausen wurden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert. Bei kürzeren, syntaktisch bedingten Pausen wurde ein Komma gesetzt. Syntaktische Fehler wurden beibehalten; senkte sich die Stimme des Erzählenden, wurde ein Punkt gesetzt. Da in den jeweiligen Transkripten lediglich eine Person spricht, konnte auf das Setzen von Zeitmarken verzichtet werden.

Das Konvolut der WhatsApp-Chats wird in einer Darbietung von Screenshots der Smartphone-Bildschirme präsentiert. Der Entschluss für diese Dokumentationsart erklärt sich darin, dass in den Äußerungen der Einsatz von Emojis dominiert, welche durch die ASCII-Tabelle nicht ausnahmslos dargestellt werden können. Zudem sind in dieser Abbildung die Zuordnungen der Sprechblasen leicht zu erfassen. Informationen über die Personalien des Sendenden oder des Empfangenen, die neben den Sprachdaten erkennbar sind, wurden herausgeschnitten oder grafisch übertüncht. In einzelnen Fällen sind die Vor- oder Spitznamen der Chatteilnehmer\*innen noch identifizierbar, dies kann allerdings - auch unter Berücksichtigung des Datenschutzes - als problemlos gewertet werden, eine diesbezügliche Zustimmung der Chattendenden und ihrer Erziehungsberechtigten fand statt. Auch die Chathintergründe, die von den Schüler\*innen individuell gewählt wurden, lassen keine konkreten Rückschlüsse auf die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu und wurden so beibehalten.

Die handschriftlichen Texte des freien Schreibens und des normorientierten Schreibens wurden ohne Auslassung oder Verbesserung von orthografischen, morphosyntaktischen, stilistischen, lexikalischen, inhaltlichen oder anderen Fehlertypen abgetippt. Demgemäß wurden die Texte mit dem Textverarbeitungsprogramm MS Word lediglich transformiert. Absätze wurden durch eine Leerzeile abgebildet.

## **5.7 Hinweise zum Datenschutz**

Die Urheber\*innen aller Quellen stimmten zu, dass ihre Sprachdaten nach Anonymisierung in der hier dargestellten Form für diese Untersuchung verwendet werden dürfen. Da es sich um minderjährige Proband\*innen handelt, wurden die Einverständniserklärungen

auch von den Erziehungsberechtigten eingeholt. Es wurde darüber informiert, dass den einzelnen Quellen Geschlecht, schulische Jahrgangsstufe und Produktionssituation zugeordnet werden.

Eine besondere Sensibilität musste gegenüber der Kohorte der WhatsApp-Benutzenden erbracht werden. In dieser Gruppe wurden die Forschungsfragen am ausführlichsten erläutert und auf Datenschutzregeln hingewiesen. Unter den Erziehungsberechtigten dieser Kohorte ergaben sich in einigen Fällen Bedenken, ob eine Zustimmung über die Weitergabe der Kommunikationsdaten ihrer Kinder geschehen sollte. Bestanden Unsicherheiten, wurde auf eine Partizipation an der Untersuchung verzichtet. Hingegen gingen die Kinder und Jugendlichen selbst bemerkenswert freizügig und unkritisch mit der Weitergabe ihrer WhatsApp-Konversationen um. Hier musste eher explizit darauf hingewiesen werden, dass mit sehr persönlichen Informationen über sich selbst oder über eine andere Person zurückhaltend umgegangen werden sollte. Alle Konversationen wurden diesbezüglich kontrolliert. Dass sich die Erwachsenen vorsichtiger verhielten, lässt sich auch dadurch erklären, dass sie in den meisten Fällen kaum Einblicke in die private Kommunikation ihrer Kinder besitzen. Zudem liegt das Mindestalter für den Gebrauch der Applikation WhatsApp bei 13 Jahren. Ist das Kind jünger, müssen die Erziehungsberechtigten den Nutzungsbedingungen zustimmen. In der praktischen Realität wird dies sicher nicht kontinuierlich geschehen.

## **6 Auswertung I (Mikroanalyse)**

### **6.1 Mikroanalysen von vier Portfolios**

Um einen expliziteren Blick auf die sprachlichen Analysekriterien jeder einzelnen Textform zu erhalten und Interferenzen innerhalb derer zu erfassen, sollen im Folgenden vier Schüler\*innenportfolios genauer untersucht werden. Hiervon wurden zwei in der Jahrgangsstufe 5 verfasst, eines in der Jahrgangsstufe 8 und eines in der Jahrgangsstufe 9. Die Portfolios enthalten jeweils ein Transkript einer mündlichen Erzählung, ein oder zwei Screenshots von WhatsApp-Threads, ein oder zwei Texte des freien Schreibens und jeweils ein Schreibprodukt, welches infolge eines normorientierten Erarbeitungsauftrags entstand.

Untersucht werden die linguistischen Aspekte der Orthografie, die Lexik, die Morphosyntax und bei den WhatsApp-Threads grafische Elemente. Bevor mit der eigentlichen Analyse begonnen wird, ist es notwendig, darzustellen, was unter diesen einzelnen Aspekten zu verstehen ist bzw. nach welchen Kriterien die Analyse vorgenommen werden kann. Bei der Orthografie ist es wichtig, einzelne Fehlertypen zu benennen. Ein erstes Kriterium für die Entwicklung eines Fehlerprofils ist die Analyse der deutschen Sprache. Diese basiert auf dem silbischen, dem phonographischen sowie dem morphologischen Prinzip. Sprache ist aus Silben aufgebaut, sodass in der Schreibung von Lauten Differenzierungen zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Wort bzw. eine akustische Diskriminierung zwischen ähnlich klingenden Lauten oder zwischen Lauten, die kürzer und länger ausgesprochen werden, vorgenommen werden müssen. Das morphologische Prinzip besagt, dass sich Wörter von Wortstämmen herleiten, die ähnlich oder sogar gleich ausgesprochen, aber anders geschrieben werden, weil sie einen anderen Wortstamm besitzen. Dementsprechend treten in der Schreibung von Vokalen und Diphthongen Abweichungen auf. Das lexikalische und das syntaktische Prinzip beinhalten die Groß- und Kleinschreibung im Satz und die Interpunktion (vgl. Schröder-Lenzen 2013).

Aus diesen Charakteristika der deutschen Sprache und deren Verschriftlichung können folgende Arten von Fehlern abgeleitet werden: Die häufigsten Fehler, die von Schüler\*innen vollzogen werden, sind Regelfehler. Dazu zählen etwa Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung, bei der Konsonantenverdoppelung und -dehnung. Weitere Arten von Regelverstößen sind Ableitungsfehler, also Inkorrektheiten, welche infolge einer falschen oder gar fehlenden Ableitung vom Wortstamm resultieren (beispielsweise „Welder“ statt „Wäder“). Eine weitere Fehlervariante sind Wahrnehmungsfehler. Diese Fehler beruhen auf einer falschen oder ungenauen akustischen Wahrnehmung. Unterschieden werden hier grundsätzlich zwei Arten von Wahrnehmungsfehlern, nämlich die Trennschärfefehler und die Durchgliederungsfehler. Werden Buchstaben oder Silben ausgelassen oder vertauscht, beispielsweise „versporchen“ statt „versprochen“, handelt es sich in der Regel um Durchgliederungsfehler. Trennschärfefehler beruhen auf mangelhaft diskriminierten Buchstaben, wie „Plume“ statt „Blume“ (vgl. schulpyschologie.de 2019: 2f.).

Carola Reuter-Liehr ergänzt nebstdem folgende Fehler: Merkfehler, bei denen Haupt- oder Endmorpheme irregulär geschrieben werden, Fehler bei der Morphem-Graphem-



Zuordnung, Grammatikfehler und Speicherfehler. Speicherfehler sind Fehler, welche selbst durch die Anwendung einer Rechtschreibregel nicht hätten vermieden werden können, der/die Schreibende hat die betreffenden Wörter nicht korrekt abgespeichert (z. B. Wörter mit den Graphemen e/ä oder f/v) (vgl. Reuter-Liehr 2008: 169f.).

Der Bereich der Morphosyntax beinhaltet die syntaktischen Strukturen und die Flexionsmorphologie. Im Rahmen der Flexionsmorphologie können Übergeneralisierungen oder Fehlbildungen der Verbformen, vor allem der Zeitstufen, auftauchen. Bei Nomen werden Kasus, Pluralbildung und Genus analysiert. Syntaktische Strukturen lassen sich auf grammatikalische Richtigkeit sowie auf elaborierten und restringierten Code hin untersuchen (vgl. Spreer 2013: 242; vgl. Schulz 2007: 72).

Im Bereich der grafischen Elemente von WhatsApp-Threads wird die Analyse mit Hilfe folgender Kategorien vorgenommen: Die Emojis können danach analysiert werden, ob sie sich auf Gegenstände, Ideogramme, abstrakte Gegenstände, Situationen oder auf bestimmte Emotionen beziehen, welche die Sendenden vermitteln wollen. Sie können einen Appell an die Empfänger\*innen einer Nachricht enthalten, eine Nachricht verdeutlichen, wiederholen oder kontrastieren, Beziehungen zwischen Sendendem und Empfangendem visualisieren oder einen kreativen Ausdruck darstellen (vgl. Aretz 2018: 32).

Die grafische Gestaltung einer WhatsApp-Nachricht bezieht sich außerdem auf die Abkürzungen, die auch als Stilmittel aufgefasst werden können. Aufschlussreich für die Analyse ist die Verwendung von Anglizismen, Tilgungen, Reduktionen und Assimilationen. Tilgung bedeutet, dass einzelne Buchstaben weggelassen werden, der Begriff der Reduktion bezieht sich auf das Weglassen von Silben und bei der Assimilation werden zwei Wörter zu einem zusammengefügt. Auf syntaktischer Ebene sind Subjektellipsen, gängige Abkürzungen, Auslassungen von Artikeln oder Verben und Auslassungen von Präpositionen als Kategorien geeignet. Inflektive sind freistehende reduzierte Verbformen. Auf pragmatischer Ebene ist festzustellen, ob beispielsweise Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln auftreten. Sprachliche Merkmale auf grafischer Ebene sind beispielsweise die Verwendung der Großschreibung als Mittel, um Aufmerksamkeit zu erregen oder den Inhalt zu betonen. Ein eigener und expressiver Ausdruck ist die Verwendung von Ausrufezeichen, oftmals auch in wiederholter Anwendung (vgl. Carbognin/Casuscelli 2016: 6–8).

## 6.2 Portfolio 1

Die Quellen des ersten Portfolios stammen von einem elfjährigen, männlichen Schüler einer fünften Gesamtschulklasse (im Quellenverzeichnis des Anhangs unter *frem8*, *wam7*, *wam6*, *frsm9*, *nom8* zu finden).

### I. Transkript der mündlichen Erzählung

*Ich war Samstag beim Schwimmkurs. Und da haben, da bin ich erstmal sechs Bahnen eingeschwommen und wir haben noch mit den Armen versucht, zu kraulen und [...] wie heißt das noch mal [...] Strampelbeine haben wir gemacht. Es hat bei mir mit einem Brett aufm Kopf ganz gut gelungen. Aber so vorne mit Brustschwimmen und Strampelbeinen [...] da war ich der Letzte, der reingekommen ist. Aber mit Strampelbeinen und Brett, da geht das echt gut, da war ich nicht der Letzte, da war ich schon schnell. Und wir haben als Letztes noch Kopfsprung geübt. Fertig.*

Während des Schulalltags, in einer vom regulären Unterricht separierten Situation, wurde der Schüler von der Versuchsleiterin gebeten, ihr etwas frei zu erzählen. Zügig begann er, von seinem Schwimmtraining zu berichten. Er schilderte die einzelnen Abfolgen des Schwimmtrainings und wie gut ihm diese Vorgänge gelangen.

Orthografische oder grafische Kriterien können an das Transkript natürlich nicht angelegt werden, da es sich um eine mündliche Erzählung handelt. Auf lexikalischer und morpho-syntaktischer Ebene ist diese Erzählung in Sätzen wiedergegeben, die den Ablauf der Geschehnisse gut nachvollziehbar machen. Serielle Fehler in der Folge der Ereignisse sind nicht vorzufinden. Für die Zuhörer\*innen ist klar verständlich, wann der Erzählende wo war und was er mit anderen dort getan hat. Er hat verschiedene Arten des Schwimmens geübt, was ihm offenbar gut gelungen ist. Auf inhaltlicher Ebene tritt gleichzeitig eine Unklarheit auf, die mit dem Begriff des impliziten Erzählens beschrieben werden kann: Für Außenstehende ist nicht präzise nachvollziehbar, mit wem der Junge am Samstag im Schwimmbad war. Es ist anzunehmen, dass es Klassenkameraden waren. Die Zuhörenden sind auf Vermutungen angewiesen. Der Schüler meint lediglich: „[...] Strampelbeine haben wir gemacht“. Gleichzeitig ist der Bericht im Ablauf der Ereignisse verständlich, da die Sätze grammatikalisch insgesamt richtig sind und eine Verb-Subjekt-

Kongruenz gegeben ist. Der Schüler verwendet unterschiedliche Verben, so schildert er etwa, er sei „eingeschwommen“, er sei „reingekommen“ oder er habe „Kopfsprung geübt“.

Die Syntax des mündlich vorgetragenen Texts ist überwiegend parataktisch gehalten. Der Schüler reiht mehrere Hauptsätze aneinander, die mit „und“ verbunden werden: „Und da haben, da bin ich erstmal sechs Bahnen eingeschwommen und wir haben noch mit den Armen versucht, zu kraulen und – wie heißt das noch mal – Strampelbeine haben wir gemacht. (...) Und wir haben als Letztes noch Kopfsprung geübt“. Weiter tritt auf syntaktischer Ebene in der ersten Zeile strenggenommen eine Ellipse auf. Der Junge beginnt: „Ich war Samstag beim Schwimmkurs“. Korrekt würde es heißen: Ich war am Samstag beim Schwimmkurs. Hier wurde ein grammatikalischer Fehler im Kontext der Umgangssprache begangen, da es sich um eine spontane Erzählung handelt. In der Konstruktion eines Relativsatz „(...) da war ich der Letzte, der reingekommen ist“ zeigt der Schüler eine etwas komplexere Satzstruktur.

Mit dem Adverb „da“ fügt der Schüler spontane Einfälle ein, die seine Geschichte um weitere Informationen ergänzen. Dies begünstigt ebenfalls den reihenden Satzbau: „Aber so vorne mit Brustschwimmen und Strampelbeinen, da war ich der Letzte, der reingekommen ist. Aber mit Strampelbeinen und Brett, da geht das echt gut, da war ich nicht der Letzte, da war ich schon schnell“.

Als sprachliches Merkmal kann ein Anakoluth erkannt werden: „Und da haben, da bin ich erstmal sechs Bahnen eingeschwommen“. Der Schüler bricht den begonnenen Satz abrupt ab. Spontane Einwüfe, wie beispielsweise „wie heißt das noch mal“, unterstreichen die Spontaneität der Erzählung. Zeitensprünge erfolgen zwischen Präteritum, Perfekt und Präsens: „Ich war beim Schwimmkurs“ (Präteritum), „da bin ich eingeschwommen“ (Perfekt), „haben geübt“ (Perfekt), „kann man auch so springen“ (Präsens). In dem Satz „Es hat bei mir mit einem Brett auf dem Kopf ganz gut gelungen“ verwendet der Schüler das falsche Hilfsverb (*hat* statt *ist*), ein Fehler, der häufiger bei der Bildung des Perfekts zu beobachten ist.

## II. Internetbasierte Kommunikation in Form von WhatsApp-Threads

### Chat 1



Abbildung 4: Chat wam 7

### Chat 2



Abbildung 5: Chat wam6

Der Screenshot des ersten Chats stammt von dem Smartphone des Schülers, der fortlaufend als Chatteilnehmer 2 bezeichnet wird, da ihm die grünen Sprechblasen zuzuordnen sind. Er nimmt die Rolle des Empfängers ein. Der Sender der weiß unterlegten Sprechblasen wird in der ersten Analyse als Chatteilnehmer 1 signiert.

Die Zuordnung der Sprechblasen des zweiten Chats verhält sich spiegelbildlich: Dem Portfolioschüler sind in diesem Fall die weißen Sprechblasen zugewiesen und er stellt den Chatteilnehmer 2 dar. Zu beachten ist, dass der Chatteilnehmer 1 in diesem Chat nicht mit dem Chatteilnehmer 2 des ersten Chats identisch ist. Der Portfolioschüler kommuniziert hier mit einem anderen Freund, was sich auch in einem durchaus divergenten sprachlichen Verhalten widerspiegelt. Auf diese adressatenorientierten Modifikationen wird in der folgenden Analyse unten genauer eingegangen.

Die Dauer des Chats 1 beträgt rund 34 Minuten, wobei auf die ersten beiden Nachrichten von Chatteilnehmer 1 die Antwort innerhalb von zwei Minuten folgt und auf die Nachrichten vier bis sechs von Chatteilnehmer 1 die Antwort in sechs Minuten geschieht. Die direkte Rückkopplung ist ein typisches Merkmal von WhatsApp-Chats.

Der Ausdruck „Hi“ als Begrüßung ist ein Anglizismus, der unter Jugendlichen gerne verwendet wird und der hier eine freundschaftliche Beziehung kennzeichnet. Er hat außerdem den Vorteil, dass er leichter zu tippen ist als eine längere Begrüßungsformel. Der Satz „Wollte fragen, ob du morgen Zeit und Lust hast dich zu treffen“ ist kryptisch und beginnt elliptisch mit „Wollte“, grammatikalisch vollständig würde es „Ich wollte“ heißen. Es fehlt außerdem nach „dich zu treffen“ ein Komma und die Nachricht enthält ferner zwei Rechtschreibfehler: „hast“ und „dich“. Die fehlerhaften Buchstaben befinden sich auf der Smartphonetastatur jeweils neben den korrekten Buchstaben, sodass von Tippfehlern auszugehen ist. Eine Korrektur, obwohl die Fehlerhaftigkeit deutlich ins Auge springt, wurde nicht vorgenommen. Es ist bekannterweise in den meisten Fällen nicht Usance, WhatsApp-Nachricht vor dem Absenden der Nachricht zu kontrollieren, Tippfehler werden hingenommen. Ob ein Wort groß- oder kleingeschrieben wird, Zeichen richtig gesetzt werden oder ein grammatikalisch vollständiger Satz formuliert wird, wird als nicht bedeutsam empfunden. Die Antwort trifft zwei Minuten später ein: „Hey Lust ja aber ich hab morgen keine Zeit :(“. Auch hier ist die Kommasetzung zugunsten der Schnelligkeit des Nachrichtenschreibens oder aufgrund von Unkenntnis vernachlässigt worden. Der Antwortsatz des Chatteilnehmers 2 „Hey Lust ja (...)“ ist ebenfalls elliptisch, es müsste grammatikalisch korrekt heißen „Hey, ich habe Lust, ja (...)“. Die Rückantworten in Form von „Aso“ und „Ok“ sollen Verständnis zum Ausdruck bringen

und möglicherweise Zeit überbrücken, um sich einen Alternativtermin zu überlegen. Daraufhin schreibt Chatteilnehmer 1 weiter: „Hätte auch Freitag Zeit“. Chatteilnehmer 2 überlegt zunächst ein paar Minuten und entgegnet: „Sage ich dir morgen“. Auf der syntaktischen Ebene führen die Ellipsen dazu, dass unvollständige Sätze entstehen.

Die beiden Nachrichten von Chatteilnehmer 1 aus Sprechblase 1 („Hi“) und Sprechblase 4 („Aso“) sind Begriffe der Jugendsprache und entsprechen nicht der orthografischen Norm. Die Interjektion „Ach so“ oder „Ah so“ wird durch die Tilgung des „ch“/„h“ zu einem neuen Graphem zusammengezogen, sodass der mündliche, jugendsprachliche Neologismus „Aso“ entsteht. Das „hab“ aus Sprechblase 3 zeigt eine charakteristische Flexionsverkürzung, wie sie ebenfalls oft in der gesprochenen Sprache realisiert wird. Bei diesen Aussagen handelt es sich eindeutig um altersgruppenspezifische Lexeme.

In dem Chat lassen sich weitere Normabweichungen ausmachen, u. a. im Verzicht auf eine korrekte Interpunktion: „Hey\_ Lust ja\_ aber hab morgen keine Zeit\_“. Zudem werden die Aussagen in keiner einzigen Sprechblase mit einem Punkt abgeschlossen. Die Groß- und Kleinschreibung wird hier aber eingehalten.

Auf der syntaktischen Ebene setzt sich die Konversation aus sieben satzwertigen Ausdrücken zusammen. Ein vollständiger Satz wird nicht verfasst, bis auf den letzten Kommentar fehlt bei allen Threads das Subjekt. In der Aussage der letzten Sprechblase wird auf das Objekt verzichtet.

Emojis, die sich in einem Extra-Menü innerhalb von WhatsApp auswählen lassen, kommen nicht zum Einsatz. Ein durch Doppelpunkt und offene Klammer selbstkreierter trauriger Smiley ist dagegen in Nachricht drei zu finden, als Chatteilnehmer 2 dem ersten Chatteilnehmer für ein Treffen am kommenden Tag absagen muss. Der Smiley drückt hier den Gefühlszustand von Chatteilnehmer 2 aus, der es bedauert, keine Zeit zu haben („...hab morgen keine Zeit :(“).

## Chat 2

Der Ausschnitt des Chats 2 beträgt etwa fünf Minuten. Chatteilnehmer 1 beginnt einen hier nicht sichtbaren, im Vorfeld geschehenen Scherz damit zu kommentieren, ob Chatteilnehmer 2 es mit der Aufforderung, den Mund zu halten, ernst meinen würde. Der Satz

ist nur durch genaues Lesen zu erschließen, denn weder die Satzstellung, noch die Rechtschreibung oder Zeichensetzung ist korrekt: „Meinste ernst mit du heißt jetzt dein schnautze“. Korrekt müsste es in etwa heißen: „Meinst Du es ernst damit, dass ich meine Schnauze halten solle?“. Selbst dass es sich um eine Frage handelt, ist auf Anhieb schwer zu ermitteln. Es folgen dann weiter eine Beschimpfung „Du pischer“ und unmittelbar hierauf die Auflösung „Nein spaß“. Chatteilnehmer 2 kommentiert, indem er seinen Freund kumpelhaft als „brudii“ bezeichnet und darauf hinweist, dass er ihn doch kennen würde, ergo alles nur ein Scherz gewesen sei. Ein (Freuden-)Tränen lachender Smiley, ein so genannter „tears of joy“, wird ergänzend gewählt. In einer unmittelbar folgenden Nachricht betont er erneut „Das war spaß“, ebenfalls ergänzt durch einen Tränen lachenden Smiley. Chatteilnehmer 1 schickt den beliebten Tränen lachenden Smiley sofort hinterher. Die nachgestellten Erläuterungen „Nein spaß“ und „Das war spaß“ entsprechen einem typischen Merkmal in dieser Art von Austausch, sie zeigen an, dass uneigentliche Formulierungen nicht unkommentiert verwendet werden (können). Attribute der Jugendsprache und eigenwillige Phonem-Graphem-Zuordnungen sind in Sprechblase 5 mit „Boahr“ und „brudiii“ zu identifizieren. Erstere Aussage soll die kumpelhafte Beziehung von Chatteilnehmer 1 in Referenz auf Chatteilnehmer 2 anzeigen. Ebenso sind Grapheme als Hinweis auf einen phonischen Akzent (oder dialektalen Einfluss) auszumachen: „was denkschte“, „Du pischer“. Hier werden die Worte geschrieben, wie sie üblicherweise im Schwäbischen ausgesprochen werden.

Auch in diesem Chat treten gravierende Normabweichungen auf. Es wird, wie in Chat 1, komplett auf eine korrekte Interpunktion verzichtet. Zudem sind Fehler in der Groß- und Kleinschreibung und mehrfache fehlerhafte Phonem-Graphem-Zuordnungen zu registrieren: „Meinste ernst“ (Assimilation), „du heißt jetzt dein schnautze“, „Nein spaß“. Anzunehmen ist, dass „heißt“ eigentlich „hältst“ heißen soll, ein sehr deutliches Beispiel dafür, dass, auch wenn die fehlerhafte Orthografie die Bedeutung eines Wortes verändert, Korrekturen vermieden werden. Man verlässt sich darauf, dass der oder die Lesende das Wort oder die Aussage richtig versteht. Dass sich die beiden Chattenden wider die eklatanten Normbrüche in der Orthografie, Morphosyntax oder auch Kohärenz dennoch verstehen, zeigt an, dass sie genau wissen müssen, über welche Situation sie schreiben.

Vergleicht man das sprachliche Verhalten der Schüler zwischen den beiden Chats, ist es interessant, zu erkennen, dass der Portfolioschüler den Smiley (das Emoticon) in Chat 1 mittels der normalen Smartphone-Tastatur selbst konstruiert, wohingegen er in Chat 2 einen Smiley aus der gesonderten Emoji-Tastatur auswählt. Weitaus auffälliger ist aber, dass sich die Wortwahl des Schülers zwischen den beiden Chats beträchtlich unterscheidet. Die Lexik des zweiten Chats fällt deutlich spezifischer aus, sie ist durch Interjektionen, Dialektformen und scherzhafte Anrede bzw. ‚Beschimpfungen‘ gekennzeichnet. Sprachlich stellen sich die Schüler durch die Verwendung von umgangssprachlichen Begriffen auf ihre Chatpartner ein, sodass ein individuell zugeschnittenes „Rezipientendesign“ entsteht. Auch das orthografische Verhalten changiert zwischen den beiden Chats. Im zweiten Chat scheint es nahezu ‚verboten‘ zu sein, formalsprachlich korrekt zu schreiben.

### **III. Transkript des freien Schreibens**

*Es waren einmal Zwei Polizisten. Sie hatten ein anruf bekommen. Hier hat ein Mann Bier getrunken. Aber hier darf mein kein Bier trinken. Also machten sie das Blaulicht an und fahren los. auf dem Weg sahen sie eine Frau, in die sie verliebt waren. Dann fahren sie weiter und kamen an. Dann lösten sie den fall. Und furen wider zurück. und wenn sie nicht gestoben sind, dann Leben sie noch heute*

Der Text des freien Schreibens zeichnet sich thematisch durch Spontaneität und eine freie Themenentwicklung aus. Zunächst wirkt die Geschichte durchstrukturiert: Zwei Polizisten bekommen einen Anruf und mit ihm die Information, dass ein alkoholisierte Mann Auto fährt, woraufhin sie ihn aufsuchen. Der plötzliche Einwurf, dass sie auf der Fahrt eine Frau sehen, in die sie verliebt sind, scheint dem Schüler spontan in den Sinn gekommen zu sein, dieser enthält keine entscheidende Information für die Geschichte und steht in keinem Zusammenhang mit dem zuvor Erzählten. Auch wird auf diese Episode später nicht mehr Bezug genommen. Wird die Grammatik analysiert, so kann festgehalten werden, dass in dem Text vier verschiedene Zeitformen vorkommen: „hatten bekommen“ (Plusquamperfekt), „hat getrunken“ (Perfekt), „hier darf man kein Bier trinken“ (Präsens), „machten sie das Blaulicht an“ (Präteritum). Der Schüler wendet also verschiedene Tempora an.



Der Text endet mit einer erlernten Floskel, die nicht pragmatisch motiviert, sondern für den Schüler die Norm zu sein scheint: „und wenn sie nicht gestoben sind, dann Leben sie noch heute“. Dieses Ende der Geschichte ist typisch für ein Märchen, wird von dem Schüler aber dennoch eingesetzt, da es sich für ihn um eine frei erfundene Geschichte handelt (die somit das charakteristische Merkmal eines Märchens aufweist). Zudem wird „Leben“ großgeschrieben. Es kann angenommen werden, dass er von dem Nomen „Leben“ ausgegangen ist und den Kontext bzw. die Funktion des Wortes nicht berücksichtigt hat.

Auf der orthografischen beziehungsweise grammatikalischen Ebene ist auffällig, dass der Schüler Defizite in der Diskriminierung von Wortarten zu haben scheint: So werden beispielsweise die Wörter „Zwei“ und „anruf“ nicht richtig geschrieben. Der Ausdruck „Zwei“ ist großgeschrieben, während „anruf“ (Z. 1) kleingeschrieben ist, obwohl die genau umgekehrte Schreibung korrekt wäre. In Zeile 3 (auf ...) und Zeile 4 (und ...) beginnt der Schüler sogar zwei Satzanfänge mit Kleinschreibung des ersten Wortes.

Schwierigkeiten des akustischen Diskriminierungsvermögens zeigen sich in den orthografischen Fehlern von „furen wider“, in denen im ersten Fall das „h“ ausgelassen wird, im zweiten Fall das „-ie“. Offenbar gelingt es dem Schüler nicht, ähnlich klingende Laute zu differenzieren, indem er zwischen der Länge der Vokale unterscheidet. Auf diese Weise verändert sich der Sinn des Wortes „wieder“. Während seine kontextuelle Bedeutung und die damit verbundene Schreibweise im Sinne einer Wiederholung verstanden werden – die Polizisten fahren an den Ort zurück, den sie verlassen haben – bekommt das Wort aufgrund des orthografischen Fehlers die Bedeutung von „gegen“, was bezogen auf den Kontext keinen Sinn ergibt. Der Ausdruck „gestoben“ könnte auf einem Wahrnehmungsfehler basieren, was konkret bedeuten würde, dass der Schüler Buchstaben auslässt, da er diese aufgrund einer visuellen Wahrnehmungsstörung übersieht. Da dieser Fehler jedoch nur einmal auftaucht, ist eher anzunehmen, dass es sich um einen Pilotfehler handelt: Mit diesem Begriff umschreibt Reuter-Liehr einen Fehlertyp, der auftritt, da ein Wort anders gesprochen als geschrieben wird. Dies kann beispielsweise auf einem Dialekt basieren, in dem einzelne Buchstaben oder Silben beim Sprechen „verschluckt“ werden (vgl. Reuter-Liehr 2008: 1ff.).

Auf der lexikalischen Ebene kann in den ersten Zeilen eine Wortwahl festgestellt werden, die inhaltlich irritiert: In Zeile 1–2 wird zwei Mal das Lokaladverb „hier“ verwendet. Es

drückt eine Ortsangabe aus. Die beiden Polizisten werden benachrichtigt, da ein Mann an einem bestimmten Ort Bier getrunken hat. Als Begründung wird der folgende Satz mit der Konjunktion „aber“ eingeleitet, die einen Gegensatz zum Ausdruck bringt. Dass man an einem bestimmten Ort kein Bier trinken darf, erscheint eher unwahrscheinlich, wahrscheinlicher ist, dass der Betreffende alkoholisiert im Auto erwischt wurde. Dies wird aber aus der Wahl des Wortes „hier“ nicht klar. Es ist auch nicht festzustellen, ob der Schüler den kombinierten Sachverhalt gemeint hat oder nicht. Er verlegt das Verbot des Biertrinkens an einen bestimmten Ort, ohne dass die Wahl des Lokaladverbs „hier“ einen Aufschluss darüber gibt, wo genau dies sein sollte. Ein weiterer Fehler, der sowohl auf einer partiellen auditiven Wahrnehmung als auch auf ein Umfeld hinweisen könnte, in dem fehlerhaftes Deutsch gesprochen wird, ist der Ausdruck „ein anruf“ in der ersten Zeile. Im syntaktischen Kontext müsste es korrekt heißen: „Sie hatten [...] einen Anruf bekommen“. Der grammatikalische Fehler in der Deklination des unbestimmten Artikels im Akkusativ könnte darauf zurückzuführen sein, dass die korrekte Endung im schnellen Sprechen oftmals akustisch schwer wahrnehmbar ist oder von den Sprechenden erst gar nicht realisiert wird, dem Schüler ist die korrekte Deklination demnach nicht bekannt.

Auf statistisch-linguistischer Beschreibungsebene können zehn vollständige Sätze erkannt werden, hiervon sind acht einfache Hauptsätze und zwei Satzgefüge aus Haupt- und Nebensätzen. Es treten keine unvollständigen Sätze oder satzwertige Ausdrücke auf. Bemerkenswert ist, dass der Schüler am Ende seines letzten Satzes das Satzzeichen vergisst, obgleich die Absenz ihm nahezu „ins Auge springen“ müsste.

#### **IV. Normorientiertes Schreiben in Form einer begründeten Beschreibung der Traumschule**

*Ich gehe in eine Schule wo ich keine Hausaufgaben auf bekomme. Ich habe nur Unterricht mit meinen Freunden. Das macht nämlich viel mehr Spaß. Wir haben kein Mathe. Sport haben wir 12 Stunden die Woche. Philosophie haben wir auch 6 Stunde. Lange Schule haben wir natürlich nicht. Anstatt Mathe bekommen wir Theater als Fach. Ein Großteil des Unterrichts besteht aus Französisch. Singen und Tanzen sind eigene Fächer. Die Schule besteht aus Oreos und weißer Schokolade. Weil wir so viel essen haben wir auch*

*12 Stunden Sport. Den ganzen Tag läuft Musik. Wir haben insgesamt 800 Radios auf höchster Lautstärke. Nach der Schule wird immer Party gemacht. Das letzte Fach ist Lenalogie. Da wird den ganzen Tag über Lena Meyer Landrut geredet. Ich würde sagen ich bin fertig.*

Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde im Deutschunterricht des Schülers die Unterrichtsreihe „Wünsche und Vorstellungen beschreiben“ (Bezeichnung erfolgte durch die Lehrkraft) durchgeführt. Hier ging es zum einen darum, über fiktive Szenarien nachzudenken und in eine Verschriftlichung der eigenen Wunschvorstellungen zu überführen, zum anderen wurde ein Schwerpunkt auf Methoden der Ideenfindung gelegt, um ein systematisches Schreiben zu trainieren. Seitens der Lehrkraft wurde das Hauptlernziel wie folgt formuliert: Die Schüler\*innen sollen in dieser Unterrichtssequenz die Verschriftlichung ihrer Wünsche vornehmen, indem sie diese strukturiert beschreiben und auch begründend darstellen können.

Der vorliegende Text des Schülers entstand während einer Unterrichtsstunde, in welcher der Schreibauftrag „Beschreibe begründend Deine Traumschule und Deinen Traumunterricht“ erteilt wurde. Die Schüler\*innen hatten zunächst Zeit, ihre Ideen in circa fünf Minuten mittels eines „Assoziationssterns“ (im Unterricht als „Ideenstern“ eingeführt) zu sammeln und verfassten im Anschluss hieran ihren Text.

Grundsätzlich wurde der Text stringent verfasst, ihm liegt also ein Konzept zugrunde. Der Schüler beschreibt seine Traumschule. Mit jedem Satz benennt er ein neues Kriterium. Dabei scheint der Schüler systematisch vorzugehen. Zunächst beschreibt er die Schule allgemein (keine Hausaufgaben, Unterricht nur mit Freunden). Im Anschluss geht er auf die Unterrichtsfächer und deren Häufigkeit ein, um dann die Schule selbst zu beschreiben: „...besteht aus Oreos und weißer Schokolade, den ganzen Tag läuft Musik“. Ein thematischer Bruch ist gegen Ende zu erkennen. Die Schulfächer wurden im Hauptteil des Texts angeführt. Im dritt- und vorletzten Satz beschreibt der Schüler plötzlich ein weiteres Fach: „Lenalogie“. Dieser Bruch kann gewollt sein, da es sich bei den zuvor genannten Fächern um reale Schulfächer handelt, das Letztgenannte dagegen frei erfunden ist. An einigen Stellen finden sich subjektiv motivierte Aussagen: „Das macht nämlich viel mehr Spaß“, „Lange Schule haben wir natürlich nicht“.

Auf der orthografischen Ebene ist besonders der konsequente Verzicht auf Kommata augenfällig. Dagegen ist die Groß- und Kleinschreibung durchweg korrekt. Fehlerhaft ist das Wort „nähmlich“, das der Schüler vermutlich aufgrund der langgezogenen Aussprache mit „h“ schreibt. Eine Übergeneralisierung findet statt: Das Wort „nämlich“ wird so ausgesprochen, dass das „ä“ gedehnt klingt und deshalb der Schluss naheliegt, dass es sich um ein Wort mit einem Dehnungs-h handelt. Damit weicht dieses Wort gleichzeitig von einer wichtigen orthografischen Regel ab, sodass es sich um ein sogenanntes „Merkwort“ handelt. Die Schüler\*innen müssen sich einprägen, dass dieses Wort nicht mit „h“ geschrieben wird, die Aussprache ist in diesem Fall nicht identisch mit der Schreibung des Wortes. Der in früherer Zeit oftmals verwendete Ausdruck „Wer nämlich mit h schreibt, ist dämlich“ zeigt gerade anhand dieses Beispiels, dass dies nicht der Fall ist. Wenn jemand nämlich mit „h“ schreibt, dann deutet dies eher darauf hin, dass der Schreibende möglicherweise zu gut überlegt hat. Wenn der Schüler „höhster“ anstatt „höchster“ schreibt, geht er ebenfalls nach dem phonologischen Prinzip vor, das „ch“ ist in der üblichen Aussprache nicht zu identifizieren. Er setzt dem „ö“ lediglich ein als Dehnungszeichen fungierendes „h“ nach.

Die parataktische Struktur auf syntaktischer Ebene weist auf einen tendenziell restringierten Code hin. Nur zwei Hypotaxen sind zu finden. Hierbei handelt es sich um den ersten Satz, in dem es heißt: „Ich gehe in eine Schule wo ich keine Hausaufgaben auf bekomme“. Die zweite Hypotaxe ist der Satz „Weil wir so viel essen haben wir auch 12 Stunden Sport“. In der Themenstellung wird ausdrücklich betont, dass der Schüler nicht nur das Bild einer Traumschule entwerfen, sondern auch begründen soll, warum die einzelnen Kriterien einer solchen Schule für sie so traumhaft schön sind. Der Schüler führt diese Kriterien zwar an, es fehlen jedoch Sätze, die Begründungen für die Beschreibung liefern. Er schreibt etwa „Anstatt Mathe bekommen wir Theater als Fach“. Die Leser\*innen können daraus den Schluss ziehen, dass der Verfasser gerne Theater spielt, aber das Fach Mathematik nicht besonders liebt. Ferner wird in einem Satz eine Begründung dafür gegeben, warum es in der Traumschule zwölf Stunden Sport gibt: Die Schüler\*innen essen so viel, weil die Schule aus Schokolade besteht. Seine Beschreibungen werden durch grammatikalisch richtige Sätze verfasst, die zum Teil durch Konjunktionen logisch verknüpft werden. Ein Beispiel ist das (fehlerhafte) Wort „nähmlich“, das eine Begründung

zum Ausdruck bringt oder das Wort „auch“, das im Sinne einer Ergänzung auf den vorhergegangenen Satz Bezug nimmt. Durch die Formulierung „Anstatt Mathe“ entsteht anstelle einer Parataxe ein Nominalstil.

Dass von den Begründungen für die einzelnen Kriterien für eine Traumschule mit einer Ausnahme abgesehen wird, könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass der Schüler voller Begeisterung all das aufzählt, was ihm in der Schule besondere Freude macht, und hierdurch den exakten Arbeitsauftrag vergisst.

### 6.3 Portfolio 2

Die Texte des zweiten zu analysierenden Portfolios stammen von einem elfjährigen, männlichen Schüler aus einer fünften Realschulklasse (im Quellenverzeichnis unter *frem6*, *wam4*, *frsm6*, *nom6* einzusehen).

#### I. Transkript des mündlichen Erzählens

*Ich erzähle von Fußball, da wir gestern Training hatten, also eigentlich kein Training, sondern ein Spiel, das aber dummerweise verschoben wurde, da unser Trainer nicht gecheckt hat, dass wir eigentlich auswärts, also woanders, spielen. Und dann haben sich alle aufgeregt, ja, und dann haben wir Training gemacht, ganz normal. Wobei so richtig normal auch nicht, da richtig viele Leute scheiße gebaut haben und da unser Teamgeist im Arsch war [...] ja.*

Auch diesem Schüler wurde während seines Schulvormittages ein gesonderter Raum angeboten, um der Untersuchenden eine Episode seiner freien Themenwahl zu erzählen. Einleitend gibt der Schüler die Information darüber, dass er von seinem Hobby, dem Fußball, berichtet. Unmittelbar wird der Grund für diese Entscheidung genannt. Er gibt an, am Vortag Training gehabt zu haben, nimmt dann aber eine Korrektur vor, es sei ein Spiel gewesen. Diese Information wird wiederum sofort dadurch relativiert, indem darüber berichtet wird, dass der Trainer dieses auswärts stattfindende Spiel vergaß und letztlich dann doch ein Training erfolgte. Abschließend schränkt der Schüler auch diesen Hinweis

ein und resümiert, dass durch die schlechte Laune der Mannschaft und infolge der chaotischen Situation kein normales Training mehr möglich war.

Die chronologische Abfolge seiner Erzählung lässt die kontinuierliche Entwicklung seiner Gedanken gut erkennen. Stets wird die zuvor gegebene Information entweder korrigiert oder präzisiert. Von dem Ausgangspunkt seiner Erzählung her, dem gestrigen Training, entwirft der Schüler eine Erläuterung, wie es zu diesem ‚besonderen‘ Training kam.

Die Erzählung des Schülers verläuft in drei Sätzen, die alle hypotaktische Strukturen aufweisen. Am auffälligsten ist die morphosyntaktische Struktur des ersten Satzes, welcher durch Einschübe, kausale Nebensätze, einen Relativsatz und einen Objektsatz modelliert wird. Beide Einschübe werden durch die Partikel „also“ eingeleitet und haben die Funktion, präziser zu erläutern.

Innerhalb der Lexik fallen umgangssprachliche Begriffe, wie „gecheckt“ oder die derben Ausdrücke „scheiße“ und „Arsch“, auf. Es treten Füllwörter wie „ja“ oder Intensivierer wie „richtig“ auf, mit deren Hilfe der Schüler seine Beschreibungen expressiver vortragen kann.

## II. Internetbasierte Kommunikation in Form von WhatsApp-Threads



Abbildung 6: Chat wam4

Der Screenshot zeigt einen Chat des Schülers mit einem Freund. Er besteht aus 12 Äußerungen innerhalb von 15 Minuten.

Die Konversation wird mit einer dialektalen Begrüßung („Servus valli“) gestartet und schließt in einer neuen Nachricht die Frage an, ob der Freund heute auch komme. Mit dem beigefügten Emoji („Raising both hands“) vermittelt er, dass sein Kommen mit Freude und Spaß verbunden wäre. Der Schüler antwortet, ohne, wie dies sein Freund handhabt, eine namentliche Begrüßung vorzunehmen, in einem an die bayerische Phonetik angelehnten Jargon, er wisse es noch nicht und müsse lernen. Beiden Aussagen werden ohne das Subjekt „ich“ verfasst, sodass das Verb an erster Stelle steht und Ellipsen entstehen. Als der Schüler fragt, ob sein Kommen sich noch lohne, wenn er es bis vier Uhr schaffe, reagiert sein Freund mit der Abkürzung „Yolo“ (englisch für „You only live once“) und der Bezeichnung „digga“, folglich mit einer eindeutig jugendsprachlichen Lexik, die während der Entstehungszeit des Chats gerade stark verbreitet war.

Neben dem schon oben erwähnten treten noch drei weitere Emojis auf (ein „stuck out tongue“, ein „winking eyes“, also ein gleichzeitig Zunge herausstreckender wie zwin-kernder Smiley, und ein Handzeichen, welches den Appell „Ruf mich an“ symbolisieren soll). Da dieses letzte Emoji nach der Bestätigung des Schülers, er würde kommen, ge- setzt wurde, ist nicht zweifelsfrei zu erkennen, ob dieser die gestische Symbolik tatsäch- lich kennt. Zwar könnte er seinem Freund vermitteln wollen, dass dieser ihn anrufen solle, doch wäre ebenso annehmbar, dass das Emoji allein aufgrund der expressiven, lässigen Gestik ausgewählt wurde.

Orthografische Normen werden innerhalb des Chatverlaufs zumeist missachtet. Tilgun- gen oder Graphemteile werden nicht normkonform eingesetzt (heut, lern, fahrn, kanns, nachkomm, aso). Die an der Aussprache orientierte Schreibung vieler Wörter mit der En- dung „-z“ (-jez, -gez) kann als überregional zu beobachtender WhatsApp-Jargon unter Jugendlichen bewertet werden und stellt eine phonetische Schreibweise dar. Die ortho- grafischen Abweichungen werden in diesem Thread zusätzlich dadurch verstärkt, da re- gional-entlehnte Ausdrücke (no, i, ned) die Schreibungen beeinflussen. Bis auf die Satz- anfänge, die bei WhatsApp automatisch großgeschrieben werden, wird durchgängig kleingeschrieben. Satzzeichen werden kaum verwendet, lediglich im Falle von Fragen wird das Fragezeichen als Satzendezeichen eingesetzt.

### III. Transkript des freien Schreibens

#### *Das Fußballspiel*

*Bayern hat ein Fußballspiel gegen Barcelona. Blos Bayern braucht mehr gute Spieler. Zum Glück wird Griezmann zu ein billig Preis verkauft so das Bayern in kaufen kann. Jetzt wird Bayern mit den zwei Stürmern Lewandwski und Griezmann immer spielen. Am Samstag fängt das Spiel an. Sie machen sich auf den Weg zum Hotel in Barcelona. Die Bayern sagen keinen in welchen Hotel sie sind damit die fans nicht reinstürmen. Es ist endlich der Tag gekommen an dem das Spiel anfängt. Barcelona hat als erstes anstoss. Sofort geht Griezmann zum Ball und passt zu Lewandowski und er macht das Tor. 0:1 für Bayern. Die Halbzeit ist vorbei. Jetzt hat Bayern Anstoss. Griezmann macht die beste Flanke in der ganzen Fußbll Histori und von Lewandski das beste Tor der Fußball Histori*



*und Bayern gewinnt 0:2 gegen Barcelona und Lewandowski und Griezmann halten den Pokal von der Champions League.*

Während einer regulären Deutschstunde wurden der Schüler gebeten, einen Text ohne thematische oder stilistische Vorgaben zu verfassen. Er entschied sich, ein fiktives Fußballspiel zwischen Bayern und Barcelona in der Champions League darzustellen.

In seinem ersten Satz stellt der Schüler klar, um was es geht, nämlich um ein Fußballspiel zwischen Bayern und Barcelona. Indem er anschließend genauere Hintergrundinformationen über den Münchener Verein gibt, wie die Aufstellung namentlich erwähnter Stürmer, wird deutlich, dass er den Text aus der Perspektive des FC Bayern München verfasst. Nun beschreibt er im Präsens den Ablauf des Spiels mit dem Ergebnis, dass der FC Bayern München 2:0 gegen den FC Barcelona gewinnt. Nach den einleitenden Sätzen erinnert sein Text an eine Inhaltsangabe oder einen Bericht über den Ablauf eines Fußballspiels. In vorrangig parataktischen, oft sehr kurzen Sätzen reiht er Folgeereignisse aneinander, wobei er diese auch durch zusätzliche Informationen, die nicht für den Handlungsgang nötig wären, ergänzt. So kommentiert er, dass es keine Preisgabe des Hotels gäbe, damit die Fans nicht reinstürmen, oder dass das geschossene Tor das Beste der ganzen Fußballhistorie sei. Mit diesen Supplementen entwickelt der Schüler einen kohärenten Text, der schlüssig mit der Ankündigung des Spiels beginnt und mit der Bekanntgabe des Gewinns der Bayern abschließt.

Das Erzählen des Schülers kann als explizit charakterisiert werden. Die Leser\*innen müssen keine Informationen zwischen den Zeilen entnehmen, sondern können problemlos verstehen, wer gerade was tut und wie sich der Spielverlauf entwickelt. So heißt es beispielsweise: „Am Samstag fängt das Spiel an. Sie machen sich auf den Weg zum Hotel in Barcelona“. Dass es sich bei „sie“ um die bayerische Fußballmannschaft handelt, wird aus den vorangehenden Sätzen klar. Auch der Satz „Die Bayern sagen keinen in welchen Hotel sie sind damit die fans nicht reinstürmen“ ist selbst ohne den Kontext mühelos verständlich.

Der auffälligste Normbruch besteht in dem Auslassen jedweder Kommasetzung. Auch der hohe Fehlerindex ist bemerkenswert. Die Orthografieverstöße reichen von fehlerhaften morphologischen Inkorrektheiten („blos“; „Anstoss“), Kleinschreibungen („fans“;

„anstoss“), Auslassungen von Graphemen („in“; „spielen“; „Lewandowski“; „Fußball“), grammatikalischen Fehlern der Deklination („zu ein billig Preis“) und fehlerhaften Genera unbestimmter Artikel (ebenso „zu ein billig Preis“) oder Kasusfehlern („in welchen Hotel“) bis hin zu Fehlern, die sich womöglich in einer englischen Aussprache begründen („Histori“).

Die Lexik des Textes liegt im Bereich der Alltagssprache, wobei hier Begriffe des Wortfeldes „Fußball“ dominieren. Weder besonders elaborierte noch signifikant umgangssprachliche Wörter können ausgemacht werden.

Der Text setzt sich aus 14 Sätzen zusammen, wovon acht Hauptsätze sind. Weiter treten zwei Hauptsatzreihungen, drei Satzgefüge und ein satzwertiger Ausdruck auf.

#### **IV. Normorientiertes Schreiben in Form eines Erlebnisberichtes**

##### *Unser Besuch in der Bäckerei Kloss*

*Heute war ich mit meiner Klasse in der Bäckerei Kloos. Sind von hinten rein gegangen. Wier sind auch gleich begrüßt worden. Der hat uns in die Backstube geführt. Danach dorften wie am Tisch Brezeln oder andere Formen machen. Als wir fertig waren kam es in einen großen Ofen. Nun sind wir zu zwei Frauen gegangen und durften Schokocraissants gemacht. Spater hat er uns Maschinen gezeigt zum Beischnpil die Knet Maschinen oder die Maschine die denn Teig ab misst. Mir hat es sehr gefallen und die da arbeiten waren auch nett. Am Schluss dorften wir Butterbrezen gegessen. Leider mussten wir wieder in die Schule laufen. Ich habe viel gelernt. Ich hoffe das wir wider hin hingehen.*

Nach dem Besuch einer Bäckerei verfasste die Klasse des Portfolioschülers einen Erlebnisbericht. Erlebnisberichte wurden im Unterrichts bereits geübt, beispielsweise ein Bericht von den Ferien, dem Wochenende oder von einer Exkursion. Als zentrale, im Unterricht erarbeitete Merkmale dieser Schreibaufgabe nannte die Deutschlehrerin einen themaklärenden, einleitenden Satz, eine korrekte chronologische Reihenfolge der Geschehnisse, den Einsatz von Vergangenheitsformen und abwechslungsreiche Satzanfänge.

Diesen Merkmalen kommt der Schüler zunächst nach. Er leitet seinen Bericht mit der Information darüber ein, welchen Ort sie besuchten und beginnt dann damit, den Ablauf der Besichtigung zu schildern. Als Erstes scheint es ihm wichtig zu sein, das Detail, sie seien von hinten hereingegangen, zu erwähnen. Vielleicht verbindet er damit, dass sie nicht als übliche Kund\*innen der Bäckerei auftreten, welche dann von vorne den Betrieb betreten würden, sondern als Besuchende, die hinter die Kulissen blicken. Nach der Beschreibung ihrer dortigen Aktivitäten, verfasst er ein persönliches Resümee darüber, wie es ihm gefallen habe, changiert dann aber noch einmal in den Berichtsmodus, indem er erwähnt, dass sie Butterbrezen gegessen hätten. Dies ist vermutlich eine Erinnerung, die ihm spontan einfiel und die er ergänzen wollte.

Syntaktisch verfasst er in einfachen Sätzen, die zumeist parataktisch strukturiert sind. Die 13 Sätze des Textes sind vorrangig Hauptsätze (acht Hauptsätze). Weitere vier sind Satzgefüge und ein satzwertiger Ausdruck. Es treten auch Sätze auf, denen ein Satzglied fehlt: „Sind von hinten rein gegangen“. An anderer Stelle wird das Subjekt durch ein unklares Bezugswort ersetzt: „Der hat uns in die Backstube geführt“.

Der Bestand an orthografischen Fehlern ist in diesem Text als ausgeprägt einzustufen. Auch hier ist die Bandbreite der Fehlertypen weit. Sie erstreckt sich von fehlerhafter Getrennschreibung („rein gegangen“; „ab misst“), irregulären Phonem-Graphem-Zuordnung („wier“; „geführt“; „dorften“; „Schokocraissants“; „Beischpil“; „wider“), über Doppelungen („hin hingehen“) hin zu Graphemauslassungen („geganen“). Nennenswert ist, dass Wörter auftreten, die in einem Fall richtig geschrieben werden, in einem anderen Fall wiederum nicht („dorften“ Z. 2; „durften“ Z. 4), was allerdings auch eine dialektale Ursache haben könnte. Der Schüler orientiert sich in seiner Schreibweise noch erheblich an das phonetisch-phonologische Prinzip. Ebenso existieren zwei Schreibvarianten eines Wortes parallel, so schreibt der Schüler in Z. 3 „Brezeln“, in Z. 7 wiederum „Butterbrezen“ als Synonym. Fehler innerhalb der Groß- und Kleinschreibung sind nicht festzustellen. In seinem Text verwendet der Schüler das Präteritum und Perfekt als Zeitformen der Vergangenheit, wobei er bei der Perfektkonstruktion in den Zeilen 6 und 7 das Hilfsverb „haben“ durch „dorften“ fehlerhaft ersetzt („dorften [...] gegessen“).

Auf eine Kommasetzung wird auch in diesem Text gänzlich verzichtet. Die Wortwahl des Schülers kann als Alltagssprache und altersentsprechend charakterisiert werden.

## 6.4 Portfolio 3

Die Texte des Portfolios wurden von einer 14-jährigen Schülerin der achten Jahrgangsstufe einer Gesamtschule verfasst (*freW3, waW3, waW4, frsW3, frsW4, noW3*).

### I. Transkript der mündlichen Erzählung

*Also in den Sommerferien da waren wir in Thailand. Als Erstes waren wir in Bangkok, aber da wir schon mal in Thailand waren, haben wir da schon, beim ersten Mal, die ganzen Tempel angeschaut haben, haben wir das eben nicht mehr so gemacht [...] Wir waren auch nur ganz kurz da. Ich erinnere mich auch nur noch an ein Tag, da waren wir mit so Freunden, die so zufälligerweise auch in Bangkok waren, in so einer Freibar, auf so einem hohen Turm. Und in so einem Kaufhaus, so einem riesigen. Und als Nächstes sind wir, glaub ich, in den Norden gefahren. Da war so ein richtig schönes Hotel. Also nicht ein richtiges Hotel, aber so ein hotelmäßiges Haus, und das war von einem Deutschen, ja Deutschen, und einer Thailänderin und die hatten halt auch so ein Waisenhaus, das direkt daneben war, für halt thailändische Waisenkinder oder halt Kinder, die keine Eltern mehr hatten. Und dann sind wir da auch nur relativ kurz geblieben, weil wir dann noch in den Norden dann weitergefahren sind für drei Nächte. Und dann waren wir halt jede Nacht in einem andren Hotel. Und da war es aber so ziemlich kurvig mit den Straßen und so. Und ja, an den Norden, daran erinnere ich mich eigentlich gar nicht mehr. Das war vor allem Autofahrn und Hotel und so. Und als Nächstes da waren wir in Koh Nang Yuan, also auf (...) der Insel. Und dann waren wir im Hotel. Und ja, da waren wir am Strand, das war auch richtig schön. Und als Nächstes sind wir irgendwo hin gefahren, ich weiß nicht mehr, wo das war, das war, glaub ich, auf dem Festland. Das war auch ein richtig schönes Haus direkt am Strand, also mehrere Ferienanlagen eher. Und da haben wir die Freunde wiedergetroffen, die auch in Thailand waren und dann wollten wir mit den zusammen so eine Tour machen, wo man rosa Delfine sehen kann. Aber das Problem war, dass da keine Delfine waren, wir sind da so ein paar Stunden da rumgefahren und haben nichts gesehen. Dann sind wir halt durch so Mangrovenwälder gefahren. Und danach waren wir so für zwei Nächte in so einem Nationalpark, auch mit diesen Freunden. Und da waren wir zuerst in einem Elefantencamp, also da wo eher die Elefanten gepflegt werden. Und dann haben wir auch noch so eine Flusstour gemacht, also erst*

*auf so einem kleinen Fluss, dann noch mit so einem Motorboot, mit einem Speedboot durch Mangrovenwälder. Und das war auch echt cool, obwohl es dann am Ende geregnet hat. Und das Mädchen von den Freunden, die hatte irgendwie so ein richtig fetten Käferstich am Auge, der dann richtig wehtat.*

Der vorliegende Text ist eine Transkription einer mündlichen Erzählung, um welche die Schülerin gebeten wurde. Während einer Verfügungsstunde wurde die Jugendliche in einem separaten Raum von der Versuchsleiterin gefragt, ob sie „irgendetwas erzählen“ könne. Die Schülerin entschied sich spontan, von ihrem Urlaub in Thailand zu berichten. Durch die Nähe, welche die Schülerin gegenüber ihrer Zuhörerin einnahm, entsteht sprachliche Spontaneität.

Die Syntax ist überwiegend parataktisch gehalten, sie zeichnet sich also durch eine Aneinanderreihung selbstständiger Hauptsätze aus. Auch die wiederholt gleichen Satzanfänge mit „und“ (16-mal) verweisen auf einen reihenden Stil. Bei Betrachtung des Satzbaus lassen sich einige Anakoluthe finden, die darauf hindeuten, dass die Referentin keinen Fließtext vorbereitet hatte, sondern ihre Sätze erst in der Vortragssituation formulierte. Typisch hierfür ist der fehlende Bezug, etwa: „Das war auch ein richtig schönes Haus direkt am Strand, also mehrere Ferienanlagen eher“, „Und das Mädchen von den Freunden, die hatte irgendwie so einen richtig fetten Käferstich am Auge, ...“.

Auch Zeiteinsparungen zwischen Präsens, Präteritum und Perfekt kommen vor: „in den Sommerferien da *waren* wir in Thailand“, „Und als nächstes *sind* wir, glaube ich, in den Norden *gefahren*.“ / „Und dann *sind* wir da auch nur relativ kurz *geblieben*, weil wir dann noch in den Norden dann weitergefahren sind für drei Nächte. Und dann *waren* wir halt jede Nacht in einem anderen Hotel. Und da *war* es aber so ziemlich kurvig mit den Straßen und so.“

Eine Art Entlastung von der Notwendigkeit, Zusammenhänge zu begründen oder zu legitimieren können durch die Verwendung von „halt“ festgemacht werden: „[...] und die hatten *halt* auch so ein Waisenhaus, das direkt daneben war, für *halt* thailändische Waisenkinder oder *halt* Kinder, die keine Eltern mehr hatten. Und dann sind wir da auch nur relativ kurz geblieben, weil wir dann noch in den Norden dann weitergefahren sind für drei Nächte. Und dann waren wir *halt* jede Nacht in einem anderen Hotel“. Die Partikel

„halt“ gehört zu denjenigen Ausdrücken, die neben zahlreichen nonverbalen und paralinguistischen Ausdrucksmitteln eine Intention zum Ausdruck bringen können (vgl. Hentschel 1986: 3–4). Das Ad-Hoc-Formulieren fordert von der vortragenden Schülerin Konzentration, sodass sie durch die Partikel „halt“ eingeführten Extensionen das zuvor Gesagte weiter begründet oder differenziert. Die gehäufte Verwendung solcher Partikeln spiegelt sich auch im mehrfachen Auftreten von „also“ wider. Wahrscheinlich verschafft sie sich auf diesem Wege Pausen für die Formulierung der Sachverhalte. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie nervös ist und diese Partikeln in ihrer Verwendung als Füllwörter ein Übersprungsverhalten als Ursache haben: „Also nicht ein richtiges Hotel, aber so ein hotelmäßiges Haus, ...“, „Und als nächstes da waren wir in Koh Nang Yuan, *also* auf ... der Insel“, „Das war auch ein richtig schönes Haus direkt am Strand, *also* mehrere Ferienanlagen eher“, „Und da waren wir zuerst in einem Elefantencamp, *also* da wo eher die Elefanten gepflegt werden. Und dann haben wir auch noch so eine Flusstour gemacht, *also* erst auf so einem kleinen Fluss, dann ...“.

Typisch für das Vorgetragene sind in diesem Zusammenhang auch die Worterklärungen: „Und da waren wir zuerst in einem Elefantencamp, *also* da wo eher die Elefanten gepflegt werden“. Der letzte Satz ihrer Erzählung enthält keine entscheidende Information für den Vortrag und steht in keinem Zusammenhang mit dem zuvor Erzählten: „Und das Mädchen von den Freunden, die hatte irgendwie so einen richtig fetten Käferstich am Auge, der dann richtig wehtat“. Auch die Information über die fehlende Erinnerung ist nicht vonnöten: „Und ja, an den Norden, daran erinnere ich mich eigentlich gar nicht mehr“.

Die vorliegende mündliche Erzählung der Thailandreise enthält Elemente der Erlebniserzählung und der Inhaltsangabe: Die Urlaubserlebnisse werden auf eine lebendige Art und Weise erzählt, etwa mit Hilfe einer Vielzahl von Adjektiven. Gleichzeitig wird eine Verlaufsschilderung des Urlaubs gegeben, es geht folglich auch darum, eine chronologische Abfolge zu liefern.

## II. Internetbasierte Kommunikation in Form von WhatsApp-Threads

### Chat 1



Abbildung 7: Zwei Chatverläufe waW3

Da die zwei Chatverläufe der Quelle waW3 für Außenstehende kaum zu erschließende Abkürzungen enthalten, werden die Transkripte untenstehend übersetzt. Die Übersetzung geschah auf Grundlage eines Gesprächs der Versuchsleiterin mit der Portfolioschülerin.

Sarah (16:29):

*Hii (Hi ihr)*

Unicorn (16:36):

*Hi wge (Hi wie geht's euch)*

Sarah (16:36):

*Ggd (Ganz gut dir)*

A (16:44):

*Gd (gut dir)*

Unicorn (16:48):

*AG wmis (Auch gut was macht ihr so)*

Sarah (16:49):

*Yt ihr (Youtube und ihr)*

Sarah (16:49):

*Yt ihr?(Youtube ihr?)*

A (16:49):  
*Md (Machst du)*  
 Unicorn (16:49):  
*Wasserbomben auffüllen*  
*Wmihs (Was macht ihr heute so)*  
 Sarah (16:49):  
*Ni (Nichts ihr)*  
 A (16:50):  
*An (Auch nichts)*  
 Unicorn (16:53):  
*Ok*

## Chat 2



Abbildung 8: Zwei Chatverläufe waW4

In beiden Chats wird ersichtlich, dass es sich um Gruppenchats handelt. Die Schülerin unterhält sich mit zwei weiteren Schülerinnen parallel. Im Zeitschema entsteht ein Chatverlauf, der quasi-synchron verläuft. Der Dialog erfolgt in minimal zerdehnter Abfolge.

Chat 1 zeigt eine Darstellung aus der Perspektive des Smartphones der Portfolioschülerin (die grüne Sprechblasen werden somit ihr zugeordnet), in Chat 2 nimmt sie wiederum den Part der die anderen Anschreibenden ein (weiße Sprechblasen), d. h. sie wirft initiativ die offene Begrüßung (LEUTE???) in den Chatraum. Der die Kommunikation präsentie-



rende Screenshot des Chats 2 stammt von dem Smartphone der befreundeten Empfängerin. Im Hintergrund der beiden Chatfenster ist jeweils ein individuelles Bild zu erkennen, dass die Teilnehmerinnen des Chats selbstständig gewählt haben.

Die Konversation des Chat 1 erfolgt bis auf einen elliptischen Satz („Wasserbomben auf-füllen“) durchweg in Form von Abkürzungen. Die Akronyme setzen sich aus den jewei-ligen Anfangsbuchstaben der einzelnen Wörter zusammen. Die Chatterin Sarah beginnt die Unterhaltung mit der Begrüßung „Hii“, also ausgeschrieben „Hi ihr“, woraufhin Unicorn zurückgrüßt und erfragt, wie es allen ginge („Hi wge“: „Hi wie geht’s euch“). Nach den Antworten von Sarah und der Portfolioschülerin, denen es (ganz/auch) gut geht, erweitert Unicorn den Austausch um die Frage, was die anderen machen. Sarah antwortet mit Abkürzungen, dass sie Youtube schaue, Unicorn scherzt, sie fülle Wasserbomben auf. Ihre Aussage wird durch das Tränen lachende Emoji ergänzt, welches den Scherz, aber auch die absurde Situation kommentiert. Ihre Botschaft, Wasserbomben aufzufüllen, fin-det sie anscheinend selbst komisch. Der Chat zwischen Sarah, Unicorn und der Portfoli-o-schülerin ist ein Gespräch voller Kürzel, die den Eingeweihten offenbar bekannt sind. Außenstehende können sie sich nur schwer erschließen. Ihr eigenes Kommunikationssys-tem handhaben die Chattenden souverän, sie sind im Umgang mit den Abbriviaturen und ihrer Rezeption geübt. Die speziellen Abkürzungen manifestieren eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und damit einen verbindlichen Code.

Der Screenshot des ersten Teils von Chat 2 beginnt mit dem Ausruf der Portfolioschülerin „LEUTE???“ . Sie fordert ihre Chatpartnerinnen damit auf, sich bereit für eine Konversa-tion zu machen. Dadurch dass sie das Wort aus Großbuchstaben zusammensetzt und die-sem drei Fragezeichen folgen lässt, vermittelt sie äußerste Dringlichkeit. Nachdem eine Freundin postwendend mit „Lou?“ antwortet, schreibt sie schnell, vermutlich sogar pa-rallel, dass sie um einen „Shipping Name“ (Anglizismus/Jugendsprache für einen ge-meinsamen Namen eines Paares, der sich üblicherweise aus den jeweiligen Anfangsbuch-staben der beiden Namen der Personen zusammensetzt) für sich und ihren Freund bittet. Sie schließt einen Smiley mit einem verzweifelten Gesichtsausdruck an, diesem folgt ein Smiley mit Heiligenschein. Sie gibt damit einerseits ihre Verzweiflung, andererseits auch ihre Bitte in einer freundlichen, unschuldigen Modalität zu verstehen. In regulärer Groß- und Kleinbuchschreibung ergänzt sie in einer weiteren Nachricht den (Spitz-)Namen von

ihr und ihrem Freund (Lourdes und Jimmy). Gleichzeitig kommt eine Antwort ihrer Freundin an, die „Lourmy“ vorschlägt. Infolge der Simultanität des Schreibens der Chatteilnehmerinnen trifft erst nach der Antwort die ergänzende Frage der Portfolioschülerin „Kann sich wer einen ausdenken?“ ein. Ihre Freundin kommentiert dann noch mit einem Tränen lachenden Smiley und zeigt damit, dass sie von der Suche nach dem „Shipping Name“ amüsiert ist.

Gut fünf Stunden später nimmt die Portfolioschülerin die Konversation wieder auf, indem sie unvermittelt, ohne erkennbare Intentionen einen Spruch eingibt: „Du führst dein Leben ohne sorgen“. Ihre Freundin reagiert hierauf mit einem Fragezeichen, sie kann sich den Sinn dieser Phrase nicht erschließen. Hierauf lässt die Portfolioschülerin noch einen weiteren Spruch folgen, der in seiner Intention ebenso unverständlich bleibt. Wieder äußert die Freundin ihr Unverständnis hierüber, in diesem Fall mit einem „hä“. Ein letztes Mal wird eine weitere ‚Lebensweisheit‘ nachgeschickt („Was du heute kannst besorgen, verschiebst du ganns entspannt auf morgen“), die allerdings die ihr zugrundeliegende geläufige Redewendung karikiert, d. h. ihre Botschaft umdreht. Sie ruft dazu auf, Dinge nicht unmittelbar zu erledigen, sondern diese auf morgen zu verschieben. Der der Aussage folgende Smiley zeigt eine entspannte Mimik und unterstreicht folglich die Botschaft. Zum Schluss wird das Emoji eines ausgestreckten Mittelfingers gewählt, eine an sich provokante Geste, im Kontext dieses Chats jedoch als Spaß zu verstehen. Die Portfolioschülerin erkennt daraufhin, dass sie „geprankt“ (Anglizismus, Jugendsprache für „verschaukeln“, „auf die Schippe nehmen“) wurde und reagiert mit dem Ausdruck „WhatsApp Prank“, dem ein Tränen lachender Smiley folgt. Unmittelbar schickt sie eine weitere Nachricht mit einem neuen Tränen lachenden Smiley und einem roten Herz hinterher. Damit gibt sie zu verstehen, dass sie den Spaß erkannte und sich der Freundin emotional verbunden fühlt. Ein Begleittext erübrigt sich. Als Antwort ihrer Freundin erfolgt wiederum eine Reihe von Emojis. Zunächst wird ein Emoji, welches eine Frau mit einer so genannten „Facepalm-Geste“ zeigt (engl. face = Gesicht; engl. palm = Handfläche), gewählt. Diese Geste steht für die Redewendung „sich an den Kopf fassen“. Hierauf folgt ein ausgestreckter Mittelfinger, der als nicht ernstzunehmende Beleidigung interpretiert werden kann. Um diesen Scherz schließlich aufzulösen, wird ein Tränen lachender Smiley und noch zusätzlich ein versöhnliches rotes Herz nachgeschickt. Das zeitvertreibende Scherz-Schreiben findet damit seinen Abschluss.

Dadurch dass in vielen WhatsApp-Chats zu erkennen ist, ob die einzelnen Nachrichten bereits durch die anderen Chatteilnehmer\*innen gelesen wurden, könnte das Gefühl sozialer Kontrolle, die die Chatteilnehmer\*innen unter Zeitdruck setzt, entstehen. Ein Phänomen, das Normabweichungen bedingt. In Chat 1 ist dies an dem drastischen Einsatz von Abkürzungen zu erkennen. In Chat 2 werden Normabweichungen durch Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung sowie in Flüchtigkeitsfehlern deutlich. Etwa bei „Du führst dein Leben ohne sorgen“, indem das Substantiv „Sorgen“ kleingeschrieben wird. In der Sprechblase „Was du heute kannnst besorgen, verschiebst du ganns entspannt auf morgen“ ist das dreifache „n“ bei „kannnst“ sicher auf ein zu schnelles Tippen zurückzuführen, die Schreibweise „ganns“ statt „ganz“ orientiert sich an der Phonetik. Es ist anzunehmen, dass die Schülerin sich hierüber im Klaren ist. Auf die Interpunktion wird in beiden Chats fast gänzlich verzichtet, mit Ausnahme von einem Fragezeichen und einem Komma. Zusätzlich zur Annahme, orthografische als auch syntaktische Fehler entstünden aufgrund des schnellen Antworttempos, kann angenommen werden, dass die Chatteilnehmerinnen ein bewusstes Improvisieren mit der Sprache inszenieren, um sich als exklusive Gruppe zu präsentieren.

## II. Transkripte des freien Schreibens

### 1. Transkript

*Hallo Zettel*

*Ich schreibe auf dir.*

*und eigentlich hab ich keine ahnung was ich schreiben soll.*

*das heißt ich schreibe grad nur dumme sachen wie du vielleicht schon gemerkt hast! In drei jahren werde ich wieder auf dir schreiben, oder vielleicht auch morgen in der schule, aber dann nicht auf dir sondern auf einem anderen zettel.*

*grade ist 2017 wenn ich später auf diesen zettel gucke ist es bestimmt schon 2060 und ist Donal Trup dann tot hoffe ich.*

## 2. Transkript

*Man fühlt sich immer durch aufschreiben von etwas freier weil man nicht alles sagen kann oder für sich behalten kann sobald man etwas aufschreibt nimmt man sich selbst eine last ab die man immer mit sich trägt eigentlich schreibe ich dinge in meine Notizen die ich wichtigen Menschen gerne sagen möchte oder schreiben wenn ich weiß das ich nicht reden kann doch trotzdem zeige ich das niemandem oder schicke das nie ab. warum weiß ich selbst nicht vielleicht auch einfach weil ich mich nicht traue aber das muss man eines Tages auch überwinden.*

Die Schülerin wurde zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten und innerhalb zwei verschiedener Situationen gebeten, einen Text frei zu verfassen. Es wurde kein Thema und keine Textsorte vorgegeben, allein der Impuls, zu schreiben, was ihr in den Kopf komme. Der erste Text wurde in einer Deutschstunde, also während der Schulzeit, verfasst. Der zweite frei geschriebene Text entstand in einer privaten Situation, in der die Schülerin hierum gebeten wurde. Grundsätzlich ist vor der sich anschließenden Analyse anzumerken, dass nahezu keine Unterschiede zwischen den Texten festzustellen sind, welche sich auf die verschiedenen Entstehungsmomente beziehen würden. Auch in ihrer sprachlichen Ausrichtung sind sie sich sehr ähnlich gehalten. Die Schülerin verfasste also in der Schule nicht grundsätzlich anders als in einer privaten Situation. Für sie zählte offenbar lediglich die Aufforderung, darauf loszuschreiben, ungeachtet des Settings. Es ist nicht davon auszugehen, dass der schulische Kontext einen höheren sozialen und normativen Druck oder Erwünschtheit auf sie ausübte.

Beim ersten Text des freien Schreibens entsteht eine Art fiktive Monolog-Situation zwischen der Schülerin und dem Zettel, auf dem sie schreibt. Die Schülerin teilt dem Zettel ihre Gedanken mit. Sie schreibt ihre Gedanken nieder, ohne auf eine konkrete Normkonformität zu achten. So verhält es sich auch beim zweiten Text, in dem die Schülerin schriftlich erklärt, wozu ihr das „aufschreiben von etwas“ nutzt. Die Schülerin nimmt nur Kleinschreibungen vor, offenbar hat die Schreibende gerade das Bedürfnis, sich über geltende Rechtschreibregeln hinwegzusetzen und so zu schreiben, wie es ihrer momentanen Gefühlslage entspricht. Am auffälligsten ist in beiden Texten, dass weder auf Groß- und Kleinschreibung noch auf einheitliche Interpunktion geachtet wird. Auf eine Kommasetzung wird sogar nahezu verzichtet. Selbst wenn die Schülerin einen neuen Satz zu Beginn

einer neuen Zeile oder gar eines neuen Absatzes verschriftlicht, beginnt sie das erste Wort mit dessen Kleinschreibung. Die Entscheidung, ob ein Wort klein- oder großgeschrieben wird, wirkt willkürlich, es sind auch kaum Regelmäßigkeiten zu erkennen. Das einzige Nomen, das großgeschrieben wurde, ist „Donal Trup“, auch hier scheint sie sich über die richtige Schreibung des Namens hinwegzusetzen. Ob sie den Namen bewusst großschrieb, um den Fokus auf diesen zu legen, bleibt spekulativ.

Der Satzbau wird einschlägig von Hypotaxen bestimmt. Im ersten Text entwirft die Schülerin sechs Sätze, wovon vier Satzgefüge darstellen. Weiter verfasst sie einen Hauptsatz und einen satzwertigen Ausdruck. Der zweite Text ist syntaktisch noch auffälliger gestaltet, so besteht dieser lediglich aus zwei Sätzen (Satzgefügen) mit insgesamt 93 Wörtern.

#### **IV. Normorientiertes Schreiben in Form eines argumentierenden Leserbriefes**

*Aus alt mach neu*

*Ich habe den Zeitungsartikel über die Entscheidung des Jugendparlamentes für das sinnvolle Jugendprojekt gelesen*

*Da es mich als Jugendlicher betrifft, möchte ich mein Meinung dazu äußern. Ich finde, dass die Neugestaltung des Jugendtreffs am sinnvollsten ist.*

*Der erste Punkt wäre dass ein Jugendtreff bei jedem Wetter gratis nutzbar ist, beispielsweise kann man im Haus ohne von Wetter behindert zu werden Tischtennis spielen, zudem können auch Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen mit teuren Geräten spielen.*

*Dabei kann man auch Leute aus anderen Schulen kennenlernen und mit diesen auch Freundschaften schließen noch dazu versteht man besser andere Menschen z. B. Flüchtlinge zu Intigrieren, dies würde sicher die Gemeinschaft stärken.*

*Der wichtigste Aspekt aber ist dass wenn man die abgeblätterten Tapen renovieren würde & die kaputten Geräte erneuert würde mit Sicherheit mehr Jugendliche kommen. Zudem könnte man aus Sitzkissen & coolen Möbeln eine Ecke zum Chillen errichten, diese zieht viele Teenager an. Außerdem wären ein Tischkicker und ein Biliardtisch brauchbar*

*Bei der Einrichtung wäre es empholentswert die Jugendlichen zu fragen was sie haben wollen, somit wären keine Gegenstände im Jugendtreff, die nicht benutzt werden, zudem wird dadurch die Kreativität gefördert. Ich hoffe ihr trifft eine gute Entscheidung.*

Der erörternde Text der Schülerin stellt eine Argumentation in Form eines Leserbriefes dar. Im Deutschunterricht wurde zuvor der Aufbau einer freien und kontextbezogenen Erörterung besprochen. Die Variante des argumentierenden Leserbriefes wurde ebenfalls im Vorfeld trainiert. Dahingehend wurde von der Lehrkraft erläutert, dass sich die zu verfassenden Leserbriefe in ihrem Kern an den Aufbau einer klassischen Erörterung orientieren sollen und der Briefcharakter lediglich durch einen persönlichen Einstieg und möglicherweise eine appellierende Verabschiedung herausgestellt werden sollen. Den Arbeitsschwerpunkt sollten hier der logische Aufbau als auch die breite Überzeugungskraft der Argumente bilden. Die Argumentation ist so aufgebaut, dass zuerst eine Behauptung aufgestellt wird und dann eine Begründung und fakultativ ein Beispiel folgen. Die Arbeit zeigt, dass Argumente zwar erbracht, aber zum Teil nur in Ansätzen ausgeführt werden.

Der Text gibt bereits zu Beginn zu erkennen, dass es sich um einen argumentierenden Leserbrief handelt, genaugenommen um eine Reaktion zu einem Zeitungsartikel des Jugendparlaments zu einem „sinvolle[n] (sic!) Jugendprojekt“. Unklar ist, ob die Entscheidung für das Projekt bereits gefallen ist, oder ob sich das Thema gerade in der Abstimmung befindet und die Jugendliche mit ihrem Brief bei der Entscheidungsfindung mitwirken möchte. Die Schülerin ist sich bewusst, dass ihr Brief keine ihr bekannten Menschen, sondern eine breite Masse ansprechen wird. Aus diesem Grund erklärt sie zunächst einleitend, worauf sich ihr Leserbrief bezieht (Entscheidung des Jugendparlaments (sic!) für das sinnvolle (sic!) Jugendprojekt“) und weshalb sie sich in das Thema einbringen möchte („Da es mich als Jugendlicher betrifft, ...“).

Insgesamt ist der Leserbrief strukturiert aufgebaut. Nachdem das Bezugsthema genannt wurde, versucht die Schülerin ihre Argumente für einen Jugendtreff Punkt für Punkt abzuarbeiten „Der erste Punkt...“ (Abschnitt 2), „Dabei kann man auch...“ (Abschnitt 3), „Der wichtigste Aspekt aber ist, ...“ (Abschnitt 4). Die Probandin konzentriert sich im Sinne einer schlüssigen Argumentationsstruktur auf das Textthema (das Jugendprojekt). Ein spontaner Einwurf ist in dem Text aber auszumachen (wenn auch mit Sicherheit nicht

von der Schülerin beabsichtigt). Zunächst haben die Argumente zum Ziel, die Öffentlichkeit von einem Jugendtreff zu überzeugen, in dem positive Effekte desselben benannt werden. Das letzte Argument, das mit „Der wichtigste Aspekt aber ist, ...“ (Abschnitt 4) eingeleitet wird, ist kein Argument mehr. Vielmehr erklärt die Schülerin hier, wie der Jugendtreff gestaltet werden muss, um für Jugendliche attraktiv zu sein. Betrachtet man, wie die einzelnen Argumente aufeinander abgestimmt sind, so bestehen hier Defizite, von einem roten Faden ist nicht zu sprechen. Auch ist die Argumentationskraft der Argumente ist als eher gering zu betrachten.

Insgesamt versucht sie, so neutral wie möglich zu schreiben: Sie wird im Unterricht gelernt haben, dass eine textliche Reaktion in Form eines Leserbriefs möglichst sachlich gehalten werden sollte. Aus diesem Grund sind die in dem Text greifenden Normen statuiert, nicht pragmatisch motiviert. Die Schülerin verfällt trotz des Versuchs, neutral und distanziert zu schreiben, in eine subjektiv motivierte Ausdrucksweise, wozu in vielen schulischen Argumentationstexten am Ende angehalten wird: „Ich hoffe ihr trifft eine gute Entscheidung“ (letzter Satz). Eine zuvor im Unterricht besprochenen Zusammenfassung der wichtigsten Argumente am Ende des Leserbriefs realisiert die Verfasserin nicht.

Die Verfasserin bemüht sich in dieser Textkategorie, im Vergleich zu ihrem freien Schreiben, etwas sorgsamer auf orthografische und syntaktische Korrektheit zu achten. Allerdings treten in ihrem Text dennoch gehäuft Fehler auf, die überwiegend den Satzbau und die Kommasetzung betreffen. Bemerkenswert ist, dass die Schülerin die Konjunktion „dass“ korrekt mit „ss“ schreibt, demnach das zugrundeliegende Prinzip erkennt, allerdings keine korrelierende Kommasetzung durchführt. Sie identifiziert die der Konjunktion folgenden Subjektsätze nicht, obgleich mit der Zeichensetzung vor „dass“ ein einfach zu merkendes Schema vorliegt. Ein Teil der Fehler ist sohin vermutlich ihrer Unkenntnis über die richtige Orthografie und Interpunktion geschuldet („empholenswert“; fehlende Kommasetzung in „Ich hoffe ihr trifft eine gute Entscheidung“), allerdings bestehen weit-aus mehr Fehler, welche auf ihre Flüchtigkeit, Unaufmerksamkeit oder Ignoranz zurückgehen („Tapen“ anstatt „Tapeten“; „Jugenparlament“; „&“ anstelle von „und“). So wird an einigen Stellen „und“ geschrieben (Z. 9), an anderen das Et-Zeichen „&“ (Z. 12). Betrachtet man die Groß- und Kleinschreibung lässt sich Ähnliches ausmachen: Meistens erfolgt eine diesbezügliche Korrektheit, doch, ohne erkennbare Regel oder Identifikation

eines genauen Fehlerphänomens, werden dann plötzlich Verben großgeschrieben („zu Intigrieren“).

## 6.5 Portfolio 4

Die vorliegenden Quellen sind Erzeugnisse einer 15-jährigen Schülerin einer Gesamtschulklasse des Jahrgangs 9 (*freW5*, *waW11*, *frsW8*, *noW9*).

### I. Transkript der mündlichen Erzählung

*Und zwar gestern wollt ich mit ein paar Freundinnen eigentlich voll den gemütlichen Abend machen und wir wollten im Park und so Tische aufstellen und Stühle und Essen machen und Musik und so und ja. Und dann haben wir das alles auch irgendwie auf dem Fahrrad transportieren können, also die Stühle und Tische irgendwie auch, es hat ein bisschen lange gedauert. Und dann haben wir das alles aufgestellt und genau dann hat es angefangen zu regnen, das heißt, wir mussten alles wieder einsammeln und klitschnass nach Hause fahren und dann wollten wir das bei ihr zu Hause, also auf ihrem Balkon, machen. Das ging aber nicht, weil wir keinen Haustürschlüssel hatten. Und dann haben wir halt (...) sind durch den Balkon geklettert, mit den Stühlen und Tischen und haben die ganze Wohnung komplett zerstört, sodass wir am Ende nach Hause gehen mussten, alle, und sie jetzt Hausarrest bekommen hat, weil wir alles kaputt gemacht haben.*

Die Schülerin berichtet in ihrer mündlichen Episode von ihren gestrigen Erlebnissen. Ihr Vorhaben, sich mit ihren Freundinnen einen gemütlichen Abend im Park zu gestalten, wurde durch einen unerwarteten Regen gestört. Dieser Schilderung folgt ein Bericht über das übereilte Zusammenpacken des in den Park mitgebrachten Möbelinventars und dem Versuch, dieses über den Balkon in die Wohnung einer Freundin zurückzubringen, wobei es zu Zerstörungen kam. Ihre Erzählung endet damit, dass ihrer Freundin Hausarrest ausgesprochen wurde und alle nach Hause gehen mussten.

Die mündliche Erzählung beginnt mit dem unmittelbaren Einstieg „Und zwar“, was eine Ungeplantheit des Erzählvorgangs impliziert. Mit einer parataktisch strukturierten Syntax



gelingt es der Erzählerin, die geschehenen Vorgänge in ihrer zeitlichen Abfolge hintereinander zu setzen. Konnektoren, die größtenteils als nebenordnende Konjunktion „und“ sowie dem Temporaladverb „dann“ auftreten („...und wir wollten im Park und so Tische aufstellen und Stühle und Essen machen und Musik und so und ja. Und dann...“), dominieren den Erzählstrang.

Durch relativierende Modelpartikeln wie „eigentlich“, „irgendwie“, „bisschen“ oder „halt“ weicht die Schülerin einer konkreten, exakten Darstellung des Abends aus und vermittelt, dass es „in etwa“ so geschehen sei. Hierzu passt auch der sehr häufige Gebrauch des Indefinitpronomens „alle(s)“. Sprachlich setzt sie ihren Fokus auf den Handlungsablauf und nicht auf das genauer beschreibende Detail.

Parenthesen wie „..., also die Stühle und Tische irgendwie auch, ...“ ; „..., das heißt, wir mussten alles wieder einsammeln...“ oder „..., sodass wir am Ende nach Hause gehen mussten, alle, und sie jetzt Hausarrest bekommen hat...“ weisen auf ihr Formulieren aus dem Augenblick heraus hin.

## II. Internetbasierte Kommunikation in Form von WhatsApp-Threads



Abbildung 9: Chat waW11

Der Screenshot zeigt einen Gruppen-Chat der Schülerin mit zwei ihrer Freundinnen. Ihr kann als Nachrichtenempfängerin die zweite, grüne Sprechblase zugeordnet werden, damit tritt sie folglich als Chatteilnehmerin 2 auf.

Der insgesamt fünf Minuten andauernde Chatverlauf beginnt damit, dass Chatteilnehmerin 1, ohne eine Begrüßung der anderen Chatteilnehmerinnen vorzunehmen, eine neue Information äußert: Tim habe sich die Haare geschnitten und dies sähe „so hart scheiße“ aus. Eine weniger elaborierte, ungeplante Plauderei wird ausgelöst. Auf die Information antwortet die Chatteilnehmerin 2 mit einem englischen Ausruf („Oh no“), dem zwei Emojis hintangestellt werden. Sie verwendet den Tränen lachenden Smiley und einen grinsenden, Zähne zeigenden Smiley, die zusammen dazu führen, dass ihre Interjektion humorvoll und vor allem die Information belächelnd aufgefasst wird. Ihre Aussage wird im Anschluss an die Emojis, ohne trennende und markierende Interpunktion, als Frage weitergeführt, indem sie sich genauer erkundigt, ob die Frisur in etwa wie eine Glatze aussehe („... so fast ne glatze?“). Chatteilnehmerin 3 kommentiert zeitgleich mit einer paradoxen Kombination, nämlich „Iih geil“. Chatteilnehmerin 1 beantwortet daraufhin noch einmal die Frage von Chatteilnehmerin II und bestätigt, dass die Frisur „so 0,5 Millimeter gefühlt“ sei. Ihre Antwort schließt mit drei Tränen lachenden Smileys ab. Auch wenn die Applikation WhatsApp es ermöglichen würde, unbegrenzt lange Texte zu verfassen, fallen die einzelnen Kommentare alle sehr kurz aus und weisen eine vereinfachte und unvollständige Syntax auf.

Die Chatteilnehmerinnen verwenden soziolektale Wörter der Jugendsprache wie „scheiße“ oder „geil“ (beides derbe Stilfärbung), hierzu zählt auch die englische Interjektion „Oh no“.

Bis auf den Einsatz eines Fragezeichens seitens Chatteilnehmerin 2 wird auf jegliche Satzzeichen verzichtet. Chatteilnehmerin 1 weicht insofern von den anderen beiden Chatteilnehmerinnen ab, indem sie Groß- und Kleinschreibung nicht ignoriert. Obwohl sie den Chat also mit einer Nachricht eröffnet, die dieses sprachliche Merkmal korrekt einsetzt, verharren die anderen beiden in ihrem wohl etablierten Schreibmodus der Groß- und Kleinschreibungsignoranz und adaptieren diesbezüglich nicht.

Die eingesetzten sechs Emojis (vier Tränen lachende Smileys und ein grinsender Smiley) erfüllen in diesem Chat eine eher garnierende Funktion. Sie offenbaren zwar die Gefühlslagen, allerdings wären diese auch eindeutig der Schriftsprache zu entnehmen (z. B. infolge der Interjektion „Oh no“).

### III. Transkript des freien Schreibens

*Ich habe den Traum die ganze Welt zu bereisen mit Freunden (Bester Freundin/Freund) und ganz viel zu erleben, neue Kulturen kennenzulernen und Spaß zu haben um neue Leute kennenzulernen und Orte zu sehen wo ich noch nie war. Und einen teil davon will ich in so einem VW Bus fahren und darin leben.*

Während einer Deutschstunde wurde die Schülerin gebeten, einen Text ihrer freien Themenwahl zu verfassen. Zusätzlich wurde sie in Kenntnis gesetzt, dass dieser Text von der Versuchsleiterin eingesammelt werden würde.

In dem frei geschriebenen Text berichtet sie von ihrem Traum, die Welt zu bereisen, um neue Kulturen, Menschen und Orte kennenzulernen. Viel zu erleben, Spaß zu haben und in einem VW-Bus zu leben, stellen für sie Traumvorstellungen ihrer Zukunft dar. Indem sie ihre Wünsche beschreibt, vermittelt sie, dass sie davon ausgeht, ihr Zukunftsraum könne sich durchaus realisieren lassen. In ihrem letzten Satz markiert dann auch das Hilfsverb „will“ ihre deutliche Absicht, ihre Wünsche in die Tat umzusetzen.

In ihrem Text verzichtet die Schülerin, abgesehen von einer Aufzählung in Zeile 2, auf Kommasetzungen. Ihren letzten Satz schließt sie zudem nicht mit einem Satzzeichen ab. Somit sticht die regelwidrige Interpunktion als ein äußerst auffälliges sprachliches Merkmal heraus. Besonders extraordinär verhalten sich auch ihre syntaktischen Konstruktionen. Insgesamt besteht ihr kurzer Text lediglich aus zwei Sätzen, wobei der erste eine recht unübersichtliche hypotaktische Struktur besitzt. Einer erweiterten Infinitivkonstruktion folgen Aufzählungen, denen sich ein Finalsatz anschließt, der wiederum durch einen Lokalsatz abgeschlossen wird. Zudem wird dieser komplexe Satz durch eine fehlerhafte Satzgliedstellung des Dativobjektes „mit Freunden“ und dem in Klammern gesetzten Einschub „(Beste Freundin/Freund)“ in seiner Systemlosigkeit verschärft. Indem sie ihren zweiten Satz mit der Konjunktion „und“ beginnt, weicht sie hier ebenfalls von einer üblichen Satzgliedstellung ab, wobei eine solche Satzkonstruktion in der umgangssprachlichen Schriftlichkeit nicht als unüblich gilt. In ihrem letzten Satz widerfährt ihr auch ein Fehler in der Groß- und Kleinschreibung („Und einen teil davon...“), wobei ihr die korrekte Schreibung geläufig sein sollte.

#### **IV. Normorientiertes Schreiben in Form einer Erörterung**

*In meiner Argumentation gehe ich der Frage nach ob Jugendliche schon ein Handy brauchen auf den grund. Die Frage ist aktuell da viele süchtig nach ihren Handys sind. Aber es ist auch modern ein Handy zu besitzen und es gibt kaum jemanden, der kein Handy hat.*

*Ich bin klar dafür dass Jugendliche ein Handy haben. Die beste Begründung bin ich selbst. Ich brauche das Handy für so viele Sachen dass es nicht mehr wegzudenken ist. Zum Beispiel schreibe ich damit mit meinen Freundinnen. Das fördert die Kommunikation und das man sich austauscht. Wir verabreden uns aber besprechen auch wichtige Sachen zum Beispiel aus dem Unterricht oder Hausaufgaben. Daher ist es auch wichtig, da man sich hilft. Aber es gibt noch ganz andere wichtige Argumente. Zum Beispiel das man mit einem Handy auch gut arbeiten kann. Man kann nach Sachen für den Unterricht suchen oder man kann Videos machen und kreativ sein. Man kann das Handy auch als Fotoaparat benutzen und spart Geld, da man sich keinen kaufen muss. Das wichtigste Argument ist aber das man mit dem Handy im Notfall telefonieren kann. Wenn etwas auf dem Schulweg passiert kann man die Polizei oder die Eltern anrufen. Das ist ein Sicherheitsfaktor und sonst passiert mehr schreckliches.*

*Zusammengefasst überwiegen die Argumente für ein Handy. Wenn manche Jugendliche süchtig sind müssen sich die Eltern darum kümmern und das Handy wegschliessen. Das ist dann Aufgabe von den Erwachsenen.*

Im Zuge einer Übungsstunde zur Unterrichtsreihe „Freie Erörterungen verfassen“ entstand das vorliegende Schreibprodukt der Schülerin. In den vorangegangenen Stunden wurde das Verfassen einer Erörterung in ihren einzelnen Schritten erarbeitet. Dabei wurde der Fokus vorwiegend darauf gelegt, die Schüler\*innen dazu anzuhalten, ihre Texte in die geläufigen Abschnitte von Einleitung, Hauptteil und Schluss zu phasieren und ihre angeführten Argumente mittels einer These, einer Begründung und einem Beispiel aufzubauen. Nachdem die Textsorte anhand von zwei Fragestellungen bereits erprobt wurde, sollte nun zu der Frage „Benötigen Jugendliche tatsächlich schon ein Handy?“ argumentiert werden.

Die Schülerin beginnt ihre Erörterung, indem sie versucht, die Frage in einen globalen und aktuellen Zusammenhang zu setzen. Sie macht diesen in der Allgegenwärtigkeit des Handys und auch in der Gefahr, dass Handys süchtig machen können, aus. Ihre nun folgende Argumentationskette entwickelt sie bis auf ihr Schlussargument, der unumgängliche „Sicherheitsfaktor“ aus ihrer persönlichen Perspektive („Die beste Begründung bin ich selbst.“) und ihrer individuellen Nutzung des Handys heraus. Sie zählt die Vorteile auf, die ein Jugendlicher besäße, wenn ihm ein Handy zur Verfügung stünde. Ihr Schluss konzipiert sich aus der nicht logischen und inkohärenten Folge, dass die Verantwortung für die jugendliche Nutzung des Handys bei den Erwachsenen läge. Hier hat sie die Ausgangsfrage aus den Augen verloren.

Die ersten Argumente entwickelt die Schülerin aus einer rein subjektiv motivierten Perspektive: Ihre Sätze beginnen mit dem Personalpronomen „ich“. Die Enge ihrer Perspektive wird in den folgenden Argumenten etwas erweitert, indem sie fortan von der ersten Person Plural, d. h. „wir“, spricht und sich damit auf ein Kollektiv bezieht. Diese Progression mündet schließlich im Indefinitpronomen „man“ und erreicht eine höhere Allgemeingültigkeit. Durch ihr abschließendes Argument, ohne Handy würde „mehr schreckliches“ passieren, setzt sie eine rein rhetorische Klimax ein.

Betrachtet man die orthografische Ebene, ist der äußerst defizitäre Einsatz von Kommata am auffälligsten. Von insgesamt zwölf zu setzenden Kommata geschieht dies nur in zwei Fällen. Fehler der Groß- und Kleinschreibung treten in einigen Fällen auch auf („auf den grund“; „...passiert mehr schreckliches“). Bemerkenswert ist, dass an einer Stelle eine korrekte Identifikation und Schreibung der Konjunktion „dass“ (in Abgrenzung zu dem Relativ- oder Demonstrativpronomen „das“) geschieht („Ich bin klar dafür *dass* Jugendliche ein Handy haben.“), aber andernorts übergangen wird („Das fördert die Kommunikation und *das* man sich austauscht.“)

Bei einer Gegenüberstellung der syntaktischen Strukturen überwiegt die Parataxe, wenn auch hypotaktische Sätze Anwendung finden (z. B. „In meiner Argumentation gehe ich der Frage nach ob Jugendliche schon ein Handy brauchen auf den grund. Die Frage ist aktuell da viele süchtig nach ihren Handys sind.“).

Ein wiederholter, nicht abwechslungsreicher Begriffseinsatz, beispielsweise von „Sache“ oder „Handy“ zeigt, dass die Schülerin nicht darin investiert, häufig vorkommende Wörter entweder durch ein Synonym oder durch ein anderes Bezugswort zu ersetzen, um eine breitere Wortschatzvarietät zu schaffen. Ihre Lexik erschöpft sich in dem Bereich des alterstypischen Standards. Nur selten werden elaboriertere Begriffe wie „Kommunikation“ und „Sicherheitsfaktor“ eingesetzt, wobei anzunehmen ist, dass in den unterrichtlichen Vorgaben zum Verfassen einer Argumentation durchaus bildungssprachliche Elemente gefordert werden und dieses Kriterium auch für die Schülerin transparent gemacht wurde.

Eine textlinguistische und linguistisch-pragmatische Beschreibung kann die vorliegende Textstruktur als apologetisch beschreiben, somit findet die verlangte Prüfung von Pro und Contra nicht statt. Das von der Schreiberin selbst eingeführte „süchtig“ wird als Problem genannt, allerdings nicht aus eigener Erfahrung, sondern als geläufige Floskel aus einem anderen Kontext übertragen. Das benannte Problem wird weder erläutert, noch durch Beispiele substantiiert. Die apologetische Stellungnahme hat keine gewichteten Bestandteile: Es wird nicht nach „benötigen“ (Verabredung, Notruf) und „verwenden können“ oder „gerne verwenden“ unterschieden. Das mehrfache „aber“ zeigt, dass die Schreiberin sich a priori gegen von ihr vermutete Einwände richtet, diese aber nicht nennt. Es findet eine sehr schwache Argumentation statt, sondern eine Rechtfertigung für eigene Vorlieben. Strukturell wird durch mehrfaches „ich“ bestätigt, während die eigene Person nicht als Objekt genannt wird. Im neunfach auftretenden „man“ wird das Ich in der anonymen Gruppe versteckt. Ergo entsteht eine stark subjektivierte Perspektive und keine Sachbezogenheit. In keinem Satz ist eine Sache das Subjekt, statt Tatbeständen taucht nur die Option als „man kann“ auf. Das Ich verortet seine Position im verallgemeinernden „man“ und z. B. in „es ist modern ...“. Trotz vieler „ichs“ ist der Text nicht individuell begründend, sondern eine Apologie der Anpassung an allgemeine „es ist“- und „man“-Normen.

Der Text wirkt in der Kombination von Ich-Bezogenheit und Selbstlegitimation (durch unspezifisches „aber“) dialogisch und ruht nicht monologisch in einem eigenen gedanklichen Zentrum. Er dokumentiert eine Entscheidung gegen Selbstverantwortlichkeit, das einzige pauschale Gegenargument der Suchtgefahr wird in die Zuständigkeit von „Er-

wachsenen“ verlegt. Dies bestätigt in der Schlussformulierung noch einmal den rein apologetischen Verlauf der Darstellung. Die Schreiberin vermag sich nur über ihre eigenen Vorlieben zu äußern.

## 7. Auswertung II (Makroanalyse)

Im Folgenden wird zunächst die deskriptive statistische Auswertung dargestellt. Im zweiten Teil folgt die Klassifizierung der Texte nach dem Verhältnis zur Norm.

### 7.1 Lexik

Angesichts der in vorliegender Studie relativ geringen Korpusgröße treten viele Lexeme kaum mehr als einmal oder zweimal auf. Dies erlaubt keine weitergehende Interpretation, denn wenn ein oder zwei Schüler\*innen ein Wort benutzen, kann dies als Zufall gelten – die nächsten beiden würden wahrscheinlich andere Wörter verwenden. Im Umkehrschluss sind alle Lexeme als interpretationswürdig anzusehen, die mehr als ein- oder zweimal auftreten.

Der Wortschatz im Korpus stimmt in vielen Teilen mit den Korpora der Grundwortschätze (vgl. u. a. Richter 2002) überein. Zwischen den separat erhobenen Wortverwendungen der Jahrgangsstufen 4/5 und 8/9 lassen sich bei allen Äußerungsanlässen Differenzen feststellen. In ihren Beiträgen verwenden die 4./5.-Klässler\*innen weniger verschiedene Lexeme/grammatische Formen als die älteren Kolleg\*innen:

4/5: FrErz: 688; FrSchr: 582; NoSchr: 570; WA: 229;

8/9: FrErz: 792; FrSchr: 672; NoSchr: 733; WA: 449.

Dabei sind die in der 4./5. Klasse verwendeten Wörter/Formen nicht durchweg in der Sprachverwendung der Älteren enthalten. Der Wortschatz wird also nicht nur erweitert, vielmehr enthält er neben der Umfangsvergrößerung auch Substitutionen. Der Wortschatz bei WhatsApp macht allerdings eine Ausnahme, hier ist die Gesamtzahl gleich mit der in der 8./9. Jahrgangsstufe, die 4./5.-Klässler benutzen also im Wesentlichen nicht weniger Wörter/Formen als die Älteren.

Die **Hypothesen 1 und 2** werden im Rahmen der vorliegenden Stichprobe erwartungsgemäß bestätigt.

Lexematische Verdichtungen der Rede- und Schreibpraxis treten dort auf, wo größere statistische Häufungen vorkommen. Wenig überraschend ist „und“ als häufigstes Lexem

(501 Nennungen im Gesamtkorpus), hier sind „additive Konnektoren“ (Boueke et al. 1995: 149) stark vertreten. Substantive sind selten, im Gesamtkorpus erscheinen (ausgenommen Namen und Verwandtschaftsbezeichnungen wie „Vater“, „Eltern“ u. a.) „Handy“ und „Handys“ mit 26 und 6 Nennungen, „Schule“ 23, „Zeit“ 17, „Spaß“ 16, „Freunde“ 14 und „Freunden“ je 12 (dabei sind „Handy“ und „Schule“ durch Themenstellungen für einen argumentativen Text vorgegeben).

Auffällig ist die Häufung des Pronomens „ich“, der statistische Wert bestätigt **Hypothese 6** aus Sicht der Worthäufigkeit. „Ich“ tritt im Gesamtkorpus nach „und“ mit 316 Nennungen am häufigsten auf. Die naheliegende Vermutung, dies sei überwiegend auf den Einfluss der digitalen Schriftlichkeit mit ihrer rollenbezogenen dialogischen Ausrichtung zurückzuführen, trifft nicht zu. In den ausgewerteten WhatsApp-Beiträgen taucht das Pronomen insgesamt nur 43mal auf, wobei die Zunahme zwischen den Altersgruppen beachtlich ist. Die 4./5.-Klässler\*innen verwenden es 12mal, die Älteren 31mal. Dieses Zahlenverhältnis übertrifft das der Sätze und satzähnlichen Konstruktionen, die 72:135 ausmachen, also nur knapp im Verhältnis von 1:2, während die Zunahme des „ich“ mehr nach 1:3 hin tendiert.

Wenn „ich“ häufig bei den anderen, nicht persönlich-gesprächsförmigen Schreibenanlässen vorkommt, signalisiert dies eine hohe Ich-Bezogenheit der dortigen Aussagen, weitgehend unabhängig von Textsorten. „Ich“ ist grammatisch nur als Subjekt einsetzbar, logisch bedeutet dies eine Dominanz des Handelns und der Wahrnehmung auf der Seite der Personen, die sich äußern. Bei frei gewählten Themen folgt daraus, dass die Proband\*innen ich-bezogene Themen herausgreifen (Ich-Nennungen verteilen sich hier folgendermaßen: FrErz: 4./5.: 34; 8./9.: 62 – FrSchr 4./5.: 35; 8./9.: 59). Auf eine bemerkenswerte grammatische Vorzugsstellung des ersten Pronomens Singular verweist weiterhin seine häufige Verwendung in Textausprägungen des normorientierten Schreibens. Vorgegeben waren dort die Textsorten Erörterung, Erlebnisbericht, Personenbeschreibung, Inhaltsangabe, Schreiben zu einer Bildergeschichte, Beschreibung einer Wunschvorstellung und Fortsetzungsgeschichte. „Ich“ als Subjekt tritt um ein Vielfaches häufiger auf als die erste Person als Dativ oder Akkusativ-Objekt: „ich“ 4./5.: 20; 8./9.: 32; „mich“ 4./5.: 0; 8./9.: 5; „mir“ 4./5.: 2; 8./9.: 2.



Während nach allgemeiner Vorgabe Erörterungsübungen in der Regel der Darstellung und Abwägung von Pro- und Contra-Argumenten dienen, hat in vorliegenden Sampletexten die Aufgabe möglicherweise (ohne dass die Lehrer\*innen dies bei der Weitergabe der Korpus Texte mitgeteilt haben) gelautet, eine einseitige Meinungsbegründung zu artikulieren (vgl. noM1, noM2, noM3, noM4, noM6, noM7, noW2, noW3, noW4, noW5, noW9). Der Verfasser von noM1 äußert sich explizit in diesem Sinne: „möchte ich Ihnen gerne meine Meinung mitteilen. Meiner Meinung nach ist [...]“. Dort wäre eine wiederholte Verwendung von „ich“ nicht unangemessen. „Entpersönlichung“ (Philipp/Efing 2018: 205) sowie Satzbildungen durch „lexikalische Subjekte statt Pronomen“ (ebd.: 206) als Kriterien bildungssprachlicher Sachdiskussionen liegen den Schüler\*innen offenbar fern, da sie sich persönlich betroffen fühlen. So dominiert auch insgesamt „Meinung“ mit 9 Nennungen, während die von Philipp/Efing als typisch für Argumentationstexte festgestellten Abstrakta selten sind (beispielsweise „Lösung“ 2, „Begründung“ 1, „Erhebung“ 1, „Erklärung“ 1, „Forschung“ 1).

Ausgehend von den Beobachtungen einer sehr dezidierten Meinungsbildung in den Korpus Texten auf dem höchsten Kompetenzniveau der Argumentation stellt sich die Frage nach den sprachlichen Möglichkeiten der Moderation oder Abtönung. Verwendung finden im Korpus weder sogenannte Abtönungspartikel (Modalpartikeln) noch syntaxsemantische Lösungen häufig. Selbst das jugendsprachliche Allerweltswort „irgendwie“ (14 Belege) wird nur im mündlichen Erzählen verwendet, und zwar nicht zur Abschwächung von Adjektiven oder Adverbien. Auch die in der Umgangssprache häufig vertretenen „eigentlich“ (21), „echt“ (4), „etwa“ (3) werden mündlich gebraucht, schriftliche Relativierungen oder Abschwächungen hingegen sind sehr selten. Die unspezifische Abschwächung „bisschen“ kommt ebenfalls nur im mündlichen Erzählen vor – „ein bisschen durchnässt“ (freM1) –, unlogisch verwendet in „teilweise ist das voll das Chaos, teilweise ist das ein bisschen zu viel“ (freW7). Das letztere Zitat zeigt, dass „voll“ [= ‚sehr stark‘] und „ein bisschen“ im Grunde synonym verwendet werden können. „Voll“ als Verstärkungspartikel tritt 11 mal auf, die Textstrukturen neigen zur Betonung anstatt zur Mediation. Dies bestätigt die Vermutung aus **Hypothese 7a und b**.

Die geringe Präsenz von Modalpartikeln in den schriftlichen Korpus teilen ist nicht allein wegen der nicht-moderierten Aussagen, vor allem in Urteilen und Schlussfolgerungen, auffällig, sondern wegen der Schreibhaltung generell. Schoonjans hat untersucht, dass

Abtönungspartikeln mit einer gestischen Relativierung in der mündlichen Face-to-Face-Kommunikation korrespondieren: „Die Modalpartikeln fügen der Äußerung eine subjektive oder intersubjektive Bedeutung hinzu, indem sie die Stellungnahme des Sprechers zum Gesagten, zur Beziehung des Gesagten zum Kontext, zur erwarteten Hörerreaktion usw. andeuten“ (Schoonjans 2018: 12). Von dieser Einsicht aus kann ein Rückschluss auf die grafostilistische Praxis der digitalen Kommunikation gezogen werden: Wenn, wie zumindest früher behauptet wurde, grafostilistische Zeichen, welche Mimik oder Gestik ikonografisch nachbilden, eine Nachahmung non-verbaler Gestik darstellen, müsste die aktuelle Verwendung von Modalpartikeln mit den Emojis korrelieren. Darauf wird unten bei der Betrachtung der Grafostilistik zu achten sein.

Die WhatsApp-Texte erfordern bezüglich des Wortschatzes ohnehin größere Aufmerksamkeit. Hier treten Abweichungen gegenüber den anderen Äußerungsanlässen auf, sowohl in Bezug auf Häufigkeiten als auch auf Lexeme und ihre Schreibung. Dass es sich bei den lexikalischen Auffälligkeiten um Ausdrücke handelt, die nicht der Standardsprache angehören, war zu erwarten – einerseits gehört die private Kommunikation Jugendlicher in die Jugendsprache, andererseits prägt die Digitalität zusätzlich ein anderes Register aus. Betrachtet man die Wortverwendungen bei WhatsApp nicht als kreative Einzelfälle, als mutwillige Ausreißer, so lassen sich daran strukturelle Entwicklungen zur Semantik auf Ebene der Lexeme wie auch ihrer grammatischen Einbindung ableiten.

Es wurde bereits erwähnt, dass die WhatsApp-Posts im Korpus zufällig ausgewählt sind. Das hieß in der Praxis, dass die Verfasserin vorliegender Arbeit ein weitaus größeres Textkonvolut angeboten bekam als schließlich Teil des Korpus wurde. Das ist deshalb zu betonen, weil die Wortwahl zunächst nicht jene Auswüchse enthält, die aus einem alltäglichen Umgang mit WhatsApp-Gruppen erfahrungsgemäß zu erwarten wäre. Es ist auch nicht so, dass die Schreiber\*innen keine speziellen Lexeme und Phraseologismen kennen, die sie gegenüber Erwachsenen nicht preisgeben würden, sondern dass sie vielmehr im Alltag so schreiben, wie dies vorgefunden wurde. Die Erwartungen gemäß **Hypothesen 9 und 10** werden allgemein erfüllt.

Der Unterschied zwischen der vorgefundenen Schreibpraxis und einer jugend- oder familiärsprachlichen Variante ist den Schreiber\*innen bekannt. Auf die Frage „Lernst Du bei WA oder im Internet oft neue Wörter?“ wurden Beispiele genannt, einige englische Wörter wie Motherf...., Hi, cool, ferner Abkürzungen wie Yolo, WTF, idk, wg, wmd

etc., Digga, Swag oder türkische Wörter (aber nur Schimpfwörter). Die Fünftklässler gaben eher Abkürzungen an; die Älteren auch englische Wörter.

Als „Wörter, die Du oft bei WA schreibst, die aber in der Schule sozusagen verboten sind“ wurden genannt „Halts Maul“ (3x), „Fuck“ (10x), „Pisser“ (5x), „H-Sohn“ (4x), „Scheiße“, „Fick Dich“, „...kann mich mal“, „Shit“, „Schwöre“ (3x), „Alter“, „Wixer“, „Hässlon“ (3x), „Amennahkoln“ (gemeint ist ‚Amenakoi‘, abgekürzt AMK, für den türkischen Ausdruck ‚amina koyim‘, beispielsweise für ‚ich mach dich fertig‘ oder ‚f\*\*\* dich‘, in seiner bedeutungsvagen Anwendung paradoxerweise auch als Kompliment eingesetzt), „Ich schwörre Brudaaa“, „Digga“ (5x), „Bitch“ (3x), „Otto“, „Spacko“, „Assi“, ferner die Akronyme Wmd?, hdl, Wg?, Ka, lol, Lol (unüblich aufgelöst als „Lachen ohne Lautstärke“), AMK, nice, Tis ge ra, idk (I don't know), jk (joke), af (as fuck), WTF. Der Anteil dieser Jargonelemente ist bei den 8./9.-Klässler\*innen wesentlich höher als bei den jüngeren Schüler\*innen.

Hervorzuheben ist „Opfer“ (6x) als Schimpfwort. Dessen Vorkommen rechtfertigt noch einmal die Aufmerksamkeit der jugendpsychologischen Untersuchungen auf den Verwendungswandel von Wörtern, deren semantischer Umfang nicht abgewandelt wird, die aber durch die Selbstpositionierung der Sprecher-/Schreiber\*innen in einem Kontext in eine andere, oft der normalen entgegengesetzte Bedeutung verschoben werden. Die Befragung fand Ende des Jahres 2017 statt. Von einem raschen Wandel der Ausdrücke und Abkürzungen wird ausgegangen. Dass es sich zu späteren Zeitpunkten aber größtenteils ebenfalls um (scherzhaft) beleidigende Jargonelemente handeln würde, liegt nahe.

## 7.2 Morphosyntax

Die Kategorie ist gegliedert nach den morphosyntaktischen Unterkategorien vollständiger Hauptsatz, Hauptsatzreihung, Hauptsatz mit Nebensatz (auch mehreren Nebensätzen), ferner syntaktisch unvollständige Formen Satz ohne Verb, Satz ohne Subjekt, Satz ohne Objekt (wo der Konstruktion nach ein Objekt hätte enthalten sein sollen), satzwertiger Ausdruck.

In den beiden doppelten Klassenstufen ergeben sich über das gesamte Korpus die unten aufgelisteten Verteilungen. Sie enthalten zunächst folgende nach Schreibanlässen unter-

schiedenen statistischen Werte: Die absolute Zahl einer Erscheinung in den ausgewerteten Quellen, ferner den prozentualen Anteil eines jeden Phänomens innerhalb der Quellen einer jeden Klassenstufe pro Äußerungsanlass. Die Prozentangabe erlaubt den unmittelbaren Bezug der Ergebnisse zwischen zwei oder mehreren Ergebnisklassen aufeinander, ohne die abweichenden Anzahlen und Umfänge der Texte erneut zu berücksichtigen. Dadurch kann freilich nichts darüber ausgesagt werden, ob eine bestimmte morphosyntaktische Form häufiger auftritt, wenn die Probanden längere Texte verfassen. Eine solche Tendenz wäre möglich – etwa durch Steigerung der Motivation und des Sprachgefühls mit zunehmenden Fertigkeiten oder entgegengesetzt durch Ermüdung, Erschöpfung des Themas etc.

Die Befunde zu den morphosyntaktischen Phänomenen verteilen sich wie folgt:

<b>Befund freies Erzählen</b>	<b>4./5.Klasse</b>	<b>8./9. Klasse</b>
Vollständiger Hauptsatz	53 (38,69%)	54 (33,13%)
Hauptsatzreihung	24 (17,52%)	16 (9,82%)
Hauptsatz mit Nebensatz	51 (37,23%)	82 (50,31%)
Satz ohne Verb	2 (1,46%)	4 (2,45%)
Satz ohne Subjekt	2 (1,46%)	6 (3,68%)
Satz ohne Objekt	1 (0,73%)	0
Satzwertiger Ausdruck	4 (2,92%)	1 (0,61%)
<b>Befund freies Schreiben</b>	<b>4./5.Klasse</b>	<b>8./9. Klasse</b>
Vollständiger Hauptsatz	97 (62,58%)	63 (43,15%)
Hauptsatzreihung	22 (14,19%)	15 (10,27%)
Hauptsatz mit Nebensatz	33 (21,29%)	62 (42,47%)
Satz ohne Verb	0	1 (0,68%)
Satz ohne Subjekt	3 (0,65%)	0 (1,37%)
Satzwertiger Ausdruck	2 (1,29%)	3 (2,05%)
<b>Befund WhatsApp</b>	<b>4./5.Klasse</b>	<b>8./9. Klasse</b>
Vollständiger Hauptsatz	21 (27,68%)	43 (29,66%)
Hauptsatzreihung	0	2 (1,38%)

Hauptsatz mit Nebensatz	7 (9,21%)	14 (9,66%)
Satz ohne Verb	9 (11,84%)	10 (6,90%)
Satz ohne Subjekt	18 (23,68%)	21 (14,48%)
Satz ohne Objekt	4 (5,26%)	11 (7,59%)
Satzwertiger Ausdruck	17 (22,37%)	44 (30,34%)

<b>Befund normorientiertes Schreiben</b>	<b>4./5.Klasse</b>	<b>8./9. Klasse</b>
Vollständiger Hauptsatz	45 (42,45 %)	44 (31,21 %)
Hauptsatzreihung	16 (15,09 %)	6 (4,26 %)
Hauptsatz mit Nebensatz	40 (37,74 %)	88 (62,41 %)
Satz ohne Verb	1 (0,94 %)	1
Satz ohne Subjekt	3 (2,83 %)	0
Satzwertiger Ausdruck	1 (0,94 %)	3 (2,13 %)

Beginnend mit dem grundlegenden Muster, dem einfachen vollständigen Hauptsatz, sei auf die Entwicklung zwischen den Äußerungsanlässen hingewiesen: In der Gruppe der 4./5.-Klässler\*innen machen einfache vollständige Hauptsätze im freien mündlichen Erzählen 38,69 % aus, im freien Schreiben 62,58 %, im normorientierten Text 42,45 % und im WhatsApp-Korpus 27,68 %. Satzgefüge weichen in der Häufigkeit von diesem Befund im freien mündlichen Erzählen wenig ab (37,23 %), im normorientierten Text (37,74 %) deutlicher und im freien Schreiben (21,29 %) stark. Dass sie bei WhatsApp sehr selten sind (9,21 %), war nach den Beobachtungen aus früheren Studien zu erwarten.

Statistisch auffällig im vorliegenden Korpus ist die Dominanz einfacher Hauptsätze im freien Schreiben, selbst im mündlichen Erzählen verwenden die Proband\*innen mehr komplexe Satzmuster. Die Annahme, dass mit der Schriftlichkeit in diesem Entwicklungsstadium eine umfassendere Syntaxstrategie eintritt, wird hier nicht bestätigt, **Hypothese 5a** ist in Frage zu stellen. Komplexitätssteigerung verläuft auch nicht über Hauptsatzreihungen, diese ersetzen im freien mündlichen Erzählen (17,25 %) nicht in größerer Zahl Satzgefüge, im freien Schreiben (14,19 %) und im normorientierten Text (15,09 %) spielen sie eine untergeordnete Rolle. Die 0 % in den bei WhatsApp-Threads bestätigen im Hinblick auf die dort zu erwartenden weniger ausgeprägten syntaktischen Konstrukti-

onen die Vorannahmen sehr deutlich. Unterstützt wird diese Interpretation durch die relative Häufung von 22,37 % satzwertigen Ausdrücken bei WhatsApp, während unvollständige Sätze bei den anderen Schreibanlässen durchweg unter 2 % Anteil bleiben (der Ausreißer tritt – überraschenderweise – bei den normorientierten Texten mit 2,83 % auf, was allerdings einer absoluten Zahl von 3 entspricht und somit in den Bereich zufälliger Abweichung [möglicherweise als Fehler] fällt).

In der 8. und 9. Klassenstufe zeichnet sich durchweg eine Tendenz zu den komplexeren syntaktischen Strukturen ab, so sinken die Anteile an einfachen Hauptsätzen im freien mündlichen Erzählen auf 33,13 %, im freien Schreiben auf 43,15 %, im normorientierten Text auf 31,21 % und bei WhatsApp auf 29,66 %. Dies entspricht den Erwartungen gemäß **Hypothese 5b**. Hauptsatz mit Nebensatz macht den größten Anteil aus, im freien mündlichen Erzählen 50,31 %, im freien Schreiben 42,47 %, im normorientierten Text 62,41 %. Bei WhatsApp bleibt der Anteil gegenüber den jüngeren Schreiber\*innen weitgehend gleich (9,66 %). Auffällig ist wiederum, dass im freien Schreiben Satzgefüge gegenüber den anderen Äußerungsanlässen unterrepräsentiert sind, selbst das mündliche Erzählen weist quantitativ komplexere syntaktische Strukturen auf. Die Hauptsatzreihung ist reduziert im freien mündlichen Erzählen auf 9,82 %, im freien Schreiben auf 10,27 %, im normorientierten Text auf 4,26 %. Damit ist diese Form als syntaktischer Behelf jüngerer Sprecher/Schreiber\*innen bestätigt. Der Anteil bei WhatsApp von 1,38 % ist vernachlässigbar. Hier nehmen erwartungsgemäß die unvollständigen Formen stark zu: Sätze ohne Verb (6,90 %), ohne Subjekt (14,48 %), ohne Objekt (7,59 %) müssen als intentionale Konstruktionen angesehen werden, während sie bei den anderen Äußerungsanlässen im Null- oder kleinen einstelligen Bereich verbleiben und als Fehler oder intentionale singuläre Stilmittel angesehen werden müssen. Mit 30,34 % nehmen bei WhatsApp die satzwertigen Ausdrücke den höchsten Wert ein (gegenüber 29,66 % beim nächstniedrigeren von 29,66 % bei einfachen Hauptsätzen). Gegenüber der Gruppe der jüngeren Schreiber\*innen ist dies ein Anstieg, der die angenommene Diversifikation der Schreibstrategie im digitalen Bereich bestätigt.

Textgestaltung beruht jedoch nicht allein auf basalen syntaktischen Strukturen. Anlässlich des Wortschatzes wurde bereits auf Abtönungsmöglichkeiten von Aussagen, wertenden Aussagen zumal, hingewiesen. Benutzt werden sie auch von den älteren Schüler\*in-

nen nicht. Im Zusammenhang der syntaktischen Konstruktionen führt diese Feststellungen zu weiteren Beobachtungen. Heiner Willenberg hat in seinen Überlegungen zum Wortschatztest in DESI darauf hingewiesen, dass die sachbezogene Bedeutung eines Lexems allein noch nicht die Verwendungsbedeutung von Wörtern bestimmt: „Wörter und Ausdrücke erhalten ihren nuancierten Sinn in syntaktischen Kontexten, so dass man erst dort Ironie, Wertungen oder Metaphorik erkennen kann“ (Willenberg 2008: 73). Peter von Polenz hat Bedeutungsgenerierung durch Satzkonstruktionen „Satzsemantik“ genannt (vgl. Polenz 2012). Bedeutetes und Gemeintes sind, bedingt durch die vielen Möglichkeiten der syntaktischen Einbindung von Wörtern, nicht dasselbe:

Von dem, was man mit seiner Äußerung MEINT, sind die Bedeutungen der Ausdrücke nur ein Teil, ein Mittel, um das Gemeinte annähernd zu signalisieren. Bedeutetes und Gemeintes sind grundsätzlich nicht miteinander identisch, denn jeder Kommunikationsakt ist ein Neuvollzug von Sprache, der vor allem semantisch nie dem bereits früher Gesagten völlig gleichen kann [...]. (Polenz 2012: 299)

Klassen der Satzsemantik gibt es unüberschaubar viele. Ein Blick sei jedoch auf eine Merkmalskategorie geworfen, weil diese wie die Modalitätsindexierung, die die Emojis in WhatsApp-Texten leisten, aufgerufen wird. Es geht um die nachträgliche Modusbestimmung geäußerter Sätze, die als Zusatz zum Text in der nicht-sprachlichen Zeichenklasse vorkommen. Diese indexikalischen Zusätze – ausführlich wird darauf im nachfolgenden Abschnitt einzugehen sein – variieren die Bedeutung von Aussagen, indem sie sie abschwächen, bestärken oder sogar bedeutungsmäßig umdrehen. Über entsprechende Techniken verfügen Kultursprachen auch, als Instrument der Bedeutungsverschiebung, die besonders mehrdeutig ausfallen kann, gilt beispielsweise Ironie (vgl. Polenz 2012: 314; vgl. Willenberg 2008: 73).

Eine einfache Realisierungsform von Ironie ist der konjunktivische Modus. Natürlich kann der Konjunktiv auch ohne ironische Absicht den Potentialis oder Irrealis ausdrücken, auch dies soll hier als Aussagemodus verstanden werden, der im Konzept einfacher syntaktischer Konstruktionen auftreten kann und sie von einfachen realen Sachaussagen unterscheidet, und sei es nur in der Distanzierung durch (konjunktivische) indirekte Rede (vgl. Polenz 2012: 215). Wenig davon findet sich in den Korpustexten.

Die Formen „würde“ und „würden“ werden in Bedingungssätzen verwendet („und denken uns aus, dass da jetzt so Lehrer rauskommen würden“; freW1; „Wenn ich zum Beispiel Clash of Clans entwickelt hätte wäre ich vermutlich reich“; frsM6; „Außerdem würde die Uniform gegen die in Deutschland herrschende Meinungsfreiheit und gegen die Persönlichkeit sprechen.“ (noM2); „Vermutlich würde man den arabischen Frauen auch einen Gefallen tun, denn wer trägt schon gern Burka?“; noM4). Rein redensartlich tritt „würde“ in folgenden Beispielen auf: „Ich würde mal sagen“ (frsM1); „Ich würde sagen ich bin fertig.“ (nom8).

Bei anderen Verben sind Konjunktivformen im Verhältnis zu denen im Indikativ noch seltener, als Beispiele seien „haben“ und „kommen“ betrachtet: „Hätte“ und „hätten“ kommen 3 und einmal vor im Gegensatz zum indikativischen „hat“ und „haben“ mit 91 und 100 Nennungen. Beim häufigen Verb „kommen“ sind Konjunktivformen ebenso selten: „kämen“ 1, „käme“ 0, „kommt“ 13, „kommen“ 6, „kam“ 17 „kamen“ 5.

Ähnlich wie bei Modalpartikeln finden sich in den Korpustexten also wenig syntaxsemantische Marker der Abtönung oder Modalitätsdifferenz. Dies bestätigt **Hypothese 7a**. Der Blick auf ein WhatsApp-Beispiel aus einem der Portfolios ergibt eine sprachliche Indexalisierung, die den Modus der vorausgegangenen Rede festlegt, ohne dass dieser Modus in der sprachlichen Gestaltung selbst angelegt wäre:

(wam6)

A (22:10):

*Meinste ernst mit du heißt jetzt dein schnautze*

*Du pischer*

*Nein spaß*

B (22:11):

*Boahr brudiii maan was denkschte denn duu kennst mich doch*

*Das war spaß*

Die zweimalige nachgestellte Erläuterung „Spaß“ oder „Das war Spaß“ entspricht einer Gepflogenheit in dieser Art Austausch, sie zeigt an, dass uneigentliche Formulierungen nicht unkommentiert verwendet werden (können). Die Anmerkung „Das war Spaß“ stellt



eine andere Text-/Gesprächsebene dar als die inhaltlichen Aussagen, sie markiert den Modus indexikalisch von außerhalb der eigentlichen Formulierung.

Strukturell ist dies eindeutig zu klassifizieren, die Auswirkungen auf den Zusammenhang der Äußerung sind jedoch komplizierter. Da es sich bei diesem Phänomen um eine geläufige Konstruktionsform handelt, muss sie als akzeptierte Strategie der Textgestaltung betrachtet werden. Im Prinzip wird durch sie eine Kohärenz der sprachlichen Gestaltung und der Bedeutungsverwendung auf der ersten inhaltlichen Ebene eingeschränkt oder bestritten. Wenn die Bedeutung nicht aus dem Text selbst hervorgeht, ist eine Verständigung auf der ersten inhaltlichen Ebene nicht gesichert. Dies betrifft besonders rhetorische Positionsnahmen wie Ironie, implizite Kritik, allgemein: funktionale Verwendung von Lexik, deren übliche semantische Funktion bewusst verfehlt wird. Normalerweise wird in langer rhetorischer Tradition eine bedeutungsseitige Uneigentlichkeit der Sprachmittel durch die Konstruktion der Äußerung vermittelt. Dies gilt als Stilelement und wird oft positiv als erhöhte Sprachkompetenz bewertet.

Im vorliegenden Fall kommt so etwas nicht vor, es bleibt strukturell aus dem Arsenal der Sprachverwendung ausgeschlossen, wird aber ersetzt, indem an seiner Stelle eine zweite Ebene des indexikalischen Kommentars eingeführt wird. Ob derartige Kommentare zwingend zum Medienregister gehören, sei erst einmal dahingestellt, es ist möglich, dass die kommentarbedürftigen Aussagen nebst ihren Kommentierungen nicht zum sachlich relevanten Teil der Äußerung gehören und somit als Extra, als Spiel, aufzufassen sind. Im zitierten Beispiel ist dies offensichtlich der Fall. Rhetorisch aufwändigere Strategien wie Doppeldeutigkeit oder uneigentliches Reden werden damit in diesem Medienregister jedoch problematisch, da die Rezipient\*innen nicht darauf achten, sondern sich möglicherweise stattdessen auf indexikalische Markierung verlassen.

In der üblichen Schematisierung mündlich/schriftlich müsste der Vorgang wohl zum mündlichen Gespräch in Bezug gesetzt werden, wo im Alltag rhetorische Strategien unter Begleitung von Markern angewendet werden (vgl. Hartung 1998: 109). Ein erklärender Zusatz „Das war Spaß“ wäre dort allerdings als habituelles Strukturelement unangebracht: Die Bedeutung von nicht-sachgerechter Lexik wird entweder durch den Gesprächston oder begleitende non-verbale Zeichen kenntlich gemacht oder auf Zeichen des Missverstehens durch das Gegenüber hin präzisiert/korrigiert/kommentiert. Im Gespräch

vorsorglich schon einmal hinzuzufügen, die verwendete Semantik sei nicht wörtlich gemeint oder gleich käme ein Scherz, würde Gesprächspartner\*innen vermutlich kränken und die Übereinkunft über einen gemeinsamen Gesprächston verletzen. Der Zusatz „Das sollte ein Witz sein“ ist immer ein Zeichen für misslingende Kommunikation. In digitalen Posts aber scheint sich die vorsorgliche Kommentierung durchgesetzt zu haben – dass vergleichbare Verfahren erfahrungsgemäß bei jüngeren Personen auch in mündliche Äußerungen einfließen, zeigt an, in welchem Maße digitale Akkomodierungen in andere mediale und konzeptionelle Umgebungen hineinwirken.

Daraus ergeben sich verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Zunächst ist zu fragen, warum eine inadäquate Lexik (als Abweichung von der Bedeutungsnorm) überhaupt Verwendung findet, wenn sie anschließend durch indexikalische Zeichen in ihrer Bedeutung banal erklärt werden muss. Gründe dafür könnten die Folgenden sein: Es besteht der Wunsch, sich von einer standardisierten Aussageweise in anderen Medien und Schreibumgebungen abzugrenzen. Dass dies durch die gängige Praktik im digitalen Medium herausgefordert wird, kann angenommen werden, es bildet sich das WA-Register. Offensichtlich enthält dieses jedoch keine ausreichend gefestigten semantischen Konventionen, denn dann müssten die Schreiber\*innen ihre Wortwahl und Äußerungen insgesamt nicht erläuternd kommentieren. Wenn nun die inadäquate Lexik/Semantik eine Konvention bildet, zu welcher der indexikalische Metakommentar dazugehört, so könnte dies als ‚sprachspielerisch‘ angesehen werden. Den Teilnehmer\*innen ist dann die uneigentliche Redeweise bewusst und die rhetorische Markierung wichtig; beide werden jedoch nicht durch tropische oder modale Sprachgestaltung generiert, sondern durch plumpe Kommentierung. Mehrdeutigkeit, Zwischentöne, Hintergründigkeit oder traditionell rhetorische Brillanz sind damit konzeptionell ausgeschlossen. Die Erwartung der Rezipient\*innen richtet sich auf vereindeutigende Kommentierung, die Aufmerksamkeit für die eigentlichen Aussagen der ersten Ebene kann unter diesen Voraussetzungen reduziert werden. Sprachliche Differenzierung der Aussagen ist nicht erforderlich, weil ohnehin ein Kommentar erwartet wird, wenn ein von der Standardform abweichender Sinn zugewiesen werden soll. Für die Konzeptionalisierung von Äußerungen bedeutet dies eine Vereinfachung, die als Reduktion eines überflüssig gewordenen Teils der Sprachkompetenz wirkt.

### 7.3 Orthografie

Bei der Beobachtung und Bewertung der Orthografie im Korpus wird nur auf die Fehlerhäufigkeit geachtet. Die Einübung in richtige Schreibung nach der Norm als ein Ziel des Schriftspracherwerbs ist daran zu messen. Der jeweilige Fehlerindex per Text setzt die Anzahl der Rechtschreibfehler zur geschriebenen Anzahl der Wörter ins Verhältnis. Zur Klassifizierung werden die Indizes in Gruppen (Stufen) zusammengefasst, wobei in Klasse 4/5 0 bis 4 Fehler pro einhundert Wörter der Stufe 1 entsprechen, 4,1 bis 10 Stufe 2 und über 10,1 Stufe 3, in den Klassen 8/9 entspricht 0 bis 3,3 Stufe 1, 3,4 bis 8 Stufe 2 und über 8,1 Stufe 3.

Dabei werden folgende Merkmale/Fehlerphänomene nach Siekmann/Thomé (2012: 85ff.) in die Klassifizierung einbezogen und entsprechend des im schulischen Kontext üblichen und verwendeten Fehlerquotienten klassifiziert (Fehlerzahl\*100/Wortanzahl):

- Phonemfehler: Das Zielphonem wird durch ein phonologisch verwandtes Phonem ersetzt, dies geschieht entweder infolge einer fehlerhaften Phonem-Graphem Zuordnung (z. B. „schlecht“ für „schlicht“; „necht“ für „nicht“) oder durch Fehler in der Wortdurchgliederung (falsche Reihenfolge der Grapheme wie „Obts“ für „Obst“)
- visuell-grafische Fehler (Verwechslung von gestaltähnlichen Graphemen wie spiegelbildlich gekippte Buchstaben p – q, t – f, ei – ie o. ä.
- formähnliche Buchstaben z. B. t – l, R – B, F – E; visuell-phonologische Fehler also die Verwechslung von phonologische ähnlichen Graphemen wie p – b, p – d, m – n)
- Auslassung oder Hinzufügung von Graphemen wie „Biefe“ für „Briefe“ oder „Brierfe“ für „Briefe“)
- Fehlschreibungen an den Wortgrenzen (Getrennt-, Zusammenschreibung)
- Fehler in der Groß- und Kleinschreibung
- Ableitungsfehler wie „Walt“ für „Wald“ (abzuleiten von „Wälder“)

Diese spezifische Selektionsspanne an zu zählenden Fehlertypen, konnte durch die beiden Raterinnen unabhängig voneinander praktikabel und verlässlich durchgeführt werden.

In der Wissenschaft wird die Verwendung und im Generellen das Konzept des Fehlerquotienten zu recht kritisiert und weitgehend nicht akzeptiert. Für den vorliegenden

Zweck der Einstufung von Orthografiebrüchen und der Kontrastierung der Texte ist der Fehlerquotient allerdings ein probat durchzuführendes Mittel.

Blickt man auf die gegenwärtige Schulpraxis, so kann festgehalten werden, dass die Methode des Fehlerquotienten in den meisten Schulen Einsatz findet. Entgegen der Kritik wird er in den Fachschaften immer wieder verabschiedet und ist in Form seiner tabellarischen Skalierung auf den Webseiten vieler Schulen einzusehen.

Da die hier analysierten Texte kaum bis gar keine Zeichensetzung aufweisen, wird diese aus der Untersuchung ausgeklammert. Der Einbezug der Zeichensetzung hätte das Resultat, dass beinahe jeder Text als orthografisch normfern eingeordnet werden müsste, was wiederum hieße, keine Differenzierungen vornehmen zu können, was andere Merkmale als die Zeichensetzung angeht. Aus demselben Grund wird durchgängige oder überwiegende Kleinschreibung nur in den normorientierten Texten als fehlerhaft notiert. In den anderen Textproduktionssituationen scheint Kleinschreibung so verbreitet, dass das Anlegen von Rechtschreibnormen in diesem Punkt kaum erhellend wäre. Bei der WhatsApp-Kommunikation werden nur Äußerungselemente in Buchstaben als Wörter gezählt, Emojis dagegen nicht.

Folgende Verteilung von Fehlerindizes pro Text ergaben sich aus dem Korpus:

In den 4. Klassen bei den männlichen Schülern betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

17,2839506	3
7,69230769	2
16,091954	3
18,1318681	3
13,8888889	3

Normorientiertes Schreiben:

7,44680851	2
6,25	2
10,9375	3
13,4328358	3
8,33333333	2
12,3966942	3

WhatsApp:

11,627907	3
35,7142857	3
25,9259259	3

In den 4. Klassen bei den weiblichen Schülerinnen betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

12,4137931	3
11,7647059	3
26,1904762	3
22,9885057	3

Normorientiertes Schreiben:

8,77192982	2
9,67741935	2
5,26315789	2
9,25925926	2
10	2

WhatsApp:

22,2222222	3
17,3913043	3

In den 5. Klassen bei den männlichen Schülern betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

13,5135135	3
7,09677419	2
10,9090909	3
11,2676056	3

Normorientiertes Schreiben:

2,91262136	1
3,93700787	1

WhatsApp:

41,1764706	3
8,69565217	2
32	3
12,9032258	3

In den 5. Klassen bei den weiblichen Schülerinnen betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

6,32911392	2
5,95238095	2
13,8461538	3

12,1495327	3
------------	---

Normorientiertes Schreiben:

6,31578947	2
11,1111111	3

WhatsApp:

17,6470588	3
25	3
41,6666667	3
8,33333333	2
11,1111111	3
23,8095238	3

In den 8. Klassen bei den männlichen Schülern betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

4,34782609	2
7,44186047	2
4,31654676	2
13,6986301	3
10,5263158	3
9,61538462	3

Normorientiertes Schreiben:

11,1111111	3
5,26315789	2
4,16666667	2

WhatsApp:

11,4285714	3
14,7058824	3
6,25	2
20	3
22,2222222	3

In den 8. Klassen bei den weiblichen Schülerinnen betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

12	3
10,7692308	3
18,9873418	3
15,0537634	3

Normorientiertes Schreiben:

7,01754386	2
15,1898734	3
7,6142132	2
9,00900901	3

WhatsApp:

43,4782609	3
62,5	3
18,1818182	3

In den 9. Klassen bei den männlichen Schülern betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:



Freies Schreiben:

8,18965517	3
------------	---

Normorientiertes Schreiben:

5,59440559	2
8,57142857	3
8	2
9,52380952	3

WhatsApp:

16,6666667	3
11,5384615	3
15,3846154	3

In den 9. Klassen bei den weiblichen Schülerinnen betragen die Fehlerquotienten aufgeteilt nach den Äußerungsanlässen:

Freies Schreiben:

8,69565217	3
4,95049505	2
5,47945205	2
9,43396226	3
8,33333333	3
4	2
11,71875	3

Normorientiertes Schreiben:

2,60869565	1
2,56410256	1
5,71428571	2
2,60869565	1

5,98290598	2
------------	---

WhatsApp:

10,8108108	3
7,93650794	2
6,4516129	2
21,2765957	3
3,22580645	1
2	1
16,1290323	3
6,89655172	2
6,12244898	2

Die Fehlerquotienten zeigen in der Entwicklung über die Klassenstufen hinweg erwartbare Tendenzen: So liegen sie in der 4. Klasse etwas höher als in den späteren Klassenstufen. Dies wurde in **Hypothese 3** vorausgesetzt, findet sich im Material allerdings weniger ausgeprägt als erwartet. Werden die Fehlerquotientenspannen (Werte gerundet) zwischen Mädchen und Jungen beim freien Schreiben verglichen, so beläuft sich diese bei den Mädchen auf 12 bis 26 und bei den Jungen auf 7 bis 18. In der 8. Klassenstufe wird dies ebenso bestätigt, Jungen machen hier mit 4 bis 13 weniger orthografische Fehler als Mädchen mit 10-18. Dies setzt sich im normorientierten Schreiben fort – Jungen 4-13, Mädchen 7-19 –, das Verhältnis dreht sich in der 9. Klassenstufe um, wo Mädchen weniger Fehler machen. Die kleine Zahl der Samplettexte verbietet es, diese Verhältnisse zu generalisieren, auf der anderen Seite dürfte bei einer Randomsample auch eine kleine Zahl eigentlich nicht von gültigen Durchschnittsdaten weit abweichen. Ein vorsichtiger Schluss kann lauten, dass Genderdifferenzen unwesentlich sind oder von örtlichen Begleitumständen abhängen. Insgesamt allerdings liegen die Fehlerquotienten durchweg beachtlich hoch, Fehlerquotienten der Stufe 1 kommen nur in fünf analog-schriftlichen Textproben vor.

Einen Sonderfall, sowohl was die Theorie als auch die Methode angeht, bilden die WhatsApp-Texte. Unter der Antezedenzannahme, dass es sich um schriftliche Äußerungen eines eigenen medienspezifischen Registers handelt, für die orthografische Normen

nicht gelten, ist hier die Schreibweise nicht adäquat zu beschreiben. Da die Regeln des Registers – von einigen Annahmen und Behauptungen abgesehen – nirgendwo benannt werden können, kann auch ihre Einhaltung nicht gemessen werden. Als methodischer Behelf wurde die schulische Norm als Maßstab angesetzt, wodurch erhebliche Fehlerquotienten zu erwarten waren: Wenn die Spezialität des Registers in orthografischer Hinsicht in gegenüber der Regelnorm abweichender Schreibung besteht, sollten Fehlerquotienten um den Extremwert 100 eine ideale Befolgung der Medienpraxis signalisieren. Erreicht wird dieser Wert – natürlich – nicht, doch mit einem Spitzenwert von 62 (allerdings in einem kurzen Text mit nur 16 Wörtern; waW2) liegt eine beachtliche Leistung vor. Insgesamt kann der **Hypothese 9** zugestimmt werden.

Die WhatsApp-Texte zeigen, dass die Schreibung auf der Norm aufbaut und ihre Eigenheiten wohl eher als Abweichungen denn als emergente medienspezifische Muster etabliert. Ein solches Verhältnis gehört zwar zu den Standardannahmen der Medienwissenschaft und Linguistik – weshalb unter anderem die Medienforschung meint, auf Sprachforschung im digitalen Medium stillschweigend verzichten zu können (vgl. u. a. oben zu Isler/Philipp/Tilemann 2010: 45), ist jedoch weder trivial noch eindeutig. Betrachtet man die Skriptografie, die einen wesentlichen Bestandteil der digitalen Individualkommunikation ausmacht, so entstammt diese eben nicht einem vereinfachten oder veränderten Gebrauch der Schriftsprache, sondern bildet eine ganz neue Praxis des Schreibens. Von dieser Beobachtung ausgehend kann auch die Praxis der Abkürzungen und Phraseologismen als selbstkonstitutiv angesehen werden. **Hypothese 10** ist bestätigt, allerdings wird dadurch noch kein Erklärungsansatz für die subsummierten Phänomene geliefert.

Bemerkenswert ist in den vorliegenden WhatsApp-Texten die Entwicklung der Schreibung: In der 4. und 5. Klassenstufe kämpfen die Schreiber\*innen eher um das Erreichen einer Normschreibung, in der 8. und 9. Klassenstufe entfernen sie sich mehrheitlich von der ihnen dann geläufigeren Normschreibung. Es handelt sich um einen willentlichen Akt, der in der höheren Altersstufe explizit ein abweichendes Register realisiert. Auffällig ist dabei eine Schreiberin der 9. Klasse, die den Verlauf nicht mitmacht und bei 100 Wörtern den Fehlerquotienten 2 erreicht (waW9).

## 7.4 Grafik

Die Schüler\*innen verwenden die vom Betreiber der Plattform WhatsApp angebotenen Emojis. Generell wird **Hypothese 11** bestätigt. Genutzt werden Exemplare der Gruppe ‚Face‘, ferner Herzen und das Kussmundsymbol, andere ikonografische Bilder kommen nur vereinzelt vor. Abweichend tritt in einem Post ein skriptografisches Emoticon („:(“) anstelle der verfügbaren Emoji-Grafiken auf (vgl. wam7). Ohne die Hinzufügung von Emojis erfolgen einige Posts jugendlicher Schreiber\*innen (waM2; waM4; waW4; waW9; waW12), ebenfalls ohne diese antwortet eine Mutter ihrer Tochter (vgl. waw2). Von einer zwingenden Verwendung von Emojis in jedem Post kann also nicht gesprochen werden.

In der WhatsApp-Kommunikation können Emojis in einzelnen Äußerungen alleinstehen, dort drücken sie eine emotionale Reaktion auf die zuvor erfolgte Äußerung aus (vgl. z. B. waw7, zwei Tränen lachende Smileys).



Abbildung 10: Emojis

Der Bedeutungsumfang einer solchen rein grafischen ‚Antwort‘ bleibt weitgehend unklar: Die ikonografisch vermittelte Mimik verweist darauf, dass Vorausgegangenes mit Gelächter beantwortet wird, ob dies jedoch in Kommentarfunktion erfolgt – als Auslachen des mitgeteilten ungeschickten Verhaltens – oder Anteil nehmend angesichts der Klage der ersten Schreiberin über ihr eigenes ungeschicktes Verhalten, bleibt unklar. Als „Wort- oder Phrasenersatz“ (Dürscheid/Siever 2017: 279) fehlt den Smileys der festgelegte Sinn, eine Inhaltsdeutung im Sinne von ‚starkes Gelächter‘ lässt dessen Funktion offen.

Dass dies auch jugendlichen Benutzern bewusst ist, zeigt sich an verschiedenen Stellen, deutlich formuliert es ein männlicher Proband der Sekundärbefragung (11 Jahre alt): „Ich weiß eigentlich immer, was die Smileys und Zeichen heißen, sieht man doch aus dem, was eben gesagt wird. Entweder passt das dazu oder genau das Gegenteil eben.“ (IntWA1). Von einer Eindeutigkeit der Bedeutungszuweisung ist dies doch ein Stück entfernt. Im obigen Beispiel versteht die erste Schreiberin die Tränen lachenden Smileys im Sinne der empathischen Zuwendung und repliziert ihrerseits mit sympathiebekundenden Herzchen. Aufgefangen wird die Undeutlichkeit durch die dem mündlichen Gespräch vergleichbare Situation, in der die Teilnehmer\*innen persönlich miteinander bekannt sind. Die Vertrautheit erlaubt die hermeneutische Erschließung aus weiter gefassten Kontexten und bei mehrdeutigen Optionen die Entscheidung, zugunsten eines akzeptablen gemeinsamen Gesprächs eine wohlwollende Auslegung zu wählen.

Das Herz tritt auch metaphorisch als inhaltliche Aussage auf, „14 Herzen + 1 Nachricht für“ (waW8) referiert sprachlich auf Glückwünsche zum vierzehnten Geburtstag, ohne dass die Bildzeichen hinzugefügt würden. Im Verlauf der Äußerung werden jedoch Herzchen an Stelle von Satzzeichen verwendet, zugleich als bildlicher Ausdruck für ‚Ich liebe dich‘.

In den vorliegenden Beispielen beziehen sich die auftretenden Emojis auf vorausgegangene sprachliche Äußerungen, sie bilden eine kommentierende Ebene. Wie Modalpartikel in Kombination mit einer im Gespräch kommentierenden Gestik oder Mimik auftreten (vgl. Schoonjans 2012), können Emojis ähnliches leisten. Die Auswahl der Mimik der Icons bestimmt den Grad an Intensität, die Wiederholung von Zeichen verstärkt die Emphase durch Replikation, wie dies bei der digitalen Kommunikation auch für Buchstaben gilt: Wiederholung entspricht gesteigerter Lautstärke in der phonischen Wiedergabe.

Nach den Maßgaben der Mimik und der häufigen Mehrzahl der Emojis sind die emotionalen und damit auch emotional-indexierenden Kommentare sehr ‚laut‘. Es soll und kann nicht bestritten werden, dass sich in diesen Markern Kreativität und Kommunikationsfreude der Schreiber\*innen ausdrücken, doch der Bedeutungsumfang des ‚Schrillen‘ muss mit den gängigen Forschungsaussagen, betreffend Indexierung, Parallele zum mündlichen Gespräch oder Emotionalisierung in Bezug gesetzt werden. Soll die Hinzufügung des in vorliegenden Beispielen so oft gewählten Tränen lachenden Smileys bedeuten, dass sich die Kommunikand\*innen zum Zeitpunkt der Abfassung tatsächlich in

einem Zustand übermäßigen Gelächters befinden? Warum werden die aussagestärksten Emojis aus der angebotenen Palette gewählt, wenn es um banale Alltagsgegenstände geht? Kann die einfache Mitteilung, jemand habe sich die Haare sehr kurz schneiden lassen, die ikonografisch geltend gemachte hemmungslose Heiterkeit auslösen? Die Feststellung „Ja an den Seiten so 0,5 Millimeter gefühlt“ (waW11) mag scherzhaft gemeint sein, doch die Kommentierung übertreibt wohl trotzdem.

Was wäre auf der Zeichenseite nötig, wenn etwas wirklich Lustiges passiert? Der einzige Ausweg, die bereits bis an die Grenze ausgeschöpfte Spaß-Ikonografie zu steigern, ist die Vervielfältigung der Zeichen. Im vorliegenden Fall stehen deren bereits drei – glücklicherweise bereitet es keine Mühe, dem Mobiltelefon noch weitere zig Male dasselbe Kommando zu geben. Der zur Verfügung stehende Platz und die Bereitschaft der Leser\*innen, sich gegebenenfalls durch reichlich Zeilen mit immer demselben Zeichen zu scrollen, dürfte hier jedoch in der Praxis Grenzen setzen. Es handelt sich also kaum um eine zahlenmäßig abgemessene Zeichenverwendung, sondern um stetige Übertreibung. Gängige Smiley-Platzierungen entsprechen der Verstärkungswortwahl der Proband\*innengruppe: Sie sind ‚voll hart krass‘.

Als ikonografische Entsprechung nicht-sprachlicher Mittel, wie diese im Face-to-Face-Gespräch nolens volens eingesetzt werden, können Emojis in dieser Anwendungsweise nicht gelten. Ihre Grundfunktion ist dadurch ursprünglich plausibel beschrieben, doch das mittlerweile übliche Verhältnis zwischen den Icon-Fratzen und einer physischen Mimik im Gespräch widerspricht der Annahme einer Entsprechung. Tränen lachen kommt in der Gesprächspraxis selten vor und die Multiplikation des eigenen Gesichtsausdrucks gehört nicht zum Arsenal der Mimik. Jugendliche Ausdrucksweise mag oft Überschwang enthalten, aber die Zeichenverwendung deutet eher auf konventionalisierte Übertreibung hin, die eine strategische – und wenn an Mündlichkeitsparallelen gedacht werden sollte: temperierte – Zeichenverwendung überbietet und somit eine Rückkehr zu Zwischentönen unmöglich macht. Dies entspricht der Beobachtung, dass im Korpus kaum abtönende Modalpartikeln oder Satzsemantiken vorkommen.

Wie steht es um den Sachbezug? Die WA-Posts regeln die alltäglichen Interaktionen auf der Sachebene knapp und funktional. Treffen, die auf diese Weise vereinbart werden, können durchaus stattfinden. Es stellt sich die Frage, warum die Sachlichkeit – vermutlich regelmäßig in der überwiegenden Zahl der Fälle – um eine unsachliche Ebene erweitert

wird, auf der die kommentarbedürftigen forcierten Formulierungen und ihre Kommentare auftreten. Die Erklärungen finden sich sodann auf der Beziehungsebene.

Angesichts inadäquater Lexik, die keine standardisierte Semantik zulässt, muss deren Ausrichtung näher betrachtet werden. Es kommen vor allem negativ konnotierte Lexeme vor. Oben wurde darauf hingewiesen, dass rhetorische Strategien der Uneigentlichkeit im Medienregister unwahrscheinlich werden, weil die Rezipient\*innen sich auf eine indexikalische Markierung verlassen. Dass dies, wie in der Literatur meist festgestellt, auf eine verstärkte Emotionalisierung der Äußerungen hinweist, ist zu bezweifeln. Natürlich repräsentieren Herzchen ohne weiteren sprachlichen Kontext nichts anderes als eine gefühlsmäßige Einstellung gegenüber der Kommunikationspartner\*in. Diese inhaltlich bestimmte Verwendung stellt jedoch kein dominantes Muster der Emoji-Praktik dar. Indexikalische Auszeichnung von Äußerungsteilen hingegen ist für sich kein Ausdruck emotionalen Schreiber\*innenbefindens. Vielmehr leistet sie Annotation vorausgegangener sprachlicher Zeichen, die vieles – aufgrund der begriffslosen Bildlichkeit undeutlich – auszudrücken versucht, was offensichtlich in der sprachlichen Äußerung nicht oder nicht hinreichend deutlich enthalten ist. In diesem Sinn kann **Hypothese 12** als betätigt gelten. Eine häufige und starke indexikalische Verwendung zeigt zunächst nur die Konvention, zu markieren. Damit bekommt die einschlägige Grafik eine strukturelle Funktion in der Äußerung, die nicht auf die Mitteilung emotionaler Zustände verweist, sondern auf die Unvollständigkeit der sprachlichen Äußerung – diese ist ohne den Kommentar un abgeschlossen. Diese Rückwirkung der Ikonografie auf die sprachliche Gestaltung verstärkt sich möglicherweise, weil ein Post ohne Emoji oder Emoticon dem Register der alltäglichen Digitalschriftlichkeit nach unvollständig wirkt. Man muss sie gewissermaßen setzen, welchen Effekt dies auch immer langfristig für den Sprachwandel hat.

## 7.5 Schreibmotivation

In der Modellierung von Schreibprozessen ist zuletzt der Aspekt der „Motivation“ eingeführt worden als „a reason for someone to engage in writing“. Dies sei „not included in the current standards“ (Hayes/Olinghouse 2015: 490). Motivation bezeichnet in der Psychologie einen komplexen Vorgang, in dem Annahmen über „Erwartung und Anreiz“ (Rudolph 2009: 21) die wichtigste Grundlage bilden. Die „Psychologie des Handelns“

(Mayr 2016: 143) unterstellt, dass Handlungen bewusst, kontrolliert und zweckgerichtet ausgeführt werden. Zu unterscheiden sind äußere Bedingungen (extrinsische Motivation) und innere Antriebe (intrinsische Motivation). Motivation ist Bestandteil des Selbstwertgefühls und der –einschätzung, eingeschlossen ist darin „die Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen und deren Struktur“ (Dickhäuser 2009: 59). Schulischer Schriftspracherwerb geht hinsichtlich der Motivation über den situationsgebundenen Zwang, das Lernziel zu erreichen, hinaus. Auch Schüler\*innen handeln in Kontexten, in denen sie verschiedenen Gegebenheiten unterschiedliche Bedeutung beimessen. Um Schreiben, gerade auch ‚freies‘ Schreiben, reflektieren zu können, muss herausgefunden werden, was Schüler\*innen über das Schreiben selbst denken. Dies stellt nicht die Notwendigkeit in Frage, standardisierte Kompetenzen der Schriftlichkeit zu vermitteln, sondern erweitert die aktuelle Perspektive um den Ansatz, sich den tatsächlichen Schreibpraktiken der Schüler\*innen auch aus deren Sicht zu nähern. Motivation findet immer in dem Erfahrungs- und Begründungsrahmen statt, der den Subjekten zur Verfügung steht, Gründe für Motivationsprozesse liegen in den Einschätzungen der Handlungen, in deren Voraussetzungen, Verlaufsbedingungen und Folgen.

Zur Kontexterhebung wurde ein so genanntes ‚Blitzlicht-Interview‘ angewandt, d. h. jede(r) gab auf die Frage nach Sinn und Zweck des eigenen Schreibens („Wozu lernst Du schreiben?“) eine kurze Antwort. In den Antworten der Proband\*innen kamen vorrangig zwei Aspekte zum Ausdruck: Jene Gründe für einen Schriftspracherwerb, die den Jugendlichen aus ihrem gesamten kulturellen Umfeld bekannt sind, also Wertung und Anwendungsmöglichkeiten von Schrift, sowie persönliche Einstellungen dazu. Natürlich sind die Antworten spontan und überwiegend unreflektiert, gerade in dieser Äußerungsform erlauben sie aber Einsichten und Rückschlüsse auf alle Einschätzungen des Sachverhalts, die den Schüler\*innen bis zu diesem Zeitpunkt aus welchem Kontext auch immer bekannt sind. Sie repräsentieren somit einen Überblick über eine kollektive Vorstellung von Schriftlichkeit. Diese ist für eine fachdidaktische Reflexion aussagekräftiger als die üblichen soziodemografischen Erhebungen, ob es in einem Haushalt Bücher gibt oder nicht (welche auf das Leseverhalten abzielen). In dem Aussagekorpus – das zugegebenermaßen klein ist und in seiner Interpretation nur begrenzte Aussagen erlaubt – kommt keine Hochschätzung gedruckter Kulturgüter vor. (Eine angesichts der pauschalen sozi-



odemografischen Erhebungen eigentlich drängende Frage, ob die Eigenschaften von Büchern und die Art des Umgangs mit ihnen nicht differenziert betrachtet und mit Schriftspracherwerb korreliert werden müssten, tritt damit in den Hintergrund).

Eine relativ selbstständige Reflexion von Schriftlichkeit auch bei einer 14-jährigen Schülerin der achten Jahrgangsstufe einer Gesamtschule das Schreiben und seine Medialität auftreten (frsW3) weist darauf hin, dass auch Jugendliche dem Schreiben selbst (ohne weitere Funktionsbestimmung) Bedeutung zuweisen können. Zugleich wird sichtbar, dass die Schreiberin keine imaginierten (impliziten) Leser\*innen anspricht, ihre schriftliche Textkonstitution also dialogisch nur auf das Medium eingeht, sie wendet sich an ihr Papier („Zettel“): „ich schreibe grad nur dumme sachen wie du vielleicht schon gemerkt hast!“

Als Ursprung und zentralen Begriff ihrer Schreibmotivation geben die befragten Schüler\*innen unterschiedliche persönliche Gründe an. In der fünften Klasse eines Gymnasiums (10 bis 11 Jahre) lauteten diese in der Zusammenfassung:

Jungen:

- Sonst ist man doch dumm
- Wenn ich nicht sprechen kann, dann schreibe ich
- In der Schule könnte man ohne Schreiben nichts lernen
- Dann kann ich meinen Freunden Nachrichten schreiben (auf Nachfrage: WhatsApp)
- Um mich zu verabreden
- Um später einen Beruf zu bekommen
- Ich schreibe meistens mit dem Handy, aber nicht so wie in der Schule (auf Nachfrage, wo der Unterschied läge: Auf dem Handy tippt man, in der Schule „schreibt“ man)
- Dann kann ich Sachen vergessen, wenn ich sie vorher aufschreibe
- Einkaufsliste
- Um mich über Sachen zu informieren (Auf Nachfrage, wo denn?: Im Internet, mit meinem Handy)
- Nachrichten schreiben (WhatsApp)

Mädchen:

- Briefe schreiben (auf Papier)
- Ich schreibe Sachen auf und dann kann ich sie mir besser merken
- Um zu lernen

- Um Abitur zu machen
- Wenn ich schreiben kann, mache ich keine Fehler (für sie: Schreiben gleich Rechtschreiben)
- In der Schule, um alles zu lernen, zu Hause, um mich zu verabreden oder zu chatten (mit dem Handy)
- Wenn man sich nicht sehen kann, muss man schreiben, also wenn man nicht sprechen kann
- Um zu lernen und alles Wichtige aufzuschreiben
- Um später Geld zu verdienen oder sich mit Freunden Nachrichten zu schreiben (WhatsApp)
- In allen Berufen muss man schreiben können

In der achten Klasse einer Gesamtschule (13 bis 15 Jahren) waren die genannten Gründe:

Jungen:

- Sonst könnte ich Ihnen hier keine Antwort geben
- In der Schule muss man alles aufschreiben
- Wenn ich schreiben kann, kann ich mir alles später noch mal durchlesen und z. B. üben
- Damit man in der Schule lernt. Und nach der Schule schreibe ich mit dem Handy meinen Freunden (Witze, Hausaufgaben, Verabredungen, Links zu Youtube)
- In der Schule, um zu lernen; sonst aus Langeweile (mit dem Handy)
- Ohne Schreiben käme man nicht durchs Leben
- Um einen Beruf zu erlernen
- Um zu kommunizieren
- Manchmal will man nicht sprechen
- Schule: Gelernte Sachen aufschreiben, Tests schreiben/Zu Hause: Nachrichten texten

Mädchen:

- Man kann Geschichten schreiben oder durch Schreiben lernen
- Ohne Schreiben würde man nie eine Arbeit finden
- Um später eine Ausbildung zu machen
- Man muss eigentlich immer schreiben
- Um zu lernen, Sprachen lernen, Rechenaufgaben lösen
- Um sein Wissen bei Prüfungen aufzuschreiben
- Um zu kommunizieren
- Man kann ja nicht immer sprechen. Z. B. wenn man leise sein soll oder wenn man weit weg wohnt

Der älteren Gruppe wurde zugleich folgende Frage gestellt: Gibt es für Dich einen Unterschied zwischen Schreiben in der Schule und Schreiben in der Freizeit? Die Antworten bezogen sich, ohne dass dies in der Frage auch nur angedeutet wurde, überwiegend auf digitale Kommunikation:

Jungen:

- Ganz anders, andere Worte, mit der Hand/mit dem Handy
- Klar, in der Schule schreibe ich Sachen, die nicht von mir kommen und in der Freizeit nur meine Sachen (außer Hausaufgaben)
- Mit der Hand schreiben/Tippen auf dem Handy
- In der Schule versuche ich alles richtig zu schreiben, sonst ist das egal
- Total andere Sachen, in der Schule alles zum Unterricht und zu Hause dann Chats mit Freunden über Hobbys
- In der Schule schreibt man für die Lehrer und sonst für sich oder Freunde
- Ich würde in der Schule nie so schreiben wie in der Freizeit. Man benutzt ganz andere Wörter
- In der Schule MUSS ich schreiben, in der Freizeit schreibe ich, weil ich es will

Mädchen:

- Ich schreibe in der Freizeit kaum mit der Hand
- Ich schreibe in der Schule z. B. ganze Sätze
- Ganz andere Themen
- Alles ist anders: Schule Stift, Freizeit Handy, Schule bessere Wörter, Freizeit so wie alle schreiben
- Besonders andere Wörter, in der Schule darf man keine Abkürzungen schreiben
- In der Schule gebe ich mir mehr Mühe beim Schreiben
- Ja, andere Wörter. Wenn ich mit Freunden schreibe, haben wir eine andere Sprache
- In der Schule schreibe ich, was man schreiben soll oder wissen soll und nach der Schule schreibe ich, um mit meinen Freunden zu chatten und mit ihnen Sachen zu klären
- Besonders andere Wörter, ich schreibe auch in der Freizeit wenig mit Stiften
- Schule: andere Sachen (Lernen), andere Sätze (länger) Freizeit: Mehr Abkürzungen oder ganz andere Wörter, immer mit dem Handy

Da die Frage im schulischen Kontext gestellt wurde und sich auf die Alternative Schule/Freizeit bezieht, zielen die Proband\*innen in ihren Aussagen auf ihre Auffassung von diesem Unterschied. Sie nennen mehrere Kriterien – wie Wortwahl, Syntax, Ortho-

grafie oder Ansprüche der Kommunikationspartner\*innen –, ihnen sind folglich die differnten Klassen der Kommunikate und der Register in einem praxisgerechten Umfang bekannt. Dieses Bewusstsein kann aus der Beobachtung von Äußerungen nur mit begrenzter Zuverlässigkeit erschlossen werden – bloß, weil Kommunikanden medienspezifische Register einhalten, muss ihnen das noch lange nicht abstrakt bewusst sein, erst die explizite Bestätigung dieses Wissens und seiner handlungsleitenden Funktion klärt die extrinsischen Kontextbedingungen und ihre Auswirkungen auf die intrinsische Motivation.

Insgesamt geht aus den vorstehenden Antworten hervor, dass Kommunikation überwiegend funktional begriffen wird (nach dem Zweck), von einer geringeren Anzahl Personen aber auch formal. Der Referenzrahmen besteht aus Schule, Peers und einer abstrakten vagen Vorstellung zukünftiger Berufstätigkeit, Bezüge zu übergeordneten Idealen von Schriftlichkeit – dass dies im weitesten Sinne ein Kulturgut sei, dass jemand Schriftsteller\*in werden wollte oder schreiben lernen wie die Älteren – sind nicht enthalten. Verweise auf übliche Annahmen aus Modellen des Schreibkompetenzerwerbs, etwa die Verbindung zwischen Lektüre und Schreiben, kommen nicht vor. Die Vorstellung einer „kulturelle[n] Reproduktion“ (Feilke 2011: 6) bleibt auf eine ich-bezogene Zweckorientierung beschränkt.

## **7.6 WA-Lernprozess**

Aus der Fokussierung des Begriffs persönlich funktionaler Schriftlichkeit („weil ich es will“) auf Digitalität folgt die Frage nach dem Erwerb entsprechender Voraussetzungen. Die Annahme, gelernt werde das Schreiben in der Schule und anschließend auf dem Mobiltelefon ausgeübt, würde Entstehung und Ausprägung einer eigenen digitalen Schriftlichkeit übergehen. Deshalb wurde zur Kontextexploration nach diesem Vorgang gefragt. Es wird die Hypothese unterstellt, dass die Initiation im schulischen Schriftspracherwerb stattfindet – vorschulische häusliche Lernschritte mögen in vielen Fällen gegeben sein, sind jedoch nicht zu erfassen. Gegenstand des Interesses sind Verlauf und Motivation der Abtrennung digitalen Schreibens von den Normvorgaben des Schulunterrichts. Vorausgesetzt bei der Kontextexploration wurde, dass sich die Antworten auf die Initiation zum

derzeit dominierenden Kommunikationssystem WhatsApp (fortlaufend auch mit der Abkürzung WA bezeichnet) beziehen sollen.

Eine Einführung in digitale Schriftlichkeit beruht zunächst auf der jeweiligen individuellen Verfügbarkeit entsprechender Endgeräte, im Hinblick auf WhatsApp internetfähiger Mobiltelefone. Vorrangig wird die digitale Schriftlichkeit im Privaten verwandt. Ein Telefon zur drahtlosen Telefonie reicht nicht aus, das Gerät muss die Eigenschaften eines ‚Smartphones‘ aufweisen. Der Beginn der Benutzung eines Funktelefons lag bei den Befragten überwiegend in der fünften Klasse, jeweils vier erhielten ein eigenes Gerät in der vierten und sechsten, jeweils drei in der dritten und siebten Klasse. 28 von insgesamt 30 Schüler\*innen erhielten als erstes Gerät gleich ein Smartphone. Als Vorzug des Smartphones gegenüber einem einfachen Mobiltelefon wurde die Nutzungsmöglichkeit von Spielen, Internetangeboten (z. B. Videos bei Youtube, Instagram) und das Fotografieren genannt. Die 28 gaben an, neben WhatsApp-Posts auch schon SMS geschrieben zu haben, diese Kommunikationsform ist folglich auch für die Jüngeren noch nicht ausgestorben. Es folgten die Fragen „Konntest Du in der Schule schon gut schreiben, als Du das erste Mal WhatsApp oder Facebook gemacht hast? Wer hat Dir erklärt, wie WhatsApp geht?“ Keine der Antworten stellt die Einführung in WhatsApp als hohe Hürde dar, das folgende Statement spricht eine allgemeine Erfahrung aus:

(Mädchen, 14 Jahre) Wie man auf WhatsApp schreibt, habe ich eigentlich sofort gewusst. Nur so Sachen wie Weiterleiten oder Gruppen anlegen, das hat mir eine Freundin gezeigt. Die wusste das von ihrer Schwester. Ach und gerade machen wir viel auf Musical.ly (eigene kleine Musikvideos erstellen). Ach so und wie das geht, haben wir uns auch auf WhatsApp hin- und hergeschrieben. Also da konnte ich fragen, wie man das macht. Und da kann man ja auch dazu Fotos schicken.

Zusammengefasst lauteten die Antworten nach Klassenstufen:

- Klasse 5: Hier antworteten einige, sie hätten noch nicht „ganz gut“ schreiben können, WhatsApp wurde meistens von den Eltern erläutert oder von älteren Geschwistern, wenige gaben Auskunft, dass sie es sich alleine beigebracht hätten, da es ja auch einfach sei.
- Klasse 7/8: Alle behaupteten, schon gute Schriftkenntnisse gehabt zu haben, Details hätten ihnen Freunde oder Geschwister erklärt. Manche beriefen sich auch auf Autodidaktik.

Ihre grundsätzliche Lektürekompetenz hielten alle von Beginn an für ausreichend, jedoch wurde dabei auch differenzierend auf punktuelle Schwierigkeiten hingewiesen:

- Klasse 5: Einige gaben an, nicht alles zu verstehen. Hiervon erkundigte sich ein Teil bei Freunden, ein anderer Teil erläuterte, dass es ihnen egal sei und man „schon irgendwie merke“, was gemeint sei.
- Klasse 7/8: Diejenigen, die berichteten, sie könnten nicht alles Gelesene verstehen, meinten, sie würden einfach beim Sender nachfragen, einige googelten, aber nicht wenige gaben an, es sei doch unwichtig, man würde die Nachricht auch verstehen, ohne jede Abkürzung oder jedes Wort zu kennen.

Auf die Nachfrage „Als Du zum ersten Mal bei WhatsApp geschrieben hast, wusstest Du da bei Wörtern manchmal nicht, wie sie geschrieben werden? Wer hat es Dir erklärt?“ räumten schließlich drei Viertel ein, nicht alles richtig haben schreiben zu können. Zur Abhilfe wurde die Autokorrektur eingesetzt, manchmal wurde im Internet nachgeschlagen (Originalwortlaut unisono „gegoogelt“); die Bemerkung, dass es bei WA nicht auf korrektes Schreiben ankäme, bestätigten (bis auf vier Schüler\*innen) alle Befragten. Nur zwei Befragte berichteten davon, dass sie Eltern oder Freunde nach der korrekten Orthografie befragten. Ein Siebtklässler antwortete: „Wozu soll das denn gut sein? Ich werde doch auch so verstanden“.

Unter der bekannten Voraussetzung, dass bei WA wenig syntaktische Zeichen eingesetzt werden, wurde folgende Frage gestellt, die auf Vorgespräche mit verschiedenen Jugendlichen von vier achten und neunten Klassen zurückgeht: „Wenn jemand bei WA nach den Sätzen Punkte macht: Findest Du das unhöflich, oder sieht das ein bisschen böse aus oder ist das egal?“ Niemand sagte, es sei unhöflich oder böse. Die meisten Befragten äußerten, es sähe korrekter oder auch ernster (nicht so lustig) aus – aber auch, dass es völlig egal sei. Eine einzige Schülerin erwähnte, dass zu viele Ausrufezeichen „aggro“ wirken könnten.

Zur Verwendung von Emojis wurde folgende Frage gestellt: „Wenn bei WA Smileys und Bildchen kommen, woher weißt Du, was die bedeuten? Wer hat’s Dir beim ersten Mal erklärt? Schicken Freunde manchmal auch falsche Smileys, weil sie nicht so genau wissen, was die eigentlich bedeuten?“ Für die meisten Schüler\*innen war es selbstverständlich, was die Smileys bedeuten; man sähe das doch am mimischen Ausdruck, oder man erschließe dies aus dem Kontext (die Smileys würden doch immer zum Text passen...):

(Junge, 13 Jahre) Ich weiß eigentlich immer, was die Smileys und Zeichen heißen, sieht man doch aus dem, was eben gesagt wird. Entweder passt das dazu oder genau das Gegenteil eben.

Text sei ohnehin die Voraussetzung, direkt über die Smileys oder Bildchen kommuniziere man nicht; eine Einschränkung bildet die folgende Antwort:

(Mädchen, 13 Jahre) Ich mache ganz viele Zeichen und Bilder, meist mehr als Wörter schreiben. Das geht einfacher und ist witziger. Man braucht dann keine langen Sätze schreiben.

Die Hälfte gab an, dass auch „falsche“ Smileys verwendet werden, aber man könne nicht „falsche“ sagen, da jeder für sich bestimme, wie er sie einsetze. Es sei denn, man sei in einer Clique, die eindeutige Insider-Übereinkünfte und -Codes verbindet.

Hierzu wurden zwei kleinere Cliques aus der Population noch einmal genauer befragt: Beide sagten unabhängig voneinander, dass es immer Emojis gäbe, die gerade „in“ seien und die würden dann ganz häufig verschickt. Auf die Frage, wer das denn bestimme, konnten sie keine Antwort geben: „Einer fängt halt an...“/„Das ist einfach in der ganzen Schule so“. Man stelle sich auch auf den Empfänger ein. Sie berichteten auch, dass man meistens dieselben Emojis verwende, rund 20 Stück. Bei den Älteren stellte sich heraus, dass sie eine größere Emojidiversität besitzen, ähnlich einem erweiterten Wortschatz. Die Anschlussfrage „Wenn Du selbst Smileys einsetzt, wie wählst Du die aus?“ erhielt folgende Antworten: „Herzchen“ seien nur bei Mädchen üblich. Die meisten gaben an, dass diese zu ihrer Botschaft (Inhalt) passen müssten – oder auch genau gegenteilig als ironischer Zusatz eingesetzt werden. Einem Drittel ist es wichtig, dass sie besonders witzig aussehen und man wähle auch danach aus. Wenn dasselbe Bildchen mehrfach wiederholt hintereinander gesendet würde, zeige dies eine besondere Stärke oder Betonung an.

Drei Schüler\*innen sagten, dass sie öfter neue Smileys oder Bildchen herunterladen oder suchen würden. Auf die Idee, für den speziellen Gebrauch innerhalb einer Kommunikationsgruppe selbst Emojis zu zeichnen, kam niemand. Es wurde auch nicht darauf hingewiesen, dass die Nutzung sich den Vorlagen des Anbieters zu unterwerfen habe, die Integration andernorts gefundener Grafikelemente erfordert zusätzlichen Aufwand und Kenntnisse. Die fraglose Übernahme eines industriellen Vorlagenkatalogs scheint als Voraussetzung für die gesamte Nutzung akzeptiert zu sein. Dies schränkt in der Vorstellung

der Probanden die Individualität nicht ein, sie halten die Nutzung einer kleinen Auswahl von Serienprodukten für eine hinreichende Individualisierungsbasis.

## 7.7 Normanalyse/Makroanalyse des Gesamtkorpus

Auf Grundlage der exemplifizierten sprachlichen Merkmale wurde das Gesamtkorpus einer quantitativen Analyse unterzogen, dessen Ergebnisse im Folgenden tabellarisch präsentiert werden. Die vier Varianten an Sprachhandlungen werden getrennt voneinander dargestellt. Hierbei wird die Verteilung der Merkmale jeweils durch eine Tabelle abgebildet, die beide Doppeljahrgangsstufen vereint zeigt und eine weitere, welche einen Vergleich der beiden Altersgruppen vornimmt.

Bei der Untersuchung der sprachlichen Merkmale von Orthografie, Morphosyntax und Lexik sowie hinsichtlich der Analyse von grafischen Elementen (WhatsApp-Korpus) wird mit einer dreistufigen Skala gearbeitet, die das Auftreten der Merkmale in unauffällig bzw. normnah (Stufe 1), teilweise auffällig bzw. normabweichend (Stufe 2) und auffällig bzw. normfern (Stufe 3) klassifiziert, dies spiegelt sich entsprechend auch im Kodiersystem in den Ziffern 1, 2, 3 wider (vgl. Dürscheid 2010: 145f.). Diese Skalierung wurde aus der bereits erwähnten Studie Christa Dürscheids „Wie Jugendliche schreiben“ (Dürscheid/Wagner/Brommer 2010) übertragen und in einem geringen Ansatz modifiziert. Kritisch ist anzumerken, dass es gemeinhin problematisch ist, bezüglich der ausgewählten Merkmale von normnah oder normfern respektive unauffällig oder auffällig zu sprechen. Dennoch wendet Dürscheid diese Skalierung erfolgreich an, um Texte einzuordnen und in Relation zueinander zu setzen. Selbstverständlich ist es schwierig, zu behaupten, ein Text sei nach gewissen linguistischen Kriterien unauffällig. Dennoch bestehen Erfahrungswerte, die Auffälligkeiten, welche nicht dem allgemeinen Konsens entsprechen, statuieren können. Konsense entstehen hierbei von Institutionen wie Schule oder dem konkreten Deutschunterricht, aber auch innerhalb von Peers und Freizeitinstitutionen. Das Merkmal Orthografie betreffend, bestehen präskriptive orthografische Regeln (vgl. Gallmann/Sitta 1997: 93ff.), die u. a. im DUDEN nachzulesen sind. In Referenz auf die II. Orthographischen Konferenz im Jahre 1901 in Berlin, bei der eine einheitliche Orthografie über alle deutschsprachigen Länder hinweg beschlossen wurde, veröffentlichte Konrad Duden sein Wörterbuch „Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der



deutschen Sprache - Nach den neuen preußischen und bayerischen Regeln“ (Duden 1902), worauf sich der Großteil der deutschen Amtssprachen auch heute noch bezieht (vgl. Scharnhorst 1993). Diese Arbeit stützt sich auf die 27. Auflage des Dudens aus dem Jahr 2017 (vgl. Duden 2017) als aktuellste Version.

Im Bereich der Lexik sollte mit Normalitätsannahmen sensibel umgegangen werden. Beispielsweise ist es problematisch, die Wörter ‚Gestalt‘ und ‚Kristall‘ als besondere, d. h. nicht-umgangssprachliche Lexeme zu klassifizieren. Alle Muttersprachler\*innen sollten beide Wörter kennen, sonst könnten sie die Form von Schneeflocken gar nicht ‚normal‘ und ‚angemessen‘ beschreiben (‚Gestalt eines Kristalls‘). Allerdings kann durchaus innerhalb der kontextbezogenen Semantisierung beurteilt werden. Die Zeichen selbst sind zunächst völlig normalsprachlich, sie werden aber im Kontext mit einer ihrer Teilbedeutungen (‚Gestalt‘ als rhetorisches Mittel) aktualisiert. Ebenso erlauben Wortschatzerhebungen von Kindern und Jugendlichen, bestimmte Lexeme als typisch oder untypisch für die jeweilige Altersgruppe zu deklarieren.

Im Weiteren wird nun die Codierung der einzelnen Kategorien erläutert.

### 7.7.1 Grafische Ebene

Die grafische Ebene wird auf folgenden Merkmalen hin untersucht und auf der Skala von unauffällig/teilweise auffällig/auffällig kodiert:

- Einsatz von Emoticons (Gefühlsausdrücke, welche sich mit den ASCII-Zeichen darstellen lassen) und vor allem Emojis
- Einsatz von Sonderzeichen und sonstigen Bildelementen
- Emphasemittel wie Satzzeichen, durchgängige Großschreibung, Binnenmajuskeln
- andere auffällige grafische Elemente
- orthografische Normabweichung durch überwiegende Kleinschreibung

Diese Merkmale sind vorrangig für die Untersuchung der WhatsApp-Kommunikation relevant. Bei der Einteilung gilt ein Text als unauffällig, wenn er keine Besonderheiten auf grafischer oder grafostilistischer Ebene enthält. Er ist teilweise auffällig, wenn einige solcher Besonderheiten zu registrieren sind, und auffällig, wenn diese an mehreren Stellen

aufzutreten, konkret sich die Häufigkeit auf drei pro Text oder Transkript beläuft. Für die Zählung genügt das Vorliegen eines einzelnen Phänomens (nach Dürscheid 2010: 148f.).

### **7.7.2 Orthografie**

Für die Einordnung der Orthografie wird der bereits beschriebene Fehlerquotient (Fehlerzahl\*100/Wortanzahl) herangezogen.

Wiederholend sei kurz dargelegt, dass in den Jahrgangsstufen 4/5 Stufe 1 für Texte mit einem Fehlerquotienten zwischen 0 und 4 gilt, Stufe 2 wird für Texte mit einem Fehlerquotienten zwischen 4,1 und 10 erreicht und Stufe 3 für Texte mit einem Fehlerquotienten, welcher über 10,1 liegt. In den Jahrgangsstufen 8/9 gilt Stufe 1 bei einem Fehlerquotienten bis 3,3, Stufe 2 zwischen einem Fehlerquotienten zwischen 3,4 und 8 sowie Stufe 3 ab 8,1. Die Zeichensetzung wurde vor dem Hintergrund der weiter oben beschriebenen Gründe ausgeklammert.

### **7.7.3 Lexik**

Die Lexik einer Stichprobe gilt als unauffällig, wenn die gewählten Ausdrücke kontextorientiert als für die Textsorte üblich gelten können. Teilweise auffällig sind Texte, wenn sie mehr als drei Ausdrücke enthalten, die der Umgangs- oder der Jugendsprache entstammen oder die anderweitig, beispielsweise im Bereich von Formeln oder Metaphern, stilistisch auffallen. Enthält der Text diverse Ausdrücke, die als unpassend gelten, und erstreckt sich dies über den gesamten Text, wird er als auffällig eingestuft (nach Dürscheid 2010: 147). Gerade im Hinblick auf die WhatsApp-Kommunikation dürfte der Einbezug von Lautmalereien, Inflektiven oder Kurzformen interessant sein. Auf diese Weise wird die Lexik innerhalb eines Kontinuums bewertet, in dem unauffällige Formulierungen gleichzeitig nahe an der Standardsprache sind, während Abweichungen davon Soziolekten zuordenbar sind. Wesentlich sind hierbei folgende Merkmale:

- Lautmalereien
- geschlechts-, altersgruppen-, adressatenspezifische Lexeme
- Inflektive
- weitere Kurzformen

- Formeln und Metaphern
- Anglizismen
- Umgangssprache
- sonstige Auffälligkeiten in der Lexik, Charakterisierung der Wortwahl (metaphorisch, bildungssprachlich, umgangssprachlich, Diversitätsgrad des Wortschatzes)

#### **7.7.4 Morphosyntax**

Die Morphosyntax wird als normnah kodiert, wenn sie weitgehend der Norm entspricht, also eine grammatikalisch und semantisch verständliche Struktur besitzt. Sie gilt als teilweise abweichend, wenn sie sich von dieser Norm entfernt, und zwar durch mindestens drei Abweichungen pro Text respektive Transkript oder infolge mehrerer Fehlertypen. Als normfern klassifiziert sich ein Text, in dem viele solcher Abweichungen auftreten, die zudem verschiedenen Fehlertypen zuzuordnen sind (nach Dürscheid 2010: 147). Untersucht wird in dieser Kategorie nach:

- auffälliger Wortstellung
- auffälliger Satzgliedstellung
- fehlenden/falschen Satzgliedern

Auch diese Auszählung wurde, wie die innerhalb der Orthografie, unabhängig durch zwei Raterinnen vorgenommen.

### 7.7.5 Sprachliche Merkmale in gesprochenen Texten des freien Erzählens

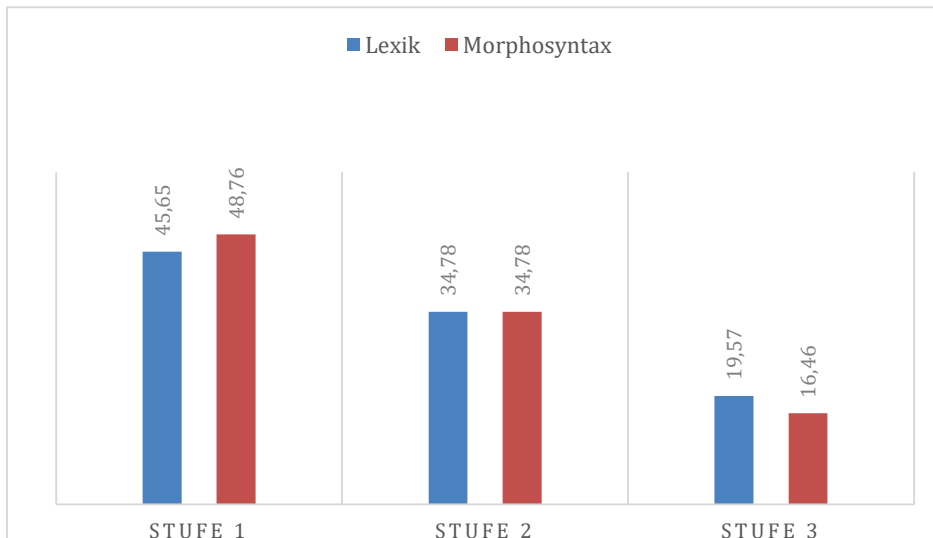


Abbildung 11: Sprachliche Merkmale in den gesprochenen Texten des freien Erzählens über beide Doppeljahrgangsstufen (in Prozent)

Die Texte mündlichen Erzählens sind zumeist während einer Kommunikationssituation innerhalb der Schule entstanden, wenige in privater Umgebung. Sie sind medial mündlich und monologisch. Das Textthema ist als frei wählbar einzuordnen. Entsprechend betreffen die Texte entweder erlebten Begebenheiten der jüngeren Vergangenheit oder es werden fiktive Erzählungen präsentiert.

Dass der Schreibanlass impulshaft von außen initiiert gesetzt wurde, ist vor allem in den Texten der älteren Schüler\*innen deutlich zu erkennen. Dies zeigt sich am offensichtlichsten, wenn die Verfasser\*innen über die Anweisung schreiben, niederzulegen, was ihnen in den Sinn komme. Die Texte sind den Typisierungen narrativ, nicht-dialogisch, asynchron, medial schriftlich und funktional zwischen Information, Unterhaltung und Selbstdarstellung einzuordnen.

Etwas weniger als die Hälfte der Transkripte zeigen Merkmale der Lexik und der Morphosyntax, welche im unauffälligen bzw. normnahen Bereich der Kodierstufe 1 liegen.

In circa der Hälfte der Transkripte treten umgangssprachliche Lexik (*okay* frem1, *total* frem2, *gecheckt*, *scheiße*, *Arsch* frem6, *mega* freM1, *Fußi* freM3, *chillen* freM4, *krass*

freM5, *cool* freW3, *püschelig* freW4, *ziemlich doll* freW6) oder Partikeln (insbesondere und sehr häufig *halt* oder *mal*, aber auch *ziemlich* oder *total*) auf. Ein als speziell zu bezeichnender Wortschatz kann allenfalls in denjenigen Erzählungen konstatiert werden, die ein sehr spezifisches Thema wie eine Geistergeschichte (frem4: *Rubin, Gestalt, Kristall*), ein Bericht vom Segeln (*Bavaria Cruiser 33, Innenboarder, Catamaran* freM8) oder vom Urlaub (*Freibar, Koh Nang Yuan, Mangrovenwälder, Speedboot* freW3) behandeln. Insgesamt kann die Lexik aber als Alltagssprache eingeordnet werden.

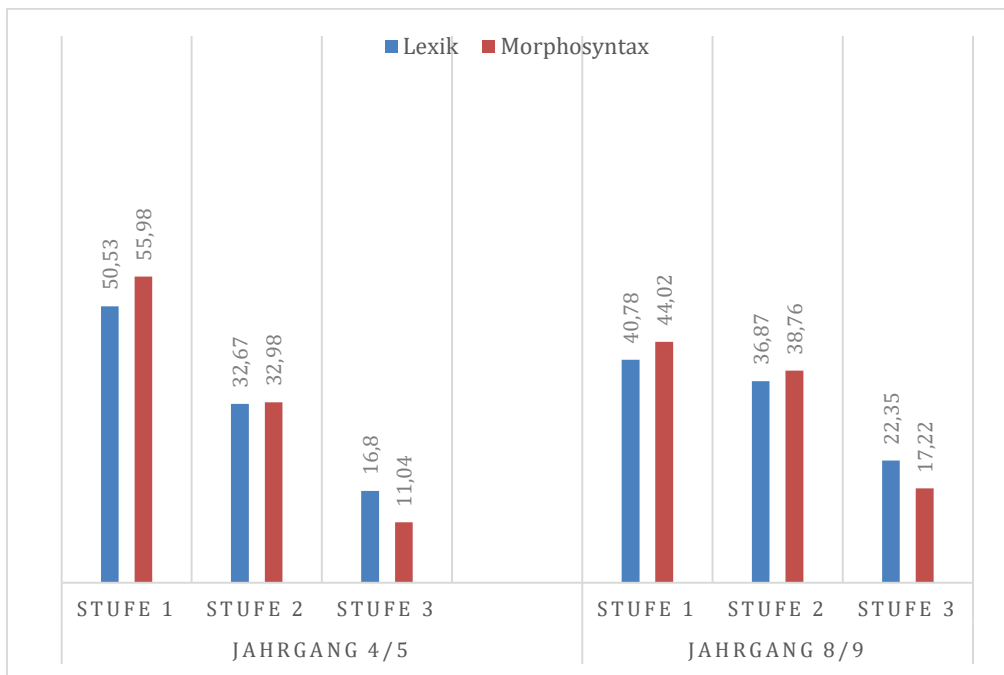


Abbildung 12: Doppeljahrgangvergleich der sprachlichen Merkmale in den gesprochenen Texten des mündlichen Erzählens (in Prozent)

Ein Vergleich der beiden Doppeljahrgangsstufen zeigt, dass die jüngeren Erzähler\*innen sich die Lexik betreffend normnäher und unauffälliger verhalten. Es werden weder viele bildungssprachliche, elaborierte Wörter noch auffällig viele umgangssprachliche Wörter verwendet. Bei den Texten der Älteren kann eine Teilung des Korpus in zwei größere Gruppen (Stufe 1 und Stufe 2) festgestellt werden: In den meisten Texten herrscht eine unauffällige Lexik vor, in einer etwas kleineren Gruppe finden sich verdichtet umgangssprachliche Wörter. Texte, in denen ein elaborierter Wortschatz deutlich ins Auge fällt, können nicht identifiziert werden.

Differenzen der beiden Alterskohorten spiegeln sich auch in der Beurteilung der konzeptuellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit wider: In den Erzählungen der Jüngeren findet sich ein höherer Anteil von Merkmalen konzeptueller Schriftlichkeit, was sicherlich auch in der Themenwahl begründet ist. Hier überwiegt der Anteil an literarischen Erzählungen wie Fantasiegeschichten (frem3, frem4, frem5, frew1, frew2, frew3) oder die Wiedergabe von gelesenen Büchern (frew5, frew6), zwei narrative Modi, welche sich an schriftlichen Konzepten orientieren. Auch die Erlebnisberichte der Jüngeren enthalten weniger Gesprächspartikeln, unvollständige Sätze, umgangssprachliche Ausdrücke oder informelle Ausdrucksweisen. In dieser Gruppe können Redeabbrüche, Ellipsen oder Interjektionen kaum ausgemacht werden. Die jüngeren Proband\*innen verwenden oftmals einen parataktischer Satzbau (wie in frem4, frem4, frew1, frew3). Die Erzählungen der älteren Schüler\*innen sind in vielen Fällen hingegen auch hypotaktisch gehalten (z. B. freM1, freM6, freW2, freW3, freW7, freW8).

### 7.7.6 Sprachliche Merkmale der WhatsApp-Threads

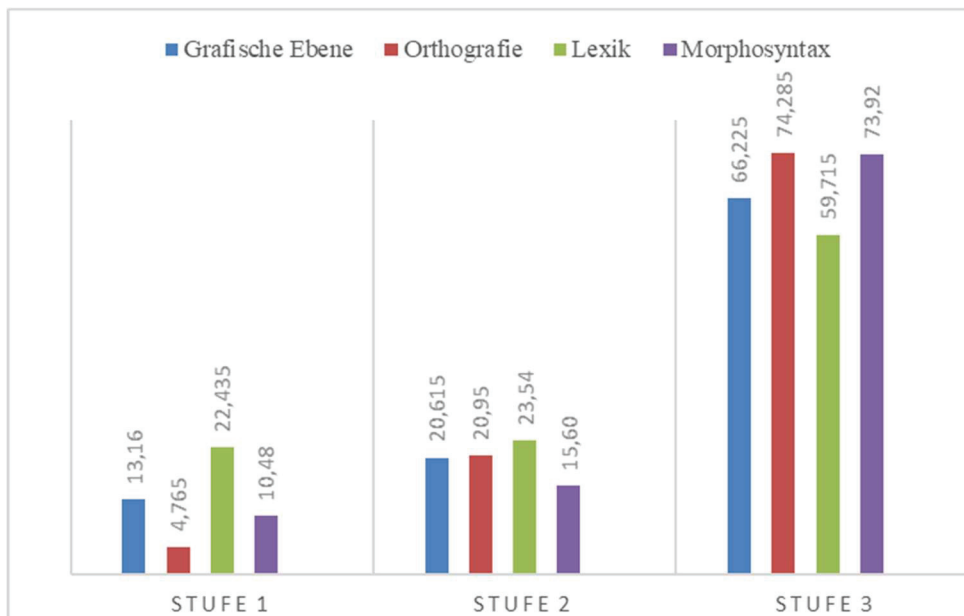


Abbildung 13: Sprachliche Merkmale der WhatsApp-Threads über beide Doppeljahrgangsstufen (in Prozent)

Die Analyse der WhatsApp-Threads zeigt ein anderes Ergebnis. Alle untersuchten Merkmale befinden sich in deutlich über der Hälfte der Quellen auf Stufe 3. Die unverkennbare Auffälligkeiten auf grafischer Ebene sind mit dem Einsatz von Emojis verknüpft. In der

morphosyntaktischen und orthografischen Dimension fallen über 70 % der Threads als normfern auf. Generell ist der Anteil der Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit sehr gering. Beispiele für konzeptionelle Mündlichkeit in den Threads sind der Einsatz von Partikeln wie *ja* und Intensivierer *echt* (*echt gut*), mündliche Schreibungen (*dadraus*, *kanstu*), umgangssprachliche Flexionen (*hab*) oder ein elliptischer Telegrammstil (*bin gleich fertig; komme dann auch; Wo Treffen?*). Auch die Lexik ist insgesamt auffällig. Dies liegt vor allem an umgangssprachlichen Begriffen, wie sie in diesen privaten, teilweise informellen Texten der quasi-synchronen Kommunikation eingesetzt werden. Das Schreiben in den WhatsApp-Threads ist durch viele Abkürzungen und Tilgungen charakterisiert. In einigen Threads reduzieren sich einzelnen Wörter gar nur auf ihre Anfangsbuchstaben, sodass gesamte Sätze als eine Aneinanderreihung von Initialen in Gestalt von Akronymen dargestellt werden: *wmds* (was machst du so) oder *bb* (bis bald) in *waw5*, *wgd* (wie geht (es) Dir), *vg* (voll gut) in *waW1*, *kp* (kein Plan) in *WaM4*, *yt ihr* (Youtube und ihr?), *an* (auch nichts) u. a. in *WaW3*. Darüber hinaus kann ein e-Jargon, der spezifisch für die WhatsApp-Kommunikation zu sein scheint, ausgemacht werden: *jez*, *jz*, *gez*, *kz* in *wam4*, *waw3*, *waw4*, *waM3*, *waM4*, *waM6*, *waM7*). Vollständige Sätze werden kaum gebildet. Zumeist fehlt hier das Subjekt. Die Schreibenanlässe und Textthemen sind frei wählbar und betreffen sehr häufig die Privatsphäre. Die Textfunktionen liegen zwischen Unterhaltung, Information und Selbstdarstellung, oft dürfte den Texten die Funktion des Kontakts zugrunde liegen.

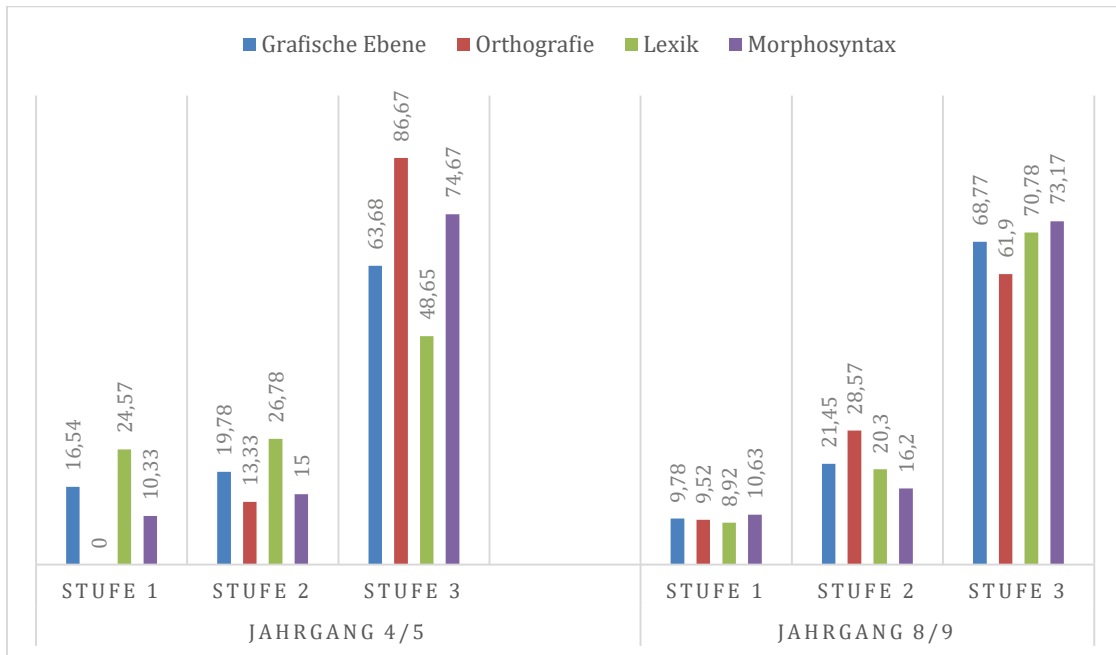


Abbildung 14: Doppeljahrgangvergleich der sprachlichen Merkmale der WhatsApp-Threads (in Prozent)

Im Doppeljahrgangsstufenvergleich werden kleinere Unterschiede sichtbar. Bei den Jüngeren liegt eine höhere Zahl an Threads vor, die grafisch unauffällig gehalten sind. Das heißt in diesem Fall, dass weniger Emojis zum Einsatz kommen. Je älter die Schüler\*innen sind, desto häufiger und verschiedenartiger werden Emojis ausgewählt.

Betrachtet man die Analyse der orthografischen Inkorrektheiten genauer, fällt auf, dass die Threads, welche aus dem Primarstufenbereich stammen (4. Klasse; vgl. wam1-4 und waw1/2), charakteristischen Fehlern von Schreibnovizen entsprechen: Sie folgen dem Prinzip ‚Schreiben nach Gehör‘ (hiermit wird lediglich die Fehlerursache antizipiert, es wird kein Bezug auf eine bestimmte Methode des Schreibenlernens genommen). Beispiele wären *fon*, *gehn*, *potal*, *grüs*, *mälken*, *spilst*, *vile* oder auch englische Begriffe wie *gehegt*, *hendy* (auch wenn fehlerhaft eingesetzt). Diese sind in vielen Fällen mit Tilgungen von Buchstaben verbunden (*gehen*, *grüs*, *hab*). Fehlerhafte Endungen bei unbestimmten Artikeln oder Possessivpronomen wie „ich hab mir *ein* neuen akunt gemacht“ (wam1) oder „ich muss nur noch schnell *mein* helm ab holen“ (waw1) fallen häufig auf. In den Threads der älteren Schüler\*innen werden zwar auch viele Fehler begangen, doch ist der Anteil der Quellen, welche einen geringen Fehlerquotienten aufweisen, etwas höher.



In den Threads der Schüler\*innen der vierten und fünften Jahrgangsstufe werden kaum Satzzeichen gesetzt, auch Satzendzeichen werden vernachlässigt. Selbst Fragen werden nicht immer mit einem Fragezeichen signalisiert, in einigen Fällen taucht das Fragezeichen dann gesondert in einer separaten, nachgeschickten Sprechblase auf (z. B. in wam3, wam4, waw1, waw4). Bemerkenswert ist in den Fällen der Threads von Primarschüler\*innen, dass auch ihre Chatpartner\*innen, die zumeist ihre Eltern oder Großeltern sind, ebenfalls keine Satzendzeichen verwendet werden (wam1, wam2, waw1, waw2). Auch hier wird in den Threads der älteren Jugendlichen nahezu gar nicht auf die Interpunktion geachtet.

In beiden Doppeljahrgangsstufen verfassen die Proband\*innen ihre Threads in auffälliger Lexik, wobei differenzierend festgehalten werden kann, dass die Älteren eine noch höhere Exaltiertheit zeigen. Bei ihnen treten jugendsprachliche (wie *Yolo*, *digga*, *honk*, *cool*, *brudiii*, *stresso*, *Whats App Prank*), englische (z. B. *bro*, *nice*, *gruuumpy*, *too*, *bless up*, *pls*, *thx*) oder auch dialektal geprägte Begriffe (*denkschte*, *paaaascht*, *pischer*, *servus*, *i*, *ned*, *net*) vermehrt auf.

### 7.7.7 Sprachliche Merkmale in Texten des freien Schreibens

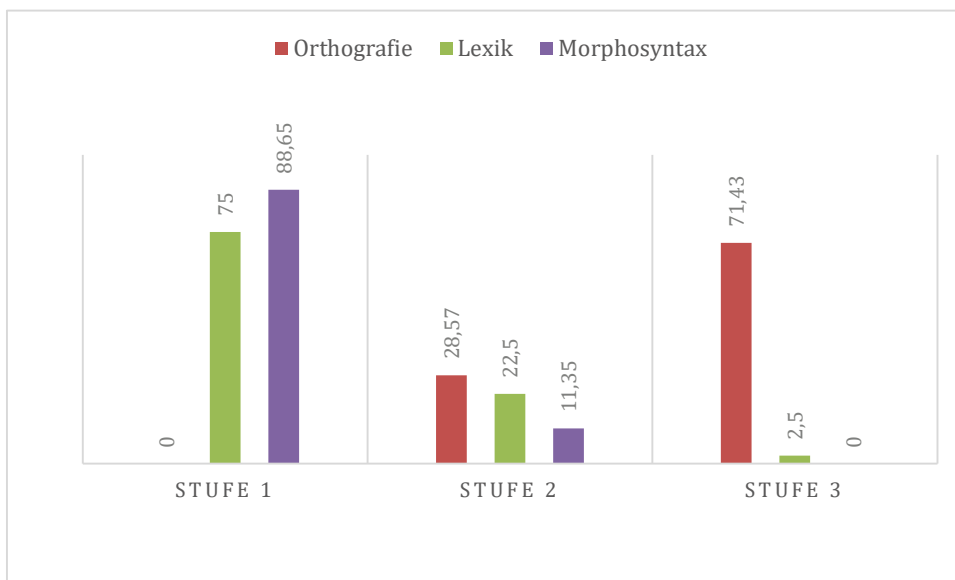


Abbildung 15: Sprachliche Mittel in Texten des freien Schreibens über beide Jahrgangsstufen (in Prozent)

Die Texte, welche aus dem Prozess des freien Schreibens resultierten, zeigen keine Besonderheiten auf der grafischen Ebene. Sie wurden alle handschriftlich verfasst und es wurden lediglich Grapheme verwendet, also keine Zeichnungen oder andere grafische Attribute.

Entsprechend der freieren, impulsärmeren Aufgabenstellung könnte die Normeinhaltung in Bezug auf die Orthografie vernachlässigt worden sein, was erklären würde, weshalb die Texte auffällig normfern verfasst wurden. Die Schüler\*innen schrieben spontan und es ist anzunehmen, dass ihnen die Notwendigkeit, orthografisch korrekt zu schreiben, nicht als wichtig erschien. Die anderen Kategorien zeigen hohe Anteile innerhalb der ersten Kodierstufe. So kann die Lexik als altersgruppentypisch eingeordnet werden. Es kommen keine derben und nur wenige umgangssprachliche Wörter oder Wendungen vor (*mega cute* frsW2). Sehr spezifisches Vokabular ist ebenfalls selten. Allein in Texten, die eine Fantasiegeschichte zeigen (*Mondprinzessin/Sonnenreich* frsm8) oder von besonderen Hobbys berichten (*Boulderhalle* frsM5). Morphosyntaktisch lassen sich die Texte als unauffällig beschreiben, es werden eher einfachere Satzgefüge verwendet, auch in den Transkripten der älteren Schüler\*innen.

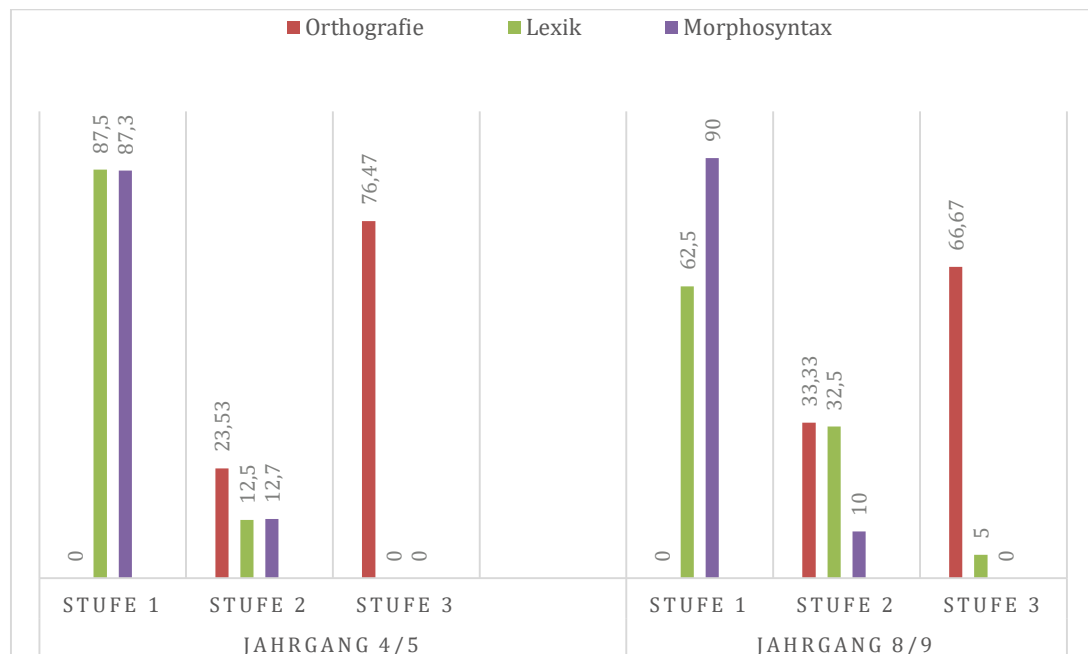


Abbildung 16: Doppeljahrgangvergleich der sprachlichen Merkmale in Texten des freien Schreibens (in Prozent)

Vergleicht man die beiden Altersgruppierungen miteinander, so ergibt sich ein etwas normferneres orthografisches Verhalten bei den Jüngeren, wobei, wie bereits dargelegt, beide Kohorten in vielen Texten einen sehr hohen Fehleranteil erzielen. Bei den Älteren sind es allerdings etwas mehr Schüler\*innen, die ihre Texte orthografisch normnäher verfassen. Der Jahrgang 4/5 bedient sich größtenteils einer gewöhnlichen Lexik, die Texte des Jahrgangs 8/9 werden hingegen zu einem Drittel auch so konzipiert, dass sie eine etwas heterogene Wortwahl aufweisen. Dies könnte daran liegen, dass sich die Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 4 und 5 eher an bekannten schriftlichen Erzählformen orientieren, die an die schulische Inhaltsangabe erinnern, wohingegen die ältere Kohorte assoziativer schreibt, teilweise ähnlich einem Bewusstseinsstrom (frsW1, frsW6, frsW9, frsW11). Hinsichtlich der morphosyntaktischen Merkmale verhalten sich beide Gruppen ähnlich.

### 7.7.8 Sprachliche Merkmale in den Texten des normorientierten Schreibens

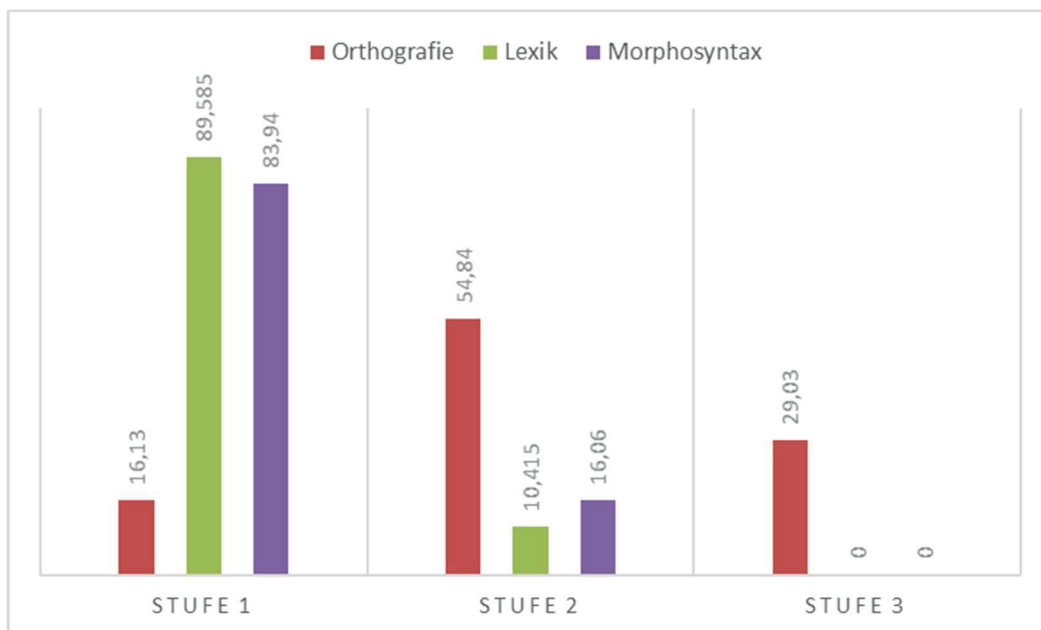


Abbildung 17: Sprachliche Merkmale in Texten des normorientierten Schreibens über beide Doppeljahrgangsstufen (in Prozent)

Die normorientierten Texte sind erkennbar im schulischen Kontext entstanden. Dies lässt sich einerseits in Bezug auf die Themen der Texte feststellen, die offensichtlich vorgegeben oder zumindest orientierend gesetzt wurden, andererseits wurde die Struktur ebenfalls nicht frei gewählt, sondern folgt insbesondere bei den erörternden Texten einem klaren Muster. Auch diese Texte realisieren sich monologisch und asynchron. Sie sind medial schriftlich und berühren thematisch nur selten die Privatsphäre der Verfasser\*innen.

Etwas über die Hälfte der normorientierten Texte weisen orthografische Regelverstöße der Stufe 2 auf. Aber auch die Stufe 3, also eine klar normferne Orthografie, zeigen beinahe ein Drittel der Texte. In Bezug auf die Morphosyntax und Lexik bestehen wenig Auffälligkeiten. Genauer aufgeschlüsselt bedeutet dies, dass die Merkmale Lexik und Morphosyntax ihre höchsten Anteile in der Stufe 1 zeigen. Die Texte können also als zumeist normorientiert und unauffällig kategorisiert werden. Bis auf die Merkmalskategorie Orthografie erzielen alle Merkmalsgruppen hier über 50 Prozent.

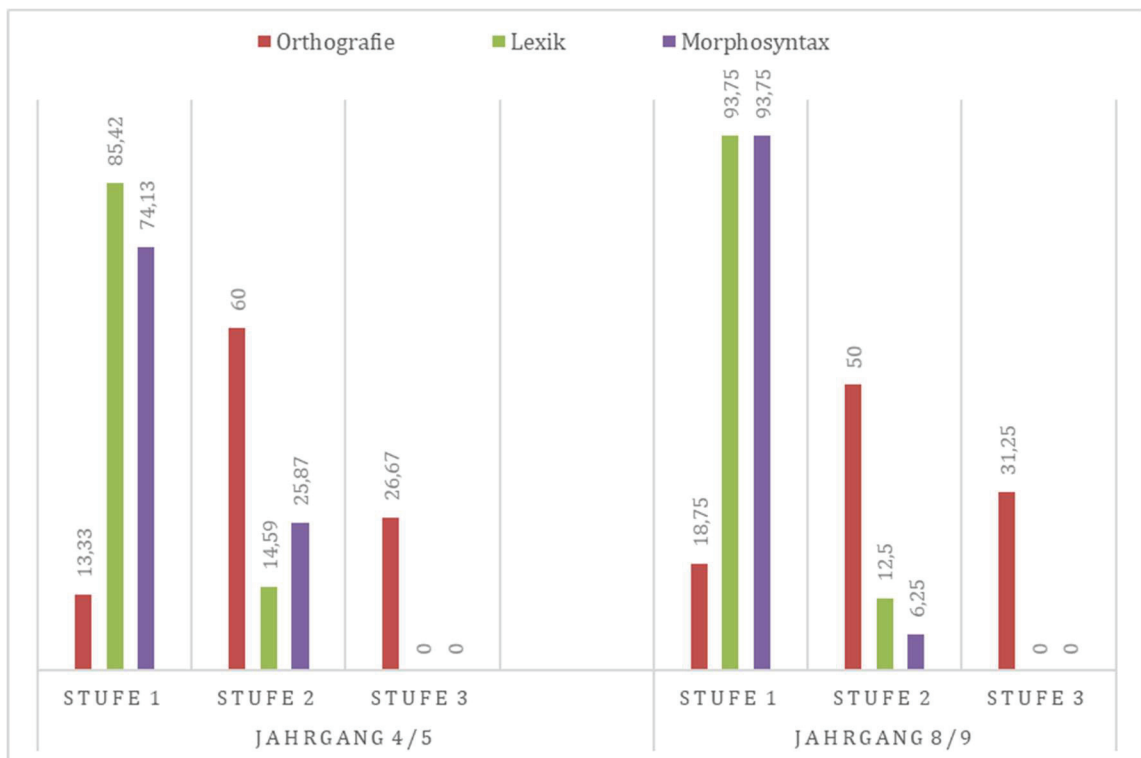


Abbildung 18: Doppeljahrgangvergleich der sprachlichen Merkmale in Texten des normorientierten Schreibens (in Prozent)

Blickt man bei dem Vergleich der beiden Doppeljahrgänge zunächst auf den jüngeren Jahrgang, ergibt sich, dass hier 60 Prozent der Proband\*innen mittlere Orthografiekenntnisse aufweisen, sprich teilweise normnah (Stufe 2) verfassen und nur 13,33 % der Texte durch wenige orthografische Regelverstöße gekennzeichnet sind. Innerhalb der älteren Jahrgangsstufe schreiben etwas mehr Schüler\*innen orthografisch fehlerarme Texte. Doch zeigt sich auch hier ein gering höherer Anteil an Texten, welche die Stufe 3 einnehmen. Die Lexik nimmt bei beiden Gruppen maßgeblich die Stufe 1 ein, die Älteren verwenden dort einen Wortschatz, der noch textsortenadäquater ausfällt. Dies ist dadurch zu erklären, dass infolge der unterrichtlichen Hinweise zu den verschiedenen Textsorten auch eine dahingehende Lexik verwendet wird. Die Schüler\*innen verfassen zu einem konkreten Thema, welches mit spezifischen Wortfeldern konnotiert ist. Auch halten sich die Sekundarschüler\*innen etwas mehr an morphosyntaktische Regeln als die Jüngeren, da bei ihnen von einer intensiveren Planungsphase und vermutlich auch von einer Redigierungsphase der Texte ausgegangen werden kann.

## **8. Fazit und Ausblick**

Zwei voneinander abweichende Ansätze der Auswertung ergeben in vorliegender Arbeit unterschiedliche Erkenntnisperspektiven. Die mikroanalytische Textbeschreibung erlaubt einen detaillierten Blick auf Strukturmerkmale in den Texten der jugendlichen Schreiber\*innen. Die makroanalytische Auswertung der statistischen Häufungen in den zentralen Kategorien führt zu allgemeinen Strukturbeschreibungen. Die abschließende normorientierte Klassifizierung aller Korpustexte stellt einen Vergleich zu erwartbaren Ergebnissen nach jahrgangsspezifischen Bildungszielen her. Im Vergleich der Perspektiven zeigt sich, dass mikroanalytische Beobachtungsergebnisse von makroanalytischen Details nicht notwendig gestützt werden, sondern durchaus zu ihnen in Widerspruch stehen können. Über die Relevanz dieser Differenzen muss auf der Basis von statistischen Signifikanzniveaus geurteilt werden. Die drei Perspektiven dienen der Beschreibung einer Sachlage in den Jahren 2017 und 2018, die sowohl Anhaltspunkte für die Bestätigung fachdidaktischer Theoreme als auch deren kritischer Weiterentwicklung liefert.

Die Interpretation der Ergebnisse geschieht maßgeblich auf der Basis der kontrastiven Korpuserhebung, der Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Texten zu differenten Äußerungsanlässen wie auch zwischen denen zweier altersbedingter Entwicklungsstufen. Die Zufallsauswahl von Texten für das Korpus, die im Losverfahren aus einer weitaus größeren Anzahl angebotener Textbeispiele zustande kam, entkoppelt die Ergebnisse von lokalen, schultyp- oder auch schulspezifischen Voraussetzungen. Regionale Sprachvarietäten sind als Einflussgröße ebenfalls zu vernachlässigen. Dies unterscheidet das Korpus und die Auswertungsergebnisse von denen solcher Studien, die an einer Schule, in einer Stadt oder in einem Bundesland durchgeführt wurden. Das Korpus enthält ferner nur Texte, die von Schüler\*innen selbst abgefasst wurden. Die einzigen Vorgaben durch Lehrer\*innen bestanden in den Aufgabenstellungen. In begrenztem Umfang bindend waren dabei nur die Aufgabenstellungen zu den sogenannten normierten Textaufgaben, alle anderen Textmuster und weiteren sprachlichen Realisierungsmitteln wurden von den Urheber\*innen selbst gewählt. Dadurch unterscheidet sich die Materialerhebung deutlich von den üblichen Standardtests wie PISA (bezogen auf die Lesekompetenz) oder DESI, in denen eng gefasste Aufgabenstellungen abgefragt werden.

Ergänzend zur Aufforderung, sich zu verschiedenen Anlässen textlich zu äußern, wurden Schüler\*innen begleitend zu ihrer Auffassung von Sinn und Zweck des Schreibens und ihrem Selbstverständnis als Schreiber\*innen befragt, ferner zu ihrem Selbstverständnis als Partner\*innen der digitalen Kommunikation in WhatsApp-Posts. Diese begleitende Befragung ergab in summa, dass Schreiben für die Schüler\*innen beider Altersgruppen eine rein zweckorientierte Fertigkeit darstellt, die nicht unter dem Einfluss weiterreichender Eindrücke von Schriftkultur steht. Schreiben ist für sie funktional, dient schulischen Zwecken und mittelfristig der Vorbereitung auf ein Berufsleben, digital dient es der Freizeitgestaltung.

## **8.1 Detailanalysen und Schlussfolgerungen**

Über fast alle der aus bewährten Forschungsarbeiten übernommenen Detailkategorien hinweg weichen die statistischen Ergebnisse aus dem vorliegenden Korpus stärker von den Erwartungen ab als vorauszusehen war. Diese Abweichungen betreffen sowohl die Merkmalsausprägungen der Korpusteile zu den einzelnen Äußerungsanlässen, als auch

die Abweichungen der Texte verschiedener Äußerungsanlässe gegeneinander, ferner die Kompetenzunterschiede zwischen den beiden Altersstufen.

Klar und eindeutig sind jedoch nur wenige Übereinstimmungen oder Unterschiede. Einige Hypothesen werden offenkundig bestätigt. Die Validität und Geltungsreichweite dieser statistischen Ergebnisse ist methodisch zu diskutieren. Falsifiziert wird durch sie letztlich keine der zugrunde gelegten fachdidaktischen Thesen. Was vielmehr entsteht, ist neuer Fragebedarf. Dass vorliegende Erhebung mitnichten repräsentativ ist, wurde bereits bei der Korpusbildung in Rechnung gestellt. Die Merkmale der mündlichen Erzählungen und der schriftlichen Ausarbeitungen ergeben in allen Kategorien sehr ähnliche Häufungen. Hier liegen die Abweichungen mit Prozentanteilen von 3 bis 5 Punkten eher im Bereich des statistischen Rauschens, als dass sie eine klare Stellungnahme in Bezug auf die Hypothesenbildung erlauben würden, ausgenommen die wenig befriedigende Aussage, dass die grundsätzlich unterschiedlichen Erwartungen, die an den Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit geknüpft werden, keine hinreichenden Differenzkriterien bieten.

Ergebnisse zu einzelnen Kategorien zeigen derlei Befunde. So bestätigt sich die in der Forschung leitende Dichotomie zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen nicht, lexikalische und morphosyntaktische Ausprägungen fallen in den einschlägigen Korpusanteilen ähnlich aus. Die **Hypothesen 1 und 5** sind weder zu verwerfen noch zu bestätigen. Selbst zwischen den Altersgruppen fallen die Unterschiede insgesamt gering aus. Können die Texte der vorgenommenen Zufallsauswahl völlig neben dem Mainstream, der in einem repräsentativen Randomsample abgebildet wäre, liegen? Im Prinzip ist das möglich, eine kleinere dreistellige Anzahl von Ereignissen kann von den Merkmalen einer beliebig großen Gruppe abweichen. Durch die Zufallsauswahl ist eine erhebliche Abweichung allerdings wenig wahrscheinlich, stattdessen erscheinen die Erwartungen an die vorausgesetzten Thesen zu hoch. Die als Basis ausgewählten Aussagen der Deutschdidaktik sind hier nicht so verlässlich, als dass sie empirisch gewissermaßen automatisch bestätigt würden. Zugleich muss dabei eingeräumt werden, dass die ausgewerteten früheren Forschungsarbeiten, aus denen die Hypothesen abgeleitet wurden, ihrerseits keine für einen uneingeschränkten Repräsentativitätsanspruch ausreichende Korpusgröße zur Basis haben. Oft bestehen sogar recht enge Einschränkungen in der Regionalstreuung und im Schultyp. Auf Methodenebene wäre daraus zu folgern, dass Aussagen

über Ist-Zustände in der Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen gelegentlich zu stark generalisiert werden.

In einigen Fällen wurden die Ausgangshypothesen hingegen durchaus bestätigt. Der Wortschatz wächst von der 4./5. Klasse zur 8./9. deutlich an (**Hypothese 2**). Den Erwartungen aus älteren Studien entspricht auch die altersabhängige Entwicklung in Teilen der Morphosyntax (**Hypothese 4**). Die hohe Anzahl von einfachen Hauptsätzen und Hauptsatzreihungen in der 4. und 5. Klasse ist signifikant (ohne Anspruch auf eine *statistische* Signifikanz zu erheben, im Allgemeinen sollte in dieser Untersuchung von vorrangig von Plausibilität gesprochen werden), diese nehmen in der 8. und 9. Klasse je nach Äußerungsanlass um 5,5 bis 19 Prozentpunkte ab. Der Differenzwert von gerundeten 5,5 Punkten ist natürlich ein schlechtes Zeichen für die erwarteten Verbesserungen bis zum Ende der Sekundarstufe I. Unter den häufigsten Wörtern erscheint in der 4./5. Klasse das „und“ als additiver Konnektor, was den Vorannahmen entspricht. Ebenso erwartungsgemäß verdoppelt sich der Anteil der Hauptsätze mit Nebensatz/Nebensätzen in der älteren Klassenstufe nahezu, dies geschieht vor allem durch die Verringerung der Hauptsatzreihungen. Sogar in digitalen Posts nimmt die Anzahl der vollständigen Sätze in der höheren Altersstufe deutlich zu.

Die orthografischen Fehlerquotienten hingegen verbessern sich nicht in den älteren Klassenstufen, sie sind auch bei Jungen und Mädchen nicht unterschiedlich (**Hypothese 3**). Dass die einzigen Texte mit dem Quotienten der geringsten Fehlerrate (1) von Jungen aus der 5. Klasse stammen, ist als zufälliges Ergebnis nicht weiter erwähnenswert – irgendwo wird es auch einzelne Mädchen geben, die ähnlich richtig schreiben können. Generell ergaben sich im vorliegenden Korpus im Übrigen keine signifikanten Tendenzen nach der Genderdifferenz, sodass auf eine entsprechende Ausfaltung der Ergebnisse verzichtet wurde.

Zwischen dem ad hoc ausgeführten mündlichen Erzählen, dem freien und dem normorientierten Schreiben hingegen bestehen in den genannten Kategorien kaum Differenzen, und zwar in beiden Altersgruppen. Der mündliche Vortrag allein begründet offenbar keine wesentlichen konzeptionellen Abweichungen gegenüber dem schriftlichen. Auffällig ist, dass Hauptsätze mit Nebensätzen in beiden Altersgruppen im mündlichen stärker vertreten sind als im schriftlichen freien Erzählen (abgerundet 4./5. Klasse: 37 % zu 21 %, 8./9. Klasse 50 % zu 42 %). Unter Voraussetzung der konventionelle Annahme, dass



Satzgefüge Merkmale tiefergehender Konzeptionalisierung und Zeichen einer reflektierteren Anwendung im Schriftlichen sind, lassen sich daraus zwei Schlüsse ziehen: Entweder drückt sich hier im Mündlichen doch eine gegenüber dem Schriftlichen bedachtere Planung aus oder Hauptsätze mit Nebensätzen sind keineswegs signifikante Merkmale einer ausgeprägteren Planungsphase oder Zeichen einer kognitiven Bewältigung von Stoff (vgl. Hauser 2005: 141). Da in normorientierten Texten mit ihren nach fachdidaktischer Meinung anspruchsvolleren Textsorten die Satzgefüge zunehmen (37 % in der 4./5. Klasse, 62 % in der 8./9.), ist jedoch eher plausibel, dass komplexere syntaktische Muster eine reflektiertere Planung belegen und folglich, aufgrund dieses Merkmals, die Planungsphase des mündlichen Erzählens besser gelingt als im freien schriftlichen Erzählen. In welchem Umfang beim Erzählen von einer Planungsphase zu sprechen ist, bleibt zu fragen, das vorliegende Textsample bietet vor allem die Reproduktion basaler Textmuster. Sie können mündlich ebenso reproduziert werden wie schriftlich, solange kein grundsätzlicher Anspruch besteht, in der Schriftlichkeit komplexere Anforderungen erfüllen zu wollen. Eine entsprechende Vorstellung, im Schreiben gälten höhere Ansprüche, haben die Schüler\*innen offenbar nicht. Ideale eines differenzierten oder gar kunstvollen Schreibens sind ihnen fremd – bestätigt wird dies durch die rein zweckorientierte Auffassung von Schriftlichkeit, die sie in Interviews zum Ausdruck bringen.

Dieser Befund regt an, auf die Dichotomie mündlich/schriftlich auf der theoretischen Ebene zurückzugehen. Gehört freies mündliche Erzählen, angesehen von der medial phonischen Realisierung, überhaupt in die Kategorie der Mündlichkeit? Freies mündliches Erzählen entspricht jedenfalls nicht der Mehrzahl jener Korpustexte, die seinerzeit Koch und Oesterreicher in der Romania erhoben hatten und zur empirischen Grundlage ihrer Deskription von Mündlichkeit machten. Dort ging es um alltägliche Gespräche, Dialoge zwischen einander bekannten Personen, die keine vorher durchdachte Kommunikationsabsicht verfolgen. Die mittlerweile konsensualisierten Merkmale von Mündlichkeit erheben jedoch heute einen erweiterten Geltungsanspruch und werden auf viele Redemuster angewendet, nicht nur auf Zufallsdialoge, die der Gestaltung einer Gemeinschaft in der Kommunikation dienen. Die sukzessive Generalisierung der eingangs vorgefundenen Merkmale richtete sich vom Gespräch weg auf eine allgemeinere Beschreibung von Medialität und Konzeptionalisierung – daraus entstand eine abstrakte Interpretation von

Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Da Koch und Oesterreicher ursprünglich die sprachlichen Realisierungsformen im Blick hatten – die in der deutschen alltäglichen Umgangssprache nicht so stark von der Standardschriftlichkeit abweichen wie in der Romania –, stellten sie lexikalische, syntaktische und andere formale Merkmale des umgangssprachlichen Dialogs heraus. Diese sind dort an phonische Realisierung und ad hoc-Strategien der Wechselrede gebunden, repräsentieren deshalb aber noch lange nicht die gesamte Bandbreite möglicher mündlicher Äußerungen.

Durch Abstraktion und Generalisierung erhielten diese Merkmalskategorien erst im Laufe der Jahre den Status, einen umfassenden Bestand mündlicher Sprachverwendung auszumachen. Wie sich anhand vorliegender Schülererzählungen zeigt, kann mündliche Medialität auch mustergeprägte Erzählungen enthalten, die Konzeptionalität ist dort genauso quasi-monologisch dies von schriftlichen Texten behauptet wird (die formalsprachlich wohl monologisch, vom Denken an implizite Leser\*innen her aber auch dialogisch sein können oder sind). Im Gegensatz zu WhatsApp-Posts, die Gesprächsstrukturen abbilden, müssen in der Erzählung keine Merkmale des Gesprächs auftreten und somit verringert sich auch der Anteil an ‚Nähe‘ oder situationsgebundenen reaktiven ad hoc-Formulierungen. Eine geschlossene mündliche Erzählung, in deren Verlauf die erzählende Person nicht unterbrochen wird und auch nicht auf non-verbale Kommunikation ihres Gegenübers eingeht, folgt einem imaginierten Konstruktionsplan, einem vorab bekannten Textmuster. Dieses mag sich erst im Verlauf der Erzählung vereindeutigen oder zuspitzen, an den syntaktischen Mustern lässt sich dies jedoch nicht ablesen. Eine Vereindeutigung der Darstellungsabsicht geschieht in Plänen des Schreibens ebenso. Eine konzeptionelle Differenz, hergeleitet aus der Überzeugung, die phonische oder skriptorale Medialität beeinflusse notwendig die Konzeptionalität, ist somit in diesen Fällen zu bezweifeln.

Schwieriger zu erklären ist, warum die Schüler\*innen beim Schreiben anspruchslosere syntaktische Muster verwenden – in Termen der bewährten Thesen zu Schreibprozessen ausgedrückt, warum sie den Stoff strukturell weniger durchdringen. Zeit zum planenden Überlegen stand ihnen zur Verfügung, die Motivation, ihr ganzes Können zu entfalten, müsste aufgrund der Annahme über die höhere gestalterische Effizienz beim freien Schreiben auch gegeben sein. Und doch zeichnet sich keine Konzeptionalität ab, die der mündlichen Überlegen wäre (eher im Gegenteil), die Wortwahl bleibt ebenfalls wenig

ausgeprägt. Die Unterscheidung zwischen phonischer und skriptoraler Realisierung (Medialität) hat keine konzeptionellen Folgen im erwarteten Sinn, möglicherweise sogar nachteilige im Schriftlichen.

Die Vermutung liegt nahe, dass Schreibprozessmodelle zwar den zugrundeliegenden Vorgang (der Niederschrift) angemessen abbilden, dabei jedoch nicht eine Abgrenzung gegenüber mündlicher Realisierung im Auge haben. Um zu ermitteln, ob Textkonstruktion im Mündlichen und Schriftlichen unterschiedliche Prozesselemente enthält, scheint es also sinnvoll, beide Medialitäten gleichermaßen zu berücksichtigen und nicht den Vorrang des Schreibens ungeprüft zu unterstellen. Folglich wäre in vorliegendes Korpus besser auch der Äußerungsanlass ‚mündlich vorgetragene Argumentation‘ aufgenommen worden. Bei analytischer Betrachtung der schriftlichen Erörterungstexte ergibt sich im Grunde nämlich dieselbe Frage wie beim Erzählen: Wäre es den Schüler\*innen gelungen, vergleichbare oder besser gestaltete argumentierende Reden vorzutragen? Wären darin möglicherweise Merkmale, die der schriftlichen Erörterung unter der Rubrik ‚anspruchsvollste Textausprägung‘ zugerechnet werden, mündlich in ähnlichem Maße vertreten wie in den skripturalen Ausarbeitungen? Die Frage stellte sich in der Vorbereitungsphase vorliegender Arbeit allerdings nicht – zu eindeutig wird in den Schreibmodellen die Überlegenheit schriftlicher Konzeptionalisierung herausgestellt –, weshalb kein entsprechender Text erhoben wurde. Wohlgermerkt ist hier nicht die Rede von digitalem Schreiben, bei dem ohnehin eine Verknappung der Planungsphase vermutet wird (vgl. Wiesner/Schneider 2014: 3).

Bei näherem Hinsehen allerdings fallen in der schreibdidaktischen Literatur Aussagen auf, die schon im Vorfeld zu weiteren Fragen hätten anregen können. Wenn etwa Philipp/Efing zu den häufigen Defiziten bei Schüler\*innen, Pro und Contra-Argumente in argumentativen Texten gegenüberzustellen, anmerken, diese seien auch bei vielen Erwachsenen zu beobachten (vgl. Philipp/Efing 2018: 206), dann erweckt dies erst einmal den Anschein, als läge das Problem im Schreibvorgang selbst. Im Umkehrschluss könnte dies – immer die Dichotomie mündlich/schriftlich als leitendes Modell unterstellt – verstanden werden als Behauptung, die Betroffenen seien in der Regel in der Lage, dergleichen Argumentation mündlich angemessen vorzutragen. Das mag sein, wenn die oben genannte Beobachtung von einer partiell konzeptionellen Gleichwertigkeit oder sogar Überlegenheit des Mündlichen in hohem Maße zuträfe, dafür gibt es jedoch nicht wirklich

ausreichende Anhaltspunkte. Plausibler scheint die Annahme, argumentationsschwache Schüler\*innen und Erwachsene könnten die Aufgabe auch mündlich nicht besser lösen. Sonst bräuchten sie nämlich ihre Argumente nur aufzusagen, im Überblick zu notieren und hätten eine angemessene Planungsphase für die Abfassung des schriftlichen Textes absolviert.

Vielmehr ist davon auszugehen, dass gar nicht das Aneinanderreihen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen im Medium des Schreibens das Hauptproblem darstellt, sondern die kognitive Planungsphase. Eine solche wird zwar bei Schreibmodellen meist impliziert, in Form von „kognitiven [...] Teilkompetenzen“ (Fix 2008: 21) oder allgemein als „kognitive Funktionen“ (Oehme 2014: 161), erfährt aber derzeit kaum Aufmerksamkeit in der Deutschdidaktik. Helmuth Feilke hat dargelegt, dass die Voraussetzung in beiden Medialitäten vom Kontextwissen abhängt (vgl. Feilke 2010: 156) und nur zum Teil von der schriftsprachlichen Kompetenz der Verfasser\*innen in der sprachlichen Umsetzung. Dass einen Text zu entwerfen vom „Wissen des Autors abhängig ist“ (Fix 2008: 36), weist nicht nur über schriftsprachliche und allgemeinsprachliche Kenntnisse hinaus, sondern zielt gleichzeitig auf die kognitive Durchdringung von Darzustellendem. Letzteres ‚Inhalt‘ zu nennen, entspräche einer standardsprachlichen Ausdrucksweise, steht aber dem fachdidaktisch oft hervorgehobenen Verarbeiten von ‚Information‘ zu nahe: Es geht nicht um Informationen (als pieces of information) im Einzelnen, sondern vielmehr um den „Wissenskontext (individuelles und allgemeines Wissen)“ (Koch/Oesterreicher 2011: 11), der Detail-, Struktur- und Regelwissen aus vielen Themenfeldern vereint.

Damit ist nicht kleinräumiges Sprachregelwissen gemeint, sondern Logik und Wissensklassifikation als gedankliche Struktur der Relationen zwischen den Elementen. Das klingt vielleicht zu anspruchsvoll für die Textplanungsphase von 4./5.- und sogar 8./9.-Klässler\*innen, andererseits müssen am Ende der Sekundarstufe I ernsthafte Maßstäbe angelegt werden, da bezüglich der Sprachkompetenz nicht nur das Äquivalent zum Erwachsenenwortschatz sondern auch selbstständige Textarbeit als zu erreichende Bildungsziele angesetzt werden. Hänschen (und Gretelchen) sollte/n hier Ansätze jener Kompetenzen erworben haben, über die Hans (nebst Grete) später verfügen muss.

Wenn Schriftlichkeit als Partizipation an schriftbasierter Kultur aufgefasst wird, von Feilke in die vier großen kulturellen Teilbereiche „Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht“ (2011: 4) eingeteilt, so müsste am Ende der Sekundarstufe I eine Entwicklung in

Richtung auf schriftkulturelle Vorbilder einzufordern sein. Zu welchem Grad entsprechende Ziele erreicht werden, hängt von den Maßstäben ab, mit denen die Zielvorgabe operationalisiert wird, unter anderen von Musterbeispielen. Feilkes bereits zitierte Feststellung, dass erlernte und verstandene Kontexte des Schreibens für anspruchsvolle Schreibaufgaben ebenso bedeutsam sind wie die Entwurf-Kompetenzen des Individuums, weist in diese Richtung. Hanspeter Ortner hat in seinen Überlegungen zur „Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung“ (2007) die Unterscheidung in Sachbezug und Ichbezug aufgezeigt, Ralph Köhnen nennt dies „Ich-Orientierung“ und „Sach-Orientierung (Thema)“ (vgl. Köhnen 2011: 98). Sowohl der Erstere, der sich auf die Schreibkompetenz konzentriert, als auch der Letztere, der das Mündliche im Fokus hat, messen dem zu verhandelnden Sachverhalt einen hohen Stellenwert bei: „[D]er Sachverhalt ist ein gemeinsames Element von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Ortner 2007: 113). Für beide Medialitäten und Konzeptionalitäten gilt „was gesagt werden muss, entscheidet der Sachverhalt, nicht der Verlauf eines Gesprächs“ (ebd.: 114), die Textkonzeption ist nur eine Funktion der sachbezogenen logischen Strukturen (die freilich ohne sprachliche Strukturen nicht zu denken sind). Dies impliziert, dass die Konzeptionalisierung von situativ anzuwendenden sprachlichen Mitteln letztlich – sofern die Kommunikation über ein belangloses Geplauder hinausgehen soll – in einem Dritten ihre übergeordnete Motivation haben: der kognitiven Ordnung oder Bewältigung eines Darzustellenden, nenne man es Thema, Inhalt oder Sache.

Harro Müller-Michaels hat aus konservativer Sicht festgestellt, dass die Kompetenzdidaktik, die vorrangig auf die persönlichen Fertigkeiten abziele, den Anschluss an überliefertes Wissen erschwere:

In traditioneller Begrifflichkeit der Bildungswissenschaften akzentuiert die Kompetenzorientierung die formale Bildung vor der materialen: Alles läuft auf Handlungsfähigkeit, methodische Sicherheit, mehr oder minder souveränes Können hinaus; [...] prozedurales Wissen [...]. Materiale Bildung, deklaratives Wissen genannt, bleibt auf der Strecke: Grundwissen erwerben, sich in der Welt orientieren, Tradition bewahren und Anknüpfungen an die Gegenwart schaffen. (2016: 289)

Sprachliche Konzeptionalisierung, Rede- und Textkonstruktion im Mündlichen wie Schriftlichen, „betrifft [nach K/Oe] die in der Äußerung gewählte Ausdrucksweise“ (Dürscheid 2012: 62) – und nichts als diese. Der kognitive Verarbeitungsprozess eines Themas

oder die gedankliche Durchdringung eines Sachverhalts sind darin höchstens in der Planungsphase enthalten, die zwar Voraussetzung, aber nicht eigentlich Teil des Schreibprozesses ist. Die altbekannte Verfertigung der Gedanken beim Schreiben ist ein Reflexionsprozess, der anlässlich der Verschriftlichung durchgeführt werden kann, keineswegs aber durchgeführt werden muss. Die Gedanken können auch ohne Schreibprozess verfertigt werden. Hier ist im Hinblick auf die beobachtete Verkürzung der Planungsphase beim digitalen Schreiben hinzuweisen: Eine verkürzte Planungsphase im Schreibprozess muss nicht die Verkürzung des Reflexionsprozesses abbilden, kann sehr wohl aber dessen Reduktion oder Wegfall bewirken.

Mit der kognitiven Verarbeitung von Konzeptionselementen steht auch möglicherweise in Zusammenhang, was über die Häufung des Pronomens „ich“ und über die geringe Abtönung in Texten zutage trat. Die **Hypothesen 6 und 7** werden bestätigt. Während Erzähltexte natürlich in der Ich-Form auftreten können, ist dies in Argumentationstexten nur dann angemessen, wenn die Aufgabe lautete, sich auf persönliche Meinungen zu beschränken. Aber selbst dann bleibt es ein Verstoß gegen Traditionen der Schriftlichkeit, wonach unpersönliche Sachaussagen im Vordergrund stehen sollten. Der reflexive Prozess wäre vielleicht zu konkretisieren als argumentative Transparenz, höfliche Rücksichtnahme auf Leser\*innen, Einsicht in die Fehlbarkeit eigener Meinungen oder die Erfahrung, dass gesellschaftlich vertretbare Wahrheiten oft ‚in der Mitte‘ liegen. Die auffällige Häufung des Pronomens „ich“ im normorientierten Schreiben, also in den Textsorten, die besonders in der älteren Alterskohorte sachbezogen und eher abstrahierend zu handhaben wären, gibt ebenfalls Auskunft über hier eingetretenen Wandel.

Die WhatsApp-Posts sind in allen Merkmalskategorien gegenüber der nicht-digitalen Schriftlichkeit abgrenzbar. Die Erwartungen gemäß **Hypothesen 9 und 10** werden allgemein erfüllt. Der Anteil von medienspezifischen Realisierungsformen ist bei den 8./9.-Klässler\*innen wesentlich höher als bei den jüngeren Schüler\*innen. Unter den Ergebnissen der jahrgangvergleichenden Untersuchung fällt allerdings auf, dass sich die WhatsApp-Sprache zwischen der 4. und der 9. Klassenstufen in Bezug auf alle Merkmalskategorien innerhalb des Zeitraums verändert. Es ist demnach unangemessen, weiterhin von einer homogenen kollektiven Praxis zu sprechen, vielmehr verläuft die Realisierung in altersspezifischen Entwicklungsphasen. Es zeigt sich, dass die Abweichung von der Normorthografie in den Altersstufen strukturell unterschiedlich ist: Die Jüngeren

verfehlen den Rechtschreibstandard überwiegend, weil sie ihn erkennbar noch nicht beherrschen. Sie kämpfen darum mit dem Ziel, richtig zu schreiben. Die Wortwahl liegt dort auch näher bei einer normgerechten Alltagssprache. Erst später gehen die Jugendlichen dazu über, sich am konstitutiven Register der Messengerposts zu beteiligen, indem sie vorsätzlich dort eingeführte Schreibweisen anwenden. Anwenden heißt dabei, den Gebrauch imitieren – zur Wirkung kommt genau jene Vorbild-Nachahmungs-Relation, die ursprünglich einmal für das Schreibenlernen durch Lesen angenommen wurde. Das Modell funktioniert hier, während es in der schulischen Schreibpraxis an Wirkung zu verlieren scheint – oder lange schon scheint verloren zu haben.

Zu erkennen ist dies bei WhatsApp vor allem am Zuwachs abweichender Lexik, die Anzahl der Texte mit medienspezifischer Wortwahl übersteigt in der 8./9. Klasse die statistisch als Fehler erfassten abweichenden Schreibweisen. In der 4./5. Klassenstufe hingegen ist die Anzahl medienspezifischer Wörter geringer, die orthografische Abweichung (überwiegend als Fehler aus Unkenntnis) hingegen deutlich höher. Zugleich fällt auf, dass die Platzierung grafischer Elemente mit den Abweichungen des Medienregisters vom Standard anwächst, grafostilistische Zeichenverwendung korreliert mit der medienspezifischen Gestaltung des alphabetisch repräsentierten Textes. In der normnahen Stufe 1 nimmt außerdem der Anteil der Korpustexte in den älteren Jahrgängen ab, der statistisch dokumentierte Schwerpunkt verschiebt sich deutlich in die normfernen Klassen hinein.

In den Messengerposts treten zwei syntaktische Tendenzen auf: Einerseits werden (mit dem Alter zunehmend) einfache Hauptsätze verwendet, andererseits unvollständige Sätze. Die einfachen Hauptsätze haben nur einen geringfügig kleineren Anteil als in allen anderen Äußerungsformen, werden hier zahlenmäßig aber von der Gesamtheit der erfassten unvollständigen Muster weit überboten. Hauptsatz und Nebensatz verschwinden beinahe im einstelligen Prozentbereich. Als Überschneidungszone zwischen digitalem Dialog und Textmusterrealisierung (mündlich wie schriftlich) bleibt der Hauptsatz, der als vollständige syntaktische Minimalstruktur am Entstehungspunkt des normorientierten Sprechens wie Schreibens steht.

Es stellt sich die Frage, ob die Messengervarietät mit ihren Wort- und Phrasenabkürzungen sowie der Reduktion von grammatischer Struktur im Modell von Mündlichkeit/Schriftlichkeit überhaupt das Prädikat ‚überwiegend konzeptionell-mündlich‘ erhalten sollte oder kann (traditionell-schriftlich ohnehin nicht, das ist gegenwärtig Konsens).

Angeregt durch die Überlegungen zur grafostilistischen Kommentierung der alphabetisch aufgezeichneten Äußerungen, die ursprünglich als Imitation einer begleitenden Mimik wie im Gespräch gedeutet wurden, sollten auch die verkürzenden Formen mit mündlich-dialogischen Äußerungen verglichen werden. Im Prinzip spräche nichts dagegen, die schriftlichen Abkürzungen auch phonisch umzusetzen. „HaDeEl“ statt „Hab’ dich lieb“ zu sagen, „a ef“ statt „as fuck“ und Andere, mag sogar eine Ökonomisierung darstellen und wäre somit praktischer. Dies geschieht bislang jedoch nicht. Die digitalschriftlichen Abkürzungen wurden bisher oft als Schreibvereinfachungen ausgelegt, damit die Schreiber\*innen weniger Zeichen tippen zu müssen. Das mag für die in den ersten Mobiltelefongenerationen eher umständlich einzugebenden Zeichen zutreffen. Zugleich müsste die Annahme einer durch die Technik gewissermaßen erzwungenen Verkürzung der kommunikativen Zeichenketten sowie eine als unangenehm empfundene Umständlichkeit der Zeicheneingabe dazu führen, dass dann nur noch das Nötigste geschrieben würde. Die Praxis der digitalen Posts aber zeigt im Gegenteil schon früh eine wachsende Zeichenflut, ohne dass die Kommunikation an Inhalt gewönne. Demnach kann es mit der willentlichen Reduktion der Schreibmühen nicht allzu weit her sein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass abzukürzen einer konsolidierten Praxis entspricht, die mittlerweile ihre Ursache in sich selbst, im Medienregister hat. Alle schreiben halt so, und da die Schreibnovizen zuerst durch Imitation teilnehmen, erscheint ihnen die Praxis als Konvention.

Auswirkung hat dieses Prozedere auf die Lexik: Abgekürzt kann nur werden, was die Kommunikationspartner\*innen auch als Abkürzung kennen und auflösen vermögen. In mündlicher Rede entsteht ursprünglich die geringere Konzeptionalisierung durch die Suche nach geeigneten Ausdruckweisen, die der Reaktion des Gegenübers zudem angepasst werden. In der Digitalität wird aber nicht dieser relativ umständliche Prozess der Suche nachgebildet, sondern ein konventionalisiertes Muster dominant realisiert. So fehlt „das Prinzip der Wiederaufnahme [...] für Texte und Gespräche“ (Brinker 2010: 74) entweder ganz oder wird mit Bezug auf Muster vereinfacht, die nicht zwischen den Dialogpartner\*innen ausgehandelt werden, sondern als Schemata im Medienregister vorbestehen. Dies schränkt die Ausdrucksmöglichkeiten ein. Statt iterativer Näherung zielt die Konzeptionalisierung gleich auf Formen, die als bekannt vorausgesetzt werden. Die Erfahrungen der Probanden räumen den Sogeffekt der Konvention ein: „Einer fängt halt an...“/„Das ist einfach in der ganzen Schule so“ (WA-Fragen). Vergleichbar mit den



Emojis scheint auch hier eine Tendenz zum Lauten und Schrillen, zu Kraftausdrücken, zu bestehen.

Die Genese der solcherart eingeschränkten Lexik – die teilweise eigentlich Phraseologie ist – wird in der Regel auf Peer-Orientierung zurückgeführt. Deren Verhältnis zu Sprachständen muss reflektiert werden. Ursprünglich benennt der Terminus ‚Peer‘, abgesehen von der englischen Adelsgeschichte, die Gleichrangigen in einer Gruppe. Unter Gleichrangigen lassen sich ohne weiteres Kompetenzen im Umgang miteinander erwerben, sowohl solche, die sich auf den Umgang miteinander als auch auf dritte Gegenstände beziehen. Ein gewisses Problem entsteht, wenn es unter den Gleichen an Wissen fehlt, um bestimmte Themen sachgerecht zu bearbeiten. Um etwas Neues zu lernen oder bestehendes Wissen zu erweitern, ist die Gruppe der gleich Unwissenden ungeeignet, selbst die Übertragung der Verantwortung an eine Person, die über größere Sachkunde verfügt, muss nicht gelingen, wenn nicht augenfällige Beweise für deren Kenntnisse die Kenntnislosen von deren begründeter Autorität überzeugen (wer einen Computer wieder zum Funktionieren bewegt, wird leicht als Experte gewürdigt, weil die Aktion sich selbst durch ihren Erfolg legitimiert, wer anderen den Konjunktiv als Mittel zur Präzisierung einer Aussage vorschlägt, wird – wie Erfahrung zeigt – eher ausgegrenzt, weil eine Einsicht in die Vorteile des Konjunktivs außerhalb der Möglichkeiten einer Erfahrungsbewertung durch die Peers liegt).

Die von der Fachdidaktik unabhängig von Fach- und Sachzusammenhängen in den Fokus der Kompetenzdidaktik gestellte Aufgabe der ‚Problemlösung‘ verläuft in Peergroups unter Umständen neben oder außerhalb der sachgerechten Wissensverarbeitung. Verfahren der Text- oder Äußerungsgestaltung als Problem lassen sich in der Gruppe durchaus lösen, allerdings nicht notwendig nach Maßstäben, die außerhalb der Gruppe gelten. Die Gruppe ist durch ihr eigenes Wissen – und dessen maßstabslose Überschätzung – vom kulturellen Wissen größeren Umfangs ausgeschlossen. Am Beispiel der Kompetenzillusion in der Computeranwendung haben Ihme und Senkbeil (2017) demonstriert, dass ohne Kontrolle durch Sachkunde bestehende Wissensdefizite sogar zementiert werden können, weil die Peers erstens keine Vorstellung davon haben, wie die ‚Probleme‘ auf hohem, zeitgemäßem oder komplexem Wissensniveau ‚gelöst‘ werden könnten und weil sie sich zweitens auf Rechtfertigungen dafür einigen, dass sie schon das Richtige tun (selbst wenn sie selbst die ‚Lösung‘ für unbefriedigend halten). Auf Sprache bezogen trägt

peergesteuerte Informalität zu Kompetenzbildung bei, jedoch möglicherweise fern der Maßstäbe des kulturellen Literalitätssystems. In der Messengerkommunikation dürfte dies der Fall sein.

Peerlösungen beruhen auf gemeinsamen Annahmen, die zunächst in der Gruppe nicht unsanktioniert angezweifelt werden können. Zweifel werden nur durch die faktische Demonstration, dass eine angestrebte ‚Lösung‘ nichts löst, legitimiert. Das Modell des „common ground“ rekonstruiert Vorgänge, die in einer Gruppe ablaufen:

„Sprachliche Strukturen werden auf den Ebenen der Phonetik, Morphologie, Syntax und Lexik wechselseitig übernommen und auch komplexe semantische Konzepte können interaktiv verhandelt werden.“ (Lotze 2014: 276).

In WhatsApp-Posts ist die ‚Verhandlung‘, die Grundlage jeder semantischen Klärung (Suche) ist, gering ausgeprägt. Zunächst erlaubt die Kürze jeder Äußerung pro Turn kaum individuelle Ausgestaltung, ferner verlegt die Verwendung von Memen die Bedeutungskonstitution außerhalb der Verantwortung der Dialogpartner\*innen. Als „Ergebnis von lokalem Alignment linguistischer Repräsentationen“ (Lotze 2014: 279) entsteht der gemeinsame und vertraute Boden von Mustern, deren Bestandteile aber hier in höherem Maße aus stereotypen Anwendungsbeispielen anderer medienspezifischer Äußerungen herausgezogen werden als im individuellen Dialog. In der privatkommunikativen Digitalität funktioniert dies offenbar für die Teilnehmer\*innen zufriedenstellend.

Dieser unkritisch konventionalisierende Einfluss auf Phraseologie und Lexik betrifft nicht nur eine Einschränkung der möglichen zu verwendenden Ausdrücke, sondern wirkt auch auf vermeintlich feste Bedeutungszuweisungen ein. Im Bereich der digitalen Kommunikation kann davon ausgegangen werden, dass die beobachtete De-Semantisierung bestehender Wortbedeutungen aus Memen oder dem common ground hervorgeht – dasselbe gilt für die Verbindung von Lexemen oder Zeichen generell mit veränderten Bedeutungen (Re-Semantisierung). Feilkes Begriff der „Umsemantisierung“ (Feilke 2010: 147) kann ebenso verwendet werden, suggeriert jedoch eher einen Bedeutungswandel, wie er sich im Wortusus im Laufe sprachlichen Wandels einstellt. Die Wortwahl bei WhatsApp unterliegt jedoch keinem langsamen oder schrittweisen Bedeutungswandel, sondern neigt zu radikalen Umdeutungen. Radikalität scheint als Bezeichnung angemess-

sen, weil oft kein Bezug zu ursprünglichen Bedeutungen in Erinnerung bleibt. An Beispielen wurde dies oben ausführlich dargelegt, hier sei nur daran erinnert, dass „Hurensohn“ in der Vorstellung der juvenilen Verwender wohl keinen Bezug zur Berufstätigkeit einer Mutter herstellt, „fick dich“ keine Aufforderung zum selbstreferenziellen Geschlechtsverkehr bedeutet und „bitch“ völlig vage ist, jedenfalls wären die meisten Mädchen wohl überrascht, wenn sie jemand „Hündin“ nennte.

Die De-Semantisierung ist mit Bezug auf den Wissensstand der Verwender\*innen umfassend und die Re-Semantisierung besteht in einem vagen Stereotyp. Welcher Herkunft Lexeme und Phrasen des jugendlichen Medienregisters sind, braucht nicht weiter diskutiert zu werden, weil auf den ersten Blick deutlich wird, dass es sich nicht um Standards einer überlieferten Literalität handelt.

Da eine vorgängige „Destandardisierung“ (Neuland 2008: 78) der gesprochenen wie geschriebenen Sprache stattfindet, verläuft der Sprachwandel in der Digitalität kaum entgegen allgemeinen Tendenzen. In diesem Fall kann zugleich geltend gemacht werden, dass die Schwächung der schulischen Norm durch institutionalisierte und vor allem gebräuchliche Praxis im gesamtgesellschaftlichen Rahmen die Verselbstständigung von Varietäten erleichtert. Dass die Abkoppelung von Standardnormen nicht unterläuft, sondern willentlich geschieht, zeigt sich an den Unterschieden in den WA-Posts der 4./5.- zu denen der 8./9.- Klässler\*innen. Erst wenn der Schriftspracherwerb am Ende der Primarstufe in einem gewissen Maß gelungen ist, beginnt die Anpassung an Ausprägungen des medialen Registers.

## 8.2 Normbezug

Die Klassifizierung der Korpustexte nach den drei Stufen der Normnähe bis Normferne unterscheidet sich in den verschiedenen Äußerungsanlässen nur geringfügig. Bemerkenswert ist die stärkere relative Entfernung von der Norm in der 8./9. Klasse im Vergleich zur Primarstufe im mündlichen Erzählen. Woher diese Entwicklung kommt, ist unklar. Eine Annahme könnte lauten, dass die jüngeren Schüler\*innen einer Tradition des Erzählens noch näherstehen, weil ihre Erfahrung mit Erzählen und Vorlesen weniger weit zurückliegt. Dies würde implizieren, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter von traditionellen Kulturmustern Abstand nehmen. Ob dabei die wachsende digitale Schreibpraxis

eine Rolle spielt, ist nicht zu sagen – als zukünftig zu prüfende Hypothese wäre dies in Betracht zu ziehen, es würde bedeuten, dass nicht die normferne Sprachverwendung in den Posts den Sprachverfall darstellt, sondern dass deren Ausstrahlung und Konventionalisierung als alternative Sprachkonvention auf die Norm wirken würde und so deren Bedeutungsverlust betriebe. Das wäre ein weiterer Erkenntnisschritt über die Anerkennung eines selbstständigen Sprachregisters – das von vorliegender Studie uneingeschränkt bestätigt wird – hinaus in Richtung auf die Reduktion überlieferter Muster.

In den schriftlichen Äußerungen des Korpus zeigt sich eine Distanzierung von der Norm in der Sekundarstufe, die Abweichungen nehmen vor allem in Morphosyntax und Lexik zu. Ob dies als Korrelation zur Entwicklung bei WhatsApp zu werten wäre oder nur als Koinzidenz, kann nicht gesagt werden, die statistischen Werte sind zu gering. Nur bei den vorgegebenen Sachtexten aus dem Schulunterricht ist ein gewisser Zugewinn an Normnähe bei den 8./9-Klässler\*innen zu beobachten. Die Einschränkungen bei der Gestaltung von argumentativen Texten bezüglich der starken Ich-Bezogenheit und geringen Abtönung der Aussagen sind dabei aber kontraproduktiv.

### **8.3 Implikationen für den Deutschunterricht**

Wie die Analysen dieser Arbeit zeigen, darf digitale Kommunikation nicht auf eine reine Freizeitfunktion reduziert werden, vielmehr ist sie als eine (Parallel-)Institution der Sprachverwendung zu verstehen. Der Gegensatz ‚formell – informell‘ kann der Beschreibung des Schreibens in der Schule und während der Freizeit nicht gerecht werden, wenn die privat und digital Schreibenden als (in den meisten Fällen) unreflektierte Mit-Urheber\*innen einer neuen, flexiblen Konventionalisierung verstanden werden. Inwieweit eine Normen flexibilisierende (verletzende) Entwicklung nachhaltig stattfindet, ist wissenschaftlich nur vorläufig beschreibbar, eine substantiierte Kodifizierung bedarf längerer Zeiträume und methodisch angeleiteter Beobachtung.

Umso bedeutender ist es für den Deutschunterricht aller Jahrgangsstufen, den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, nicht darauf zu vertrauen, dass Sprache allein im Sprachlichen bleibe. Diskurse in weiter Tradition legen dar, wie der Einsatz von Sprache unser Denken und unsere Wirklichkeit konstruiert (hier können etliche Referenzfiguren von Wittgenstein über Foucault, bis hin zu aktuellen Sprachkritikern wie Glock oder Hacker

genannt werden). Und auch, dass der Experimentiermodus digitaler Kommunikation sehr komplex und permanent veränderbar ist. Die Konventionen der digitalen Kommunikation sind höchst transitorisch, würde die Erhebung in einem Jahr wiederholt werden, zeigten sich ganz neue Variationen. Sich im schulischen Handlungsfeld neuen Schreibformen abzuwenden und sie nicht gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen zu diskutieren und zu reflektieren, könnte nur als reaktionär gewertet werden.

A priori vereinfacht ein systematischer Schreibunterricht, bei dem normorientiert und korrigierend geschrieben wird, jede weitere Aneignung schriftsprachlicher Kompetenz. Bereits kleine Kinder erkennen, dass Texte nach einer konkreten Systematik gestaltet werden. Es wird wahrgenommen, dass Schriftlichkeit normiert ist und mittels ihrer Orthografie funktioniert. Röber spricht von einer „Wahrnehmung der Orthografie als zentrales Merkmal von Schriftlichkeit“ (Röber 2013: 5), was zur Folge habe, dass Normativität im schulischen Kontext ihren autoritären Charakter verlöre und in ihrer beschreibbaren Funktion, das Lesen zu ermöglichen, erkannt würde (vgl. Röber 2013).

Im Folgenden sollen nun einige aus den Analysen, aber auch aus der langjährigen persönlichen Berufserfahrung der Verfasserin mit Schüler\*innen gewonnenen Prämissen für den Unterricht skizziert werden. Sie sind in einem subjektiven Duktus und zudem bewusst prononciert formuliert. Die Implikationen nehmen darauf Bezug, wie auf die Veränderungen, die das digitale Schreiben per se und auch hinsichtlich der Interferenzen mit anderen Äußerungsformen zur Folge hat, reagiert werden könnte. Über den normativen Wert von Sprache hinaus, stehen sie auch für eine weitere, elementare Verantwortung, welche Schule trägt: Wenn die Vorstellung von sprachlich erzeugter Denkkomplexität nicht existiert oder vernachlässigt erlernt wird und ferner keine Sprachkompetenz zum Überlisten der Bevormundung durch Medien oder Konzerne wie Google besteht, werden die Jugendlichen in einem kleinräumigen Wissensmainstream gefangen gehalten.

1. *Es sollte sprachlich anspruchsvolle Literatur gelesen werden*

Unterrichtslektüren sollten reflektierter nach Komponenten anspruchsvoller Sprachlichkeit, wie einem klaren Satzbau, hoher Kohäsion und Kohärenz oder einem diversen und treffenden Wortschatz ausgesucht werden. Zumeist werden Unterrichtswerke insbesondere für untere Jahrgangsstufen rein thematisch-inhaltlich ausgewählt, sprachliche Kriterien und Ansprüche an den Text werden weniger berücksichtigt.

Die Lehrer\*innen sollten ihre Schüler\*innen dabei begleiten und sie ermutigen, sich auch komplexeren Texten zu stellen. Beobachtet wird gemeinhin, dass Schüler\*innen die Lektüre des Textes alleine zu Hause, außerhalb des Unterrichts, vollziehen. In Lektürestunden könnten die Texte gemeinsam gelesen und besprochen werden. In der Unterhaltung über den Text und über seine sprachlichen Strukturen bildet sich dann über die Hermeneutik hinaus ein Modell von Schriftlichkeit, das als Folie gelten kann. Zu diesem Punkt gehört auch, dass die Abkehr von Ganz- oder auch Realtexten (selbst im Propädeutikum auf Abiturprüfungen) - nicht selten im Zuge der Forderung nach „exemplarischem Lehren“ (Wagenschein [bereits] 1956) - kritisch hinterfragt werden muss. Wenn Ausschnitte zum Hauptgegenstand werden, wird Wissen fragmentiert und bestritten, dass man es in größere Zusammenhänge bringen kann oder sogar sollte. Weshalb wird den Schüler\*innen lediglich eine drastische didaktische Reduktion zugetraut, wie sie in vielen Schulbüchern zu finden ist?

2. *Der sich durch das Lesen im Internet etablierte Modus des ‚Überfliegens‘ sollte wieder durchbrochen werden*

Um neue Wörter, komplexe Satzstrukturen und grammatikalische Logik zu erkennen, müssen die Schüler\*innen lernen, langsam zu lesen. Mag dies im Anfangsunterricht durch den Prozess des Lesenlernens noch der Fall sein, so wird im späteren Unterricht selten darauf hingewiesen, sich auch tatsächlich Zeit für das Lesen zu nehmen. Den genauen Leseprozess auch mit älteren Schüler\*innen zu reflektieren, würde helfen, eine bewusste Lesehaltung zu habituiieren.

Lernen die Schüler\*innen, das Gelesene zu reflektieren, gelangen sie über ein gewisses Maß an Abstraktion und entsprechende Transferleistungen vom Text zu ihrem eigenen kognitiven und hermeneutischen Kontext und können aus dem Text heraus Gehalte generieren.

### *3. Der Kontrast des Mündlichen zum Schriftlichen sollte im Unterricht thematisiert werden*

Eine zu kurzgefasste Definition von Schrift als Phonem-Graphem-Bezug erschwert einen systematischen Schriftspracherwerb nicht nur, sondern gestaltet diesen auch fehlerträchtiger. Orate Strukturen können literaten bewusst funktional gegenübergestellt werden, um ihre Differenz sichtbar zu machen.

Die vielerorts in der schulischen Praxis seit Jahren zu beobachtende Vermündlichungstendenz von Unterrichtssequenzen, die ursprünglich als Befreiungsschlag von der Aufsatzdidaktik zu interpretieren war, könnte durch einen höheren Anteil an schriftlichen Diskussionen und Argumentationssequenzen ein Gegengewicht erhalten. Mit diesem Punkt einher geht auch die ‚Verquizung‘ des Unterrichts, die nicht selten durch die Digitalisierung von Unterrichtsprozessen aggraviert wird (‚Konditionsunterricht‘ durch quizartige Apps etc.). Eine Sensibilisierung für vollständige Sätze sowohl im Mündlichen wie Schriftlichen sollte im Unterricht selbstverständlich sein.

### *4. Ein ‚Code Switching‘ zwischen den unterschiedlichen Schreibmodi sollte bewusstgemacht werden*

Blickt man auf den Deutschunterricht von weiterführenden Schulen, ist es wichtig, Sequenzen zur Wahrnehmung unterschiedlicher Schreibmodalitäten zu implementieren. Es ist durchaus verständlich, dass Menschen - jung wie alt - im privaten oder digitalen Schreiben andere Schreibkonventionen gelten lassen wollen als in schulischen oder formelleren Kontexten. Entscheidend ist aber, die verschiedenen Konventionen als solche zu identifizieren und ein ‚Code Switching‘ durchführen zu können - auch um zu entscheiden, welche Spielart des Schreibens in welcher Situation adäquat ist. Wenn heute beklagt wird, dass Schüler\*innen orthografisch und grammatikalisch falsch, lexikalisch unbeholfen und konzeptionell schwach schreiben, liegt es daran, da sie sich an konkurrierenden Schreibkonventionen orientieren und angesichts unsicherer, sich schnell verändernden Konventionen im schlimmsten Fall zu dem Schluss kommen, irgendwie „sei das doch alles egal“ und vollziehen folglich kaum mehr Unterschiede in den unterschiedlichen Schreibsituationen.

*5. Eine profunde Schulung in der Argumentationstechnik sollte etabliert werden*

Die ernüchternden Erörterungsbeispiele des Korpus haben gezeigt, dass es für Jugendliche wichtig ist, eine logische Argumentationstechnik anwenden zu können. Auch beobachtet man in den sozialen Netzwerken, dass eine scheinbar unerlässliche Dauer-Moderation von in öffentlichen Debatten aufgeworfenen Problemstellungen des gesellschaftlichen Lebens wenig fundiert und unreflektiert stattfindet. Ein Training in der Erörterungskompetenz kann zunächst recht schlicht durch die Überprüfung und das Aufstellen von Argumenten geschehen (deduktiv/nicht-deduktiv). Dabei geht es auch darum, angebotene Argumente auf ihre Stichhaltigkeit und Korrektheit zu überprüfen, sowie die Wahrheit von Aussagen und die Korrektheit von Schlüssen anhand erlernter Methoden der Bewertung zu beurteilen. Gegenstände von Unterrichtssequenzen könnten klassische (modus ponens, modus tollens) und spezielle Argumentationsformen (Analogieargumente, transzendente Argumente) sein.

Im Hinblick auf die digitale ‚Diskussionskultur‘ von Threads bei Facebook, Twitter etc. könnten Beiträge auf ihre Argumente hin überprüft werden und z. B. offenkundig demagogisch angelegte Texte oder Reden sachlich analysiert und von argumentativ gehaltenen Texten unterschieden werden.

*6. Digitales Schreiben sollte als kommunikatives, non-lineares Schreiben auch im Unterricht kriteriengeleitet eingesetzt werden*

Unterrichtliche Einsätze des digitalen Schreibens können dadurch geschehen, dass die Chatfunktion bei WhatsApp als Peer-Review oder als interaktiver Blog genutzt wird.

Digitales Schreiben in unterrichtlichen Situationen sollte dabei klar von traditioneller Schriftlichkeit unterschieden und auch so diskutiert werden.

Ähnlich wie bei ‚Twitteraturprojekten‘ (vgl. z. B. Aciman/Resin 2011) kann der Messengerdienst von WhatsApp dazu eingesetzt werden, gelesene Werke pointiert und sprachlich komprimiert zu verarbeiten, indem sich einzelne Schüler\*innen oder Gruppen mit den Protagonisten des Werkes identifizieren und aus ihrer Perspektive heraus Dialoge verfassen. Es bestehen mittlerweile etliche, sinnvolle Unterrichtskonzepte zum „Schreiben unter Storm“ (vgl. Porombka 2011; vgl. Wampfler 2017; vgl. Gailberger/Wietzke 2018). Digitales Schreiben ist so stets kommunikatives Schreiben, indem die oder der Verfasser\*in mit anderen verbunden und daher Sender und Empfänger zugleich ist. Ein



spannendes Unterfangen, bei dem sprachlich sehr exakt gearbeitet werden muss, um eindeutig verstanden zu werden.

*7. Exaktheit und Transparenz hinsichtlich (schrift-)sprachlicher Korrekturen sollten von den Lehrenden gewissenhaft vorgenommen werden*

Gezielte Übungen für die Rechtschreibung und Grammatik nehmen mit fortschreitender Schullaufbahn ab. Diese Vernachlässigung divergiert mit der Erfahrung, dass sich Orthografie und Grammatik mit Eintritt in die Sekundarstufe nicht ausreichend konsolidiert haben. Zwar werden in schulischen Prüfungen orthografische und grammatikalische Fehler markiert, doch wird mit diesen wenig oder gar nicht weitergearbeitet. Die Schüler\*innen nehmen sie, wenn überhaupt, kurzfristig zur Kenntnis. In der Sekundarstufe fließen formsprachliche Mängel im Deutschunterricht generell kaum in die Bewertung von Leistungskontrollen ein. Auch ältere Schüler\*innen sollten unterstützt werden, anhand ihrer eigenen Fehler zu trainieren und Rechtschreibstrategien zu wiederholen. Denn ohne Kenntnis über orthografische Normen kann nicht beurteilt werden, ob die logische Struktur des Gedankens durch einen Normbruch untergraben wird, oder ob fehlerhafte Orthografie beispielsweise Einfluss auf die Syntax nimmt. Daher ist es zunächst elementar, die orthografische Norm zu erlernen, um von hier aus in andere Schreibkonventionen und -modi zu wechseln. Den Schüler\*innen zu vermitteln, dass mangelnde Orthografie und unpassende Formulierungen spätestens beim Einstieg in das Berufsleben zu Diskreditierungen auch anderer entscheidenden Kompetenzen führen kann, sollte eine verantwortungsbewusste Aufgabe von Unterricht darstellen.

*8. Auf ‚Desemantisierungen‘ sollte aufmerksam gemacht werden*

Kinder und Jugendliche sind daran gewöhnt, Wörter anzunehmen, deren semantisches Feld ihnen unklar ist. Sie verwenden oft Lexeme, deren Semantik sie aus einem Peer-Sprachgebrauch erschließen, andernfalls würden sich innerhalb der WhatsApp-Kommunikation nicht so rasant Schreibungen ändern. Sie anzuleiten, nach der genauen Bedeutung eines Wortes zu fragen und sich nicht mit einer ‚schwebenden‘ Bedeutungszuweisung zufriedenzugeben, sollte Gegenstand im Unterricht sein. Nicht selten haben Missverständnisse vage Bedeutungszuweisungen zur Ursache, dies kann an Beispielen veranschaulicht werden.

Täglich ist zu erkennen, dass auch Kinder und Jugendliche schriftliche Normen benötigen und schaffen wollen. Dies offenbart sich besonders im digitalen Schreiben innerhalb von sozialen Medien und Messengerdiensten. Ohne deren Legitimation durch Tradition, kanonisierte Werte oder kollektiv vertretene neue Gemeinschaftsüberzeugungen verändern sich diese aber permanent, da jede andere Person sie missachten und wiederum andere aufstellen kann. In Grenzen funktioniert es, wenn beispielsweise soziale Medien als Institution begriffen werden, so steht dann unversehens eine mächtige Institution neben der Schule, vor der sich Unterricht nicht abwenden darf. Allein die Prämisse, basale Muster traditioneller Schriftlichkeit zu vermitteln und Alltagsschriftlichkeit, die zur institutionalisierten Parallelschriftlichkeit geworden ist, zu ignorieren, verleiht keine Dignität mehr.

Umso wichtiger und belebender ist es, in der Schule mit verschiedenen Schriftlichkeitsvorbildern zu arbeiten und für sprachliche Verbindlichkeiten zu sensibilisieren. Unterricht sollte von einer Schreiber\*innen-Identität ausgehen, die alle Ressourcen des Interesses und der Vorbildfunktion ernst nimmt.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2016): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. 2. Auflage Stuttgart: Klett.
- Ackermann, Judith (2011): Masken und Maskierungsstrategien – Identität und Identifikation im Netz. In: Anastasiadis, Mario/Thimm, Caja (Hrsg.): Social Media. Theorie und Praxis digitaler Sozialität. Frankfurt M. u. a.: Peter Lang, S. 61-86.
- Aciman, Alexander/Rensin, Emmet (2011): Twitteratur: Weltliteratur in 140 Zeichen. München: Sanssouci.
- Albert, Georg (2013): Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten. Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum. Berlin: Akademie.
- Albert, Georg (2015): Semiotik und Syntax von Emoticons. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Nr. 62, 1, S. 3-22.
- Androutsopoulos, Janis K. (2005): ... *und jetzt gehe ich chillen*: Jugend- und Szenesprachen als lexikalische Erneuerungsquellen des Standards. In: Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2004, S. 171-206.
- Androutsopoulos, Jannis (2010): Multimodal – intertextuell – heteroglossisch. Sprachgestalten in ‚Web 2.0‘-Umgebungen. In: Deppermann, Arnulf/ Linke, Angelika (Hrsg.): Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2009). Berlin/New York: deGruyter, S. 419-446.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Astleitner, Hermann (2013): Das Parallelwelt-Phänomen. Sozialwissenschaftliche Grundlagen und Methoden kritischen Denkens. Münster u. a.: Waxmann.
- Augst, Gerhard/Pohl, Thorsten/Henrich, Alexandra/Disselhoff, Katrin (2007): Text - Sorten - Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2016): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 32-36.
- Baechler, Coline et al. (2016): Einleitung: Medienlinguistik 3.0 als Herausforderung. In: Baechler, Coline et al. (Hrsg.): Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web. Berlin: Frank & Timme, S. 11-20.
- Batelka, Philipp/Weise, Michael/Zehnle, Stephanie (2017): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Tätern und Opfern: Gewaltbeziehungen und Gewaltgemeinschaften. Göttingen: V&R, S. 9-22.
- Baurmann, Jürgen (1995): Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 51-69.

- Bechmann, Sascha (2016): Sprachwandel – Bedeutungswandel. Eine Einführung. Tübingen: Francke.
- Bedijs, Kristina/Heyder, Karoline Henriette (Hrsg.) (2012): Sprache und Personen im Web 2.0. Linguistische Perspektiven auf YouTube, SchülerVZ & Co. Berlin: Lit.
- Beißwenger, Michael (2008): Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation. Berlin/New York: deGruyter (= Diss. Dortmund 2007).
- Beißwenger, Michael (2010): Chattern unter die Finger geschaut. Formulieren und revidieren bei der schriftlichen Verbalisierung in synchroner internetbasierter Kommunikation. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationalinguistischer Forschung. Berlin/New York: deGruyter, S. 247-294.
- Beißwenger, Michael (2012): Kompetenzen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien, In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 233-275.
- Benjamin, Walter (2019): Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen. Vortrag aus dem Jahr 1916. Vollständige Neuausgabe. Göttingen: LIWI.
- Bernstein, Basil (1981): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Berlin: Ullstein.
- Block, Katharina (2016): Deep Attention als Praxis des Verstehens. Zum Verhältnis von Aufmerksamkeit und Bewusstsein. In: Müller, Jörn-Anders/Nießeler, Andreas/Rauh, Andreas (Hrsg.): Aufmerksamkeit: Neue humanwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 87-100.
- Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Canz, Thomas/Krelle, Michael/Bremerich-Vos, Albert (2017): Kompetenzstufenmodelle im Bereich *Schreiben*. In: Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 55-73.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Wilhelm Fink.
- Bräuer, Christoph (2014): Über kompetentes und gekanntes Lesen in den Neuen Medien. In: Wagner, Franc Kleinberger, Ulla (Hrsg.): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Bern u. a.: Peter Lang, S. 73-115.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2. Auflage Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. Auflage Berlin: Erich Schmidt.
- Broschart, Jürgen (2007): Über die Sprachwissenschaft hinaus. Sprache und Linguistik aus transdisziplinärer Sicht. Berlin: Lit.
- Brügelmann, Hans (1994): Wo genau liegen geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb? Eine kritische Übersicht über den Forschungsstand. In: Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders – anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen/Bodensee: Libelle, S. 14-24.

- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie.
- Bühl, Achim (2000): Die virtuelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts: Sozialer Wandel im digitalen Zeitalter. 2. Auflage Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2009): Funktionale Varietäten und Stil. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics. Band 2. Berlin/New York: deGruyter, S. 1722-1738.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dickhäuser, Oliver (2009): Selbstkonzept der Begabung. In: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion, Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 58-63.
- Duden, Konrad (1902): Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 7. Auflage. Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut.
- Dudenredaktion (2017): Duden – Die deutsche Rechtschreibung. 27. Auflage. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Dürscheid, Christa (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: deGruyter, S. 155-174.
- Dürscheid, Christa (2012): Einführung in die Schriftlinguistik. 4. Auflage Göttingen: V&R.
- Dürscheid, Christa (2016): Digitale Kommunikation und die Folgen für den Sprachgebrauch. In: Schiewe, Jürgen (Hrsg.): Angemessenheit. Einsichten in Sprachgebräuche. Valerio. Bd. 18. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. Göttingen: Wallstein, S. 67–76.
- Dürscheid, Christa (2016a): Neue Dialoge – alte Konzepte? Die schriftliche Kommunikation via Smartphone. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 44, Heft 3, S. 437–468.
- Dürscheid, Christa (2016b): Nähe, Distanz und neue Medien. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin: deGruyter
- Dürscheid, Christa/Frick, Karina (2014): Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Mathias, Alex/Runkehl, Jens/Siever, Torsten (Hrsg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski, S. 149-181.
- Dürscheid, Christa/Siever, Christina M. (2017): Jenseits des Alphabets. Kommunikation mit Emojis. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 45/2, S. 256–285.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin/New York: deGruyter.

- Düsing, Elke (2016): Bildungsstandards und Kompetenzen für das Fach Deutsch (2. Aufl.). In: Goer, Chris, Göller, Katharina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprachdidaktik und Literaturdidaktik. Paderborn: Willhelm Fink, S. 51-62.
- Ehrhardt, Claus (2012): Internetforen. Eine Kommunikationsform zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit? In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Münster u. a.: Waxmann, S. 73-98.
- Enders, Angela (2007): Der Verlust von Schriftlichkeit. Erziehungswissenschaftliche und kulturtheoretische Dimensionen des Schrifterwerbs. Berlin: Lit.
- Erlehmnn/plomlompom (2013): Internet-Meme – kurz & geek. Köln: O'Reilly.
- Ermert, Karl (1979): Briefsorten. Tübingen: Niemeyer.
- Fay, Johanna/Weinhold Swantje (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule 29, H. 4, S. 12-15.
- Feilke, Helmuth (2002): Schriftentdeckung – Über den Erwerb von Schrift und Schreibfähigkeit. In: Wende, Waltraud (Hrsg.): Über den Umgang mit der Schrift. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 116-139.
- Feilke, Helmuth (2010): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul R./Weidacher, Georg Ernst (Hrsg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Narr, S. 147-166.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-34.
- Fiehler, Reinhard (2012): Das Beziehungsgefüge zwischen den Generationen und sein Einfluss auf die intergenerationelle Kommunikation. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Sprache der Generationen. Mannheim, 98-114. (= Thema Deutsch. Bd. 12).
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Fix, Ulla (2008): Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin: Frank & Timme.
- Fix, Ulla (2009): Zitier-, Reproduzier- und Mustertextsorten. Die Jollesschen Begriffe Sprachgebärde und Geistesbeschäftigung als Anlass zum Nachdenken über produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten. In: Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. Tübingen: Niemeyer, S. 353-368.
- Fraillon, J./Ainley, J./Schulz, W./Friedman, T./Gebhardt, E. (2014): Preparing for Life in a Digital Age. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Gadamer, Hans-Georg (1967): Kleine Schriften I, Philosophie, Hermeneutik. Tübingen: J. C. B. Mohr Verlag.

- Gailberger, Steffen (2018): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung zu diesem Band. In: ders./Wietzke, Frauke (Hrsg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–60.
- Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.) (2018): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Weinheim: Beltz.
- Gellert, Christian Fürchtegott (1742): Gedanken von einem guten deutschen Briefe an den Herrn F. H. v. W. In: Belustigungen des Verstandes und des Witzes. S. 177-189.
- Gellert, Christian Fürchtegott (1751): Briefe, nebst einer praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen. Leipzig: Weidmann.
- Gimmler, Antje (1998): Institution und Individuum. Zur Institutionentheorie von Max Weber und Jürgen Habermas. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Glock, Hans-Johann (2003): Quine and Davidson on Language, Thought and Reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabbe, Lars; Kruse, Patrick (2009): Roland Barthes: Zeichen, Kommunikation und Mythos, in: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich; Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden, 1. Auflage, S. 21-31.
- Gukenbiehl, Hermann L. (2010): Institution und Organisation. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 145-162.
- Gulbins, Jürgen/Kahrman, Christine (2000): Mut zur Typographie: Ein Kurs für Desktop-Publishing. Berlin u. a.: Springer.
- Guski-Leinwand, Susanne/Lück, Helmut E. (2014): Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen, 7. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Haarmann, Harald (2011): Geschichte der Schrift. 4. Auflage München: Beck.
- Habersaat, Steffi (2010): Komplexität in Kindertexten. Konzeptionelle Schriftlichkeit als Aufgabe für den Anfangsunterricht. Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. 3. Auflage Lengwil: Libelle, S. 169-197.
- Hammer, Françoise (2016): Zur typologischen Verortung reaktiver *online*-Kommunikation: Das Beispiel der Kundenrezension. In: Baechler, Coline et al. (Hrsg.): Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web. Berlin: Frank & Timme, S. 139-156.
- Hartung, Martin (1998): Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hartung, Olaf (2010): Historisches Lernen und (Schreib-)Kultur. Zur Bedeutung einer ‚Kulturtechnik‘ für das Geschichtslernen. In: Hartung, Olaf et al. (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 67-80.

- Hauser, Stefan (2005): *Wie Kinder Witze erzählen: eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Hauser, Stefan/Kleinberger, Ulla/Roth, Kersten Sven (2016): *Textmuster und Textsorten im Wandel – Einführende Anmerkungen zu aktuellen Fragen der diachronen Textlinguistik*. In: Hauser, Stefan/Kleinberger, Ulla/Roth, Kersten (Hrsg.): *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Bern u. a.: Peter Lang, S. 7-14.
- Hayes, John R./Olinghouse, Natalie G. (2015): *Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common State Standards?* In: *The Elementary School Journal* 115/4, S. 480-497.
- Hayles, Katherine N. (2007): *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*. In: *Profession*, S. 187-199.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Heinemann, Margot (2011): *Textlinguistische Typisierungsansätze*. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York: deGruyter, S. 257-274.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1997): *E-Epistolographie. Briefkultur im Medienwandel*. In: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hrsg.): *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 273-294.
- ICILS 2018 Berichtsband Deutschland (2019): Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Ihme, Jan Marten/Senkbeil, Martin (2017): *Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen?* *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 49 (1), S. 24–37.
- Imo, Wolfgang (2011): *„Hi! danke fürs äddn.“ Die Herausbildung einer neuen Floskel im Rahmen der social network website MySpace*. In: Luginbühl, Martin/Perrin, Daniel (Hrsg.): *Muster und Variation: medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text*. Bern u. a.: Peter Lang 2011, S. 125-156.
- Imo, Wolfgang (2015): *Vom ikonischen über einen indexikalischen zu einem symbolischen Ausdruck? Eine konstruktionsgrammatische Analyse des Emoticons :-)*. In: Bückler, Jörg/Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik 5. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 133–162.
- Isler, Dieter/Philipp, Maik/Tilemann, Friederike (2010): *Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Düsseldorf: Ifm.
- Jäger, Ludwig (2000): *Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache*. In: Kallmeyer, Werber (Hrsg.): *Sprache und neue Medien*. (= Institut für deutsche Sprache Jahrbuch 1999). Berlin/New York: deGruyter, S. 9-30.



- Jäger, Ludwig (2000): Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Sprache und neue Medien. Berlin: deGruyter, S. 9-30.
- Kabatek, Johannes (2006): „Bedeutungsausbau“ und Corpora. In: Dietrich, Wolf (Hrsg.): Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik. Tübingen: Narr, S. 181-300.
- Kirchmann, Kay (1998). Verdichtung, Weltverlust und Zeitdruck: Grundzüge einer Theorie der Interdependenzen von Medien, Zeit und Geschwindigkeit im neuzeitlichen Zivilisationsprozeß. Wiesbaden: Springer.
- Kleinberger, Ulla (2014): Medienkompetenz von Vorschulkindern und jungen Schulkindern. In: Wagner, Franc/dies. (Hrsg.): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Bern u. a.: Peter Lang, S. 27-44.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin/New York: deGruyter.
- Köhnen, Ralph (2011): Einführung in die Deutschdidaktik Stuttgart/Weimar: Metzler.
- König, Katharina/Bahlo, Nils (2014): SMS, WhatsApp & Co: gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation. Münster: MV.
- Köpcke, Klaus-Michael/Winkler, Iris (2017): Nur im Zusammenhang tragfähig! Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung und Gegenstandsorientierung in der Fachdidaktik Deutsch. In: Der Deutschunterricht 2/2017, S. 46-56.
- Kuhlen, Rainer (1991): Hypertext: Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Heidelberg: Winter.
- Kunkel-Razum, Kathrin/Holzwarth-Raether/Gallmann, Peter/Klaußner, Burghardt (2018): Warum es nicht egal ist, wie wir schreiben. Berlin: Duden.
- Landert, Daniela/Jucker, Andreas H. (2010): Private and public in mass media communication. From letters to the editor to online commentaries. In: Journal of Pragmatics 43, S. 1422–1434 [Unübliche Kleinschreibung des englischen Titels im Original].
- Landmeier, Christine/Daschmann, Gregor (2011): Im Seichten kann man nicht ertrinken? Boulevardisierung in der überregionalen Qualitätspresse. In: Blum, Roger/Bonfadelli, Heinz/Imhof, Kurt/Jarren, Otfried (Hrsg.): Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation: Vergangenheit und Zukunft der Qualitätsmedien. Wiesbaden: Springer, S. 177-194.
- Leimbrink, Kerstin (2015): Wortschatzerwerb. In: Haß, Ulrike/Storjohann, Petra (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin/New York: deGruyter, S. 27-52.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1991): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Lotze, Netaya (2014): Interaktives Alignment im Dialog, In: Mathias, Alex/Runkehl, Jens/Siever, Torsten (Hrsg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski (networx 64). Hannover/Aachen; [www.mediensprache.net/networx/](http://www.mediensprache.net/networx/), S. 275-288. Zugriff 16.03.2018.

- Lucadou, Walter/Römer, Hartmann (2011): Schuld, Person und Gesellschaft. Systemische Perspektiven. In: Kick, Hermes Andreas/Schmitt, Wolfram (Hrsg.): Schuld. Bearbeitung, Bewältigung, Lösung. Strukturelle und prozessdynamische Aspekte. Berlin: Lit, S. 79-98.
- Mahlow, Cerstin/Dale, Robert (2014): Writing as Using Tools in Media Convergent Environments. In: Jakobs, Eva Maria/Perrin, Daniel (Eds.): Handbook of Writing and Text Production, Bd. 10 von Handbooks of Applied Linguistics. Berlin: deGruyter, S. 209-230.
- Mannhaupt, Gerd (1994): Risikokind Junge – Vorteile der Mädchen in Vorläufer- und Teilfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. In: Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders – anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen/Bodensee: Libelle, S. 36-50.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2007): Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim/Basel: Beltz.
- May, Peter (1994): Jungen und Mädchen schreiben ‚ihre‘ Wörter. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In: Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders – anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen/Bodensee: Libelle, S. 110-120.
- Mayr, Erasmus (2016): Motivation, in: Kühler, Michael/Rüther, Markus (Hrsg.): Handbuch Handlungstheorie: Grundlagen, Kontexte, Perspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 143-149.
- Meier, Jörg: Die Bedeutung der Kanzleien für die Entwicklung der deutschen Sprache. In: Greule, Albrecht/Meier, Jörg/Ziegler, Arne (Hrsg.): Kanzleisprachenforschung. Ein internationales Handbuch. Berlin/Boston 2012, S. 3-14.
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Merklinger, Daniela (2014): Textprozeduren im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett, S. 63-84.
- Mücke, Stephan/Schründer-Lenzen, Agi (2008): Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule. In: Rendtorff, Barbara [Hrsg.]; Prengel, Annedore [Hrsg.]: Kinder und ihr Geschlecht. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich 2008, S. 135-146. - Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 4.
- Müller-Michaels, Harro (2016): Diskurse über Bildung – am Beispiel der Didaktik. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/New York: deGruyter, S. 272-295.
- Müller, Anita/Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2018): Spracherwerb. In: Hasselhorn, Marcus; Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 51-68.

- Neuland, Eva (1993): Jugendsprache und Standardsprache. Lexikalisch-semantische Analysen zum Sprachgebrauch Jugendlicher. In: Paefgen, Elisabeth Katharina (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Tübingen: Gunter Narr, S. 143-156.
- Neuland, Eva (2008): Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen/Basel: Francke.
- Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Oehme, Viola (2014): C2 Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 4). Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 159-215.
- Ohlhus, Sören (2014): C5 Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 4). Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 216-232.
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag [englisches Original 1982].
- Ortner, Hanspeter (2007): Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, S. 113-140.
- Pappert, Steffen (2017): Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation. Berlin/Boston: deGruyter, S. 175-212.
- Papsdorf, Christian (2013): Internet und Gesellschaft. Wie das Netz unsere Kommunikation verändert. Frankfurt/New York: Campus.
- Patrino, Katrin/Hartmann, Stefan (2017): Register des digitalen Schreibens. Bericht zur Tagung an der Universität Hamburg, 1. und 2. Juni 2017. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 45/3, S. 443-450.
- Philipp, Maik (2010): Lesen empereisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und Verhalten. Wiesbaden: VS.
- Rautenberg, Ursula/Wetzel, Dirk (2001): Buch. Tübingen: Niemeyer.
- Philipp, Maik/Efing, Christian (2018): Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In: Hasselhorn, Marcus/Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 198-213.
- Pohl, Thorsten (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 89-108.
- Polenz, Peter von (2012): Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. 3. Auflage Berlin/New York: deGruyter.
- Porombka, Stephan (2011): Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Reiners, Ludwig (1991): Stilkunst. München: Beck.

- Reuter-Liehr, Carola (2008): Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1 (3. Aufl.). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Rezec, Oliver (2009): Zur Struktur des deutschen Schriftsystems. Warum das Graphem nicht drei Funktionen gleichzeitig haben kann [...]. Diss. München.
- Richter, Sigrun (2002): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig: Westermann. [EA 1998].
- Rinas, Karsten/Uhrovà, Veronika (2016): Perioden mit Smileys. Zum Verhältnis von Emoticons und Interpunktion. In: Linguistik Online 75/1, S. 143-166.
- Röber, Christa (2013): Basale Normen der Schriftlichkeit reflektieren: Ein Überblick. In: Abraham, U./Knopf, J. (Hrsg.): Deutsch-Didaktik in der Grundschule. Berlin Cornelsen.
- Rudolph, Udo (2009): Erwartung und Anreiz. In: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 21-28.
- Sautter, Karl (1953): Geschichte der deutschen Post. Bd. 3 Frankfurt/M: Bundesdruckerei.
- Schäfer, Dietmar (2005): Deutsch bis zur zehnten Klasse: Aufsatzarten. München: Mentor.
- Scharnhorst, Jürgen (1993): Der Weg zur Einheitlichkeit der deutschen Orthographie. In: Deutschunterricht. 46/9, S. 423-431.
- Siekmann, Katja/Thomé, Günter (2012): Der orthografische Fehler: Grundzüge der orthografischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklung. Waltrop: ISB-Verlag.
- Schikorsky, Isa (1990): Private Schriftlichkeit im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur Geschichte des alltäglichen Sprachverhaltens „kleiner Leute“. Tübingen: Niemeyer.
- Schlobinski, Peter (2012): Netzgezwitzcher – ‚Fetzensprache‘ oder optimierte Sprachform? In: Der Deutschunterricht 6/2012, S. 34-41.
- Schmidlin, Regula/Feilke, Helmuth (2005): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenzen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schmitt, Julia et al. (2000): Fotografie und Realität: Fallstudien zu einem ungeklärten Verhältnis. Wiesbaden: VS.
- Schmitz, Ulrich (2006): Schriftbildschirme. Tertiäre Schriftlichkeit im World Wide Web. In: Androutopoulos, Jannis K. (Hrsg.): Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung. Hildesheim: Olms, S. 184-208.
- Schmitz, Ulrich (2015): Das Wort in der Sehfläche. In: Haß, Ulrike/Storjohann, Petra (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin/Boston: deGruyter, S. 102-128.
- Schnack, Dieter (1994): Den Jungen fehlt Sprache. In: Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders – anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen/Bodensee: Libelle, S. 152-157.
- Schneider, Wolfgang (2017): Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Wiesbaden: Springer.

- Schnitzer, Caroline-Victoria (2012): Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien SMS – E-Mail – Facebook. Diss. München LMU; online edoc.ub.uni-muenchen.de/14779/1/Schnitzer\_Caroline-Victoria.pdf; Zugriff 22.08.2017.
- Schoonjans, Steven (2018): Modalpartikeln als multimodale Konstruktionen. Eine korpusbasierte Kookkurenzanalyse von Modalpartikeln und Gestik im Deutschen. Berlin/Boston: deGruyter.
- Schorb, Bernd (2014): Identität und Medien. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-181.
- Schröder, Thomas (2012): Perspektiven für eine Validierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen bei Jugendlichen ohne Berufsausbildung. Münster u. a.: Waxmann.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulze Brüning, Maria-Anna/Clauss, Stephan (2017): Wer nicht schreibt, bleibt dumm. Warum unsere Kinder ohne Handschrift das Denken verlernen. München: Piper.
- Schüttpelz, Erhard (1996): Figuren der Rede. Zur Theorie der rhetorischen Figur. Berlin: ESV.
- Siebenhaar, Beat (2018): Sprachgeschichtliche Aspekte der Verwendung von Bildzeichen im Chat. In: Czajkowski, Luise/Ulbrich-Bösch, Sabrina/Waldvogel, Christina (Hrsg.): Sprachwandel im Deutschen. Berlin/New York: deGruyter, S. 307-318.
- Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer.
- Siever, Torsten (2006): Sprachökonomie in den ‚Neuen Medien‘. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.) (2006): Von \*hdl\* bis \*cul8r\*. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien. Wiesbaden/Mannheim: DUDEN, S. 71-88.
- Spitta, Gudrun (2010): Freies Schreiben- kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozessforschung? In: Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. 3. Auflage Lengwil: Libelle, S. 18-42.
- Spitta, Gudrun (2010): Vorwort. In: Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. 3. Auflage Lengwil: Libelle, S. 9-17.
- Spitzmüller, Jürgen (2012): Typographie. In: Dürscheid, Christa: Einführung in die Schriftlinguistik. Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller 2012, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 207-238.
- Spitzmüller, Jürgen (2013): Graphische Variation als soziale Praxis. Eine soziolinguistische Theorie skripturaler ‚Sichtbarkeit‘. Berlin/Boston: deGruyter.
- Steinhoff, Torsten (2013): Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In: Gallberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 12-29.
- Stöckl, Hartmut (2016): Multimodalität im Zeitalter des Social Web: Eine forschungsmethodische Skizze. In: Baechler, Coline et al. (Hrsg.): Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web. Berlin: Frank & Timme, S. 21-30.

- Storrer, Angelika (2000): Was ist ‚hyper‘ am Hypertext? In: Kallmeyer, Werber (Hrsg.): Sprache und neue Medien. (= Institut für deutsche Sprache Jahrbuch 1999). Berlin/New York: deGruyter, S. 222-252.
- Storrer, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea et al. (Hrsg.): Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin/New York: deGruyter, S. 439-465.
- Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Frank-Job, Barbara/Mehler, Alexander/Sutter, Tilmann (Hrsg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW. Wiesbaden: Springer VS, S. 331-366.
- Stötzel, Georg/Wengeler, Martin/Böke, Karin (1994): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin/New York: deGruyter.
- Strohmaier, Markus/Zens, Maria (2014): Analyse Sozialer Medien an der Schnittstelle zwischen Informatik und Sozialwissenschaften. In: König, Christian/Stahl, Matthias/Wiegand, Erich (Hrsg.): Soziale Medien. Gegenstand und Instrument der Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-95.
- Thimm, Caja (2002): Generationsspezifische Wortschätze. In: Cruse, D. Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier Peter Rolf (Hrsg.): Lexikologie/Lexicology. 1. Halbband. Berlin/New York: deGruyter 2002, S. 880-888.
- Thomé, Günther/Thomé, Dorothea (2017): Oldenburger Fehleranalysen für die Klassen 3 – 9. 5. Auflage. Oldenburg: isb.
- Tornsdorf, Helmut (o. J.): Tipps für die Klassenarbeit Deutsch, Klasse 7 Leserbrief: Der Weg zur Argumentation in einem erweiterten Leserbrief (2. Aufl.). Kindle Edition.
- Tsutsunashvili, Gaios (2015): Adjektivischer Bedeutungswandel: Deutsch – Georgisch. Eine gebrauchstheoretische Untersuchung mit strukturalistischen Ansätzen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Veith, Werner, H. (2005): Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten (2. Aufl.). Tübingen: Narr Verlag.
- Vellusig, Robert H. (1991): Mimesis von Mündlichkeit. Zum Stilwandel des Briefes im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit von Schrift. In: Elm, Theo/Hiebel, Hans H. (Hrsg.): Medien und Maschinen. Literatur im technischen Zeitalter. Freiburg: Rombach, S. 70-92.
- Wagenschein, Martin (1956): Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. Pädagogische Zeitschrift. Nr. 3.
- Wagner, Franc (2010): Emoticons als metaphorische Basiskonzepte. In: Kodikas/Code. Ars Semeiotica 32, S. 227-242.
- Wagner, Franc (2014a): Zur Situierung sprachbasierter Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. In: ders./Kleinberger, Ulla (Hrsg.): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Bern u. a.: Peter Lang, S. 9-24.

- Wagner, Franc (2014b): Das Zürcher TextbeschreibungsmodeLL. Sprachliche Besonderheiten von Texten in neuen Medien. In: Ders./Kleinberger, Ulla (Hrsg.): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Bern u. a.: Peter Lang, S. 45-72.
- Wagner, Johann Franz (1767): Anweisung zum Briefschreiben nach dem heutigen Geschmacke. 2. Aufl. Bützow und Weimar.
- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: V&R.
- Wehde, Susanne (2000): Typographische Kultur. Tübingen: Niemeyer.
- Weingarten, Rüdiger (1997): Sprachwandel durch Computer. In: Ders. (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-22.
- Weinhold, Swantje (2014): Schreiben in der Grundschule. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 4). Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 143-187.
- Weiß, Eckehardt, Bürger, Regina (2016): So schreibe ich einen Aufsatz! 7./8. Klasse.: Alle wichtigen Aufsatzarten. Wissen - Muster - Hinweise und Erläuterungen - Übungen (Königs Lernhilfen). Hollfeld: Bange Verlag.
- Wiesner, Esther (2014): Schreiben mit digitalen Medien. Über Kontext und Kooperation zu Kompetenz. In: Wagner, Franc/Kleinberger, Ulla (Hrsg.): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Bern u. a.: Peter Lang, S. 181-210.
- Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 72-80.
- Wirth, Uwe (2006): Chatten online. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): Von \*hdl\* bis \*cul8r\*. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien. Wiesbaden/Mannheim: DUDEN/Brockhaus, S. 118-132.
- Zeger, Hans G. (2009): Paralleluniversum Web 2.0. Wie Online-Netzwerke unsere Gesellschaft verändern. Wien: Kremayr & Scheriau.

## **Internetquellen**

- Amtliche Regelung (2005): [www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/](http://www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/); Zugriff 23.07.2017.
- Aretz, Wera (2018): Ein Bild sagt mehr als tausend Worte: Die Nutzung und Wirkung von Emojis in der privaten Kommunikation unter Berücksichtigung von Geschlechtsunterschieden. In: Wirtschaftspsychologie, 1 (2018). Online unter <https://journal-bmp.de/2019/02/ein-bild-sagt-mehr-als-tausend-worte-die-nutzung-und-wirkung-von-emojis-in-der-privaten-kommunikation-unter-beruecksichtigung-von-geschlechtsunterschieden/>; Zugriff 05.04.2019.

Bachmair, Ben (2014): Stichworte zum mobilen Lernen: Alltag, Schule, Ökonomie und Kultur; online: [http://ben-bachmair.de/Mobiles\\_Lernen\\_-\\_Was\\_ist\\_mobiles\\_Lernen\\_files/Bachmair%20Mobiles%20Lernen%20August14.pdf](http://ben-bachmair.de/Mobiles_Lernen_-_Was_ist_mobiles_Lernen_files/Bachmair%20Mobiles%20Lernen%20August14.pdf); Zugriff 13.06.2017.

Bopp-Schultheiß, Ulrike (2019): Individualisierter Unterricht: Erstellen von Förderplänen. Online unter [https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Foerdern/Documents/Erstellen\\_von\\_Foerderplaenen.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Foerdern/Documents/Erstellen_von_Foerderplaenen.pdf); Zugriff 09.04.2019.

Carbognin, Ramona, Casuscelli, Francesca (2016): Merkmale der digitalen Kommunikation: WhatsApp. Universität Zürich. Online unter [https://www.whatsup-switzerland.ch/images/teaching/TeachingZH2016\\_Handout.pdf](https://www.whatsup-switzerland.ch/images/teaching/TeachingZH2016_Handout.pdf); Zugriff 05.04.2019.

Cornelsen (2017): [www.facebook.com/cornelsenverlag/posts/10158047382235646](http://www.facebook.com/cornelsenverlag/posts/10158047382235646); Zugriff 17.08.2017

Dürscheid, Christa (2002): SMS-Schreiben als Gegenstand der Sprachreflexion. In: NETWORK 28, <http://www.mediensprache.net/networx/>; Zugriff 18.10.2017.

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität; online: [http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Feilke.pdf](http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf); Zugriff 23.08.2017.

Furger, Julienne/Schneider, Hansjakob (2011): Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform My Moment. [http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2011\\_2\\_Furger\\_Schneider.pdf](http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2011_2_Furger_Schneider.pdf); Zugriff 03.08.2017.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2014): Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen: An der Sache orientiert, vom Lerner aus gedacht. Hamburg; online: <https://li.hamburg.de/contentblob/11673320/980a5bbe24c369968e92e64096b2c6a1/data/handreichung-rechtschreibung.pdf>; Zugriff 05.04.2019.

ICILS (2014): Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Gebhardt, Eveline: International Computer and Information Literacy Study Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. Springer International Publishing; online: [http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Projekte/ICILS-2013/ICILS\\_2013\\_Presseinformation.pdf](http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Projekte/ICILS-2013/ICILS_2013_Presseinformation.pdf); Zugriff 03.08.2017

JIM (2018): Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Stuttgart; online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf); Zugriff 20.07.2019.

Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main; online:



[www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf); Zugriff 15.06.2017.

KIM-Studie (2018): Kinder + Medien Computer + Internet Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart; online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf); Zugriff 20.07.2019

Kultusministerkonferenz der Länder KMK (2003): Bildungsstandard im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss; online: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf); Zugriff 26.07.2017.

Kultusministerkonferenz der Länder KMK (2004): Bildungsstandard im Fach Deutsch für den Primarbereich – Jahrgangsstufe 4; online: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf); Zugriff 26.07.2017.

Kultusministerkonferenz der Länder KMK (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017; online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf); Zugriff 02.12.2019.

Lexikon der Biologie (2019): Übersprungverhalten. Online unter <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/uebersprungverhalten/68302>; Zugriff 05.04.2019.

Lexikon der Psychologie (2019): Code, elaborierter vs. restringierter. Online unter <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/code-elaborierter-vs.-restringierter/2909>; Zugriff 09.04.2019.

McKie, Linda/Ryan, Louise: Exploring Trends and Challenges in Sociological Research. In: *Sociology* 46(6); online: <http://dro.dur.ac.uk/12234/1/12234.pdf>; Zugriff 7.05.2017.

Rezept1 (2017): <http://www.chefkoch.de/rezepte/504411145461802/Marmorkuchennach-Frieda-klassische-Art.html>; Zugriff 14.07.2017.

Rezept2 (2017): <http://www.essen-und-trinken.de/rezepte/59568-rzpt-marmorkuchen>; Zugriff 14.07.2017.

Schlobinski, Peter/Fortmann, Nadine/Groß, Olivia/Hogg, Florian/Horstmann, Frauke/Theel, Reena (2001): Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation. *Networx* 22; online: [www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-22.aspx](http://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-22.aspx); Zugriff 22.08.2018.

schulpsychologie.de (2019): Gezieltes Rechtschreibtraining: „Die Zettelkastenmethode.“ Online unter <https://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1313610-1314634-2-rechtschreibtraining.pdf>; Zugriff 05.04.2019.

Schlobinski, Peter (2000): Sprache@web.de. Der Mythos von der Cybersprache. Online: <http://www.fbfs.uni-hannover.de/sdls/schlobi/splitter/cybersprache.html>; Zugriff 04.11.2018.

Schulz, Petra (2007): I: Bereichsspezifische Diagnostik (1) Sprach- und Schriftspracherwerb. In: Graf, Uwe, Moser-Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik am Schulanfang: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 3. S. 67-86. Hohengehren: Baltmannsweiler: Schneider. Online unter [https://www.uni-frankfurt.de/52364863/Schulz\\_Erstspracherwerb\\_von\\_1\\_10.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/52364863/Schulz_Erstspracherwerb_von_1_10.pdf); Zugriff 05.04.2019.

Spreer, Markus (2013): Erfassung sprachlicher Fähigkeiten in inklusiven schulischen Settings – Beobachtungsmaterialien und Diagnoseverfahren im Überblick. Sprachdiagnostische Ziele: Erfassung sprachlicher Fähigkeiten auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen und Altersstufe: Schulalter, Schwerpunkt Grundschule. In: Praxis Sprache, 4 (2013), S. 241-246. Online unter [https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Themenheft\\_Inklusion/Heft\\_4-2013\\_29-34\\_Spreer\\_Erfassung-sprachlicher-Faehigkeiten.pdf](https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Themenheft_Inklusion/Heft_4-2013_29-34_Spreer_Erfassung-sprachlicher-Faehigkeiten.pdf); Zugriff: 05.04.2019.

Statistisches Bundesamt (2017): 81 % der Internetnutzer gehen per Handy oder Smartphone ins Internet; online: [www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/12/PD16\\_430\\_63931.html;jsessionid=5B6F628A9696B498332877850ACFF3D7.cae1](http://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/12/PD16_430_63931.html;jsessionid=5B6F628A9696B498332877850ACFF3D7.cae1); Zugriff 25.07.2017.

Tekotte, Britta (2009): Die Rhetorik der Chatkommunikation – Non- und Paraverbalität in der Chatkommunikation mit Hilfe von Inflektiven – eine geschlechtsspezifische Analyse. Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaften/Sprecherziehung. Online: [www.dgss.de/fileadmin/Publikationen/Examensarbeiten/Tekotte\\_-\\_Die\\_Rhetorik\\_der\\_Chatkommunikation.pdf](http://www.dgss.de/fileadmin/Publikationen/Examensarbeiten/Tekotte_-_Die_Rhetorik_der_Chatkommunikation.pdf); Zugriff 06.08.2017.

Tscherning, Kristin/Hertzberg, Katharina von (2015): Altersgruppenspezifisches Nutzungsverhalten von Bildzeichen bei WhatsApp. Online: <http://www.mediensprache.net/de/websprache/messaging/whatsapp/icons/>; Zugriff 02.09.2017.

Wiesner, Esther/Schneider, Hans Jakob (2014): Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment. [http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2014\\_2\\_Wiesner\\_Schneider.pdf](http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2014_2_Wiesner_Schneider.pdf); Zugriff 03.08.2017.

WWF (2017): Aus Wäldern wird Papier; online: <http://www.wwf.de/themen-projekte/waelder/papierverbrauch/zahlen-und-fakten/>; Zugriff 14.07.2017.

DUDEN: „Information“; online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Information>;  
Zugriff 23.08.2017.

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1: Freizeitaktivitäten 2018</b>	<b>49</b>
<b>Abbildung 2: Nutzung verschiedener Handy-/Smartphonefunktionen 2018</b>	<b>50</b>
<b>Abbildung 3: Konzeptionelles Relief des Privatbriefes</b>	<b>64</b>
<b>Abbildung 4: Chat wam7</b>	<b>107</b>
<b>Abbildung 5: Chat wam6</b>	<b>107</b>
<b>Abbildung 6: Chat wam4</b>	<b>118</b>
<b>Abbildung 7: Zwei Chatverläufe waW3</b>	<b>126</b>
<b>Abbildung 8: Zwei Chatverläufe waW4</b>	<b>127</b>
<b>Abbildung 9: Chatverlauf waW11</b>	<b>136</b>
<b>Abbildung 10: Emojis</b>	<b>163</b>
<b>Abbildung 11: Sprachliche Merkmale in den gesprochenen Texten des freien Erzählens über beide Doppeljahrgangsstufen (in Prozent)</b>	<b>179</b>
<b>Abbildung 12: Doppeljahrgangsvergleich der sprachlichen Merkmale in den gesprochenen Texten des mündlichen Erzählens (in Prozent)</b>	<b>180</b>
<b>Abbildung 13: Sprachliche Merkmale der WhatsApp-Threads über beide Doppeljahrgangsstufen (in Prozent)</b>	<b>181</b>
<b>Abbildung 14: Doppeljahrgangsvergleich der sprachlichen Merkmale der WhatsApp-Threads (in Prozent)</b>	<b>183</b>
<b>Abbildung 15: Sprachliche Mittel in Texten des freien Schreibens über beide Jahrgangsstufen (in Prozent)</b>	<b>184</b>
<b>Abbildung 16: Doppeljahrgangsvergleich der sprachlichen Merkmale in Texten des freien Schreibens (in Prozent)</b>	<b>185</b>
<b>Abbildung 17: Sprachliche Merkmale in Texten des normorientierten Schreibens über beide Doppeljahrgangsstufen (in Prozent)</b>	<b>186</b>
<b>Abbildung 18: Doppeljahrgangsvergleich der sprachlichen Merkmale in Texten des normorientierten Schreibens (in Prozent)</b>	<b>187</b>

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 4/5</b>	<b>94</b>
<b>Tabelle 2: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 8/9</b>	<b>94</b>
<b>Tabelle 3: Verteilung der WhatsApp-Chats in den Jahrgangsstufen 4/5</b>	<b>95</b>
<b>Tabelle 4: Verteilung der WhatsApp-Chats in den Jahrgangsstufen 8/9</b>	<b>95</b>
<b>Tabelle 5: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 4/5</b>	<b>95</b>
<b>Tabelle 6: Verteilung der Texte des freien Schreibens in den Jahrgangsstufen 8/9</b>	<b>96</b>
<b>Tabelle 7: Verteilung der Texte des normorientierten Schreibens in den Jahrgangsstufen 4/5</b>	<b>96</b>
<b>Tabelle 8: Verteilung der Texte des normorientierten Schreibens in den Jahrgangsstufen 8/9</b>	<b>97</b>

## **Anhang**

### **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Siglenverzeichnis</b>	<b>230</b>
<b>2. Quellenverzeichnis</b>	<b>238</b>
<b>2.1 Transkripte des freien Erzählens</b>	<b>238</b>
<b>2.2 Screenshots der WhatsApp-Chats</b>	<b>252</b>
<b>2.3 Transkripte des freien Schreibens</b>	<b>279</b>
<b>2.4 Transkripte der Texte des normorientierten Schreibens</b>	<b>290</b>
<b>2.5 Transkripte der Interviews zum Umgang mit dem Smartphone/ WhatsApp-Kompetenz</b>	<b>303</b>
<b>2.6 Transkripte der Interviews zur Bedeutung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit</b>	<b>306</b>
<b>3. Häufigkeiten der einzelnen Wortarten in den Teilkorpora/bezogen auf die jeweils 200 häufigsten Lexeme</b>	<b>312</b>
<b>4. Listung der 200 häufigsten Lexeme in den einzelnen Teilkorpora</b>	<b>316</b>

## 1. Siglenverzeichnis

*frem*: *Transkripte des freien Erzählens, männlich, Jahrgangsstufen 4/5*

**frem1** männlich, 4. Klasse Grundschule Bayern

**frem2** männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen

**frem3** männlich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen

**frem4** männlich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen

**frem5** männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen

**frem6** männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, *Portfolioschüler 2*

**frem7** männlich, 5. Klasse Gymnasium Baden-Württemberg

**frem8** männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, *Portfolioschüler 1*

*frew*: *Transkripte des freien Erzählens, weiblich, Jahrgangsstufen 4/5*

**frew1** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern

**frew2** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern

**frew3** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen

**frew4** weiblich, 5. Klasse Realschule Bayern

**frew5** weiblich, 5. Klasse Realschule Niedersachsen

**frew6** weiblich, 5. Klasse Realschule Niedersachsen

**frew7** weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

**frew8** weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

*frem*: *Transkripte des freien Erzählens, männlich, Jahrgangsstufen 8/9*

**frem1** männlich, 8. Klasse Realschule Bayern

**frem2** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern

**frem3** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern

**frem4** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bremen

**frem5** männlich, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**frem6** männlich, 8. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

**freM7** männlich, 9. Klasse Realschule Bayern

**freM8** männlich, 9. Klasse Gymnasium Bayern

*freW: Transkripte des freien Erzählens, weiblich, Jahrgangsstufen 8/9*

**freW1** weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bremen

**freW2** weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bremen

**freW3** weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, *Portfolioschülerin 3*

**freW4** 8. Klasse Gesamtschule, Niedersachsen

**freW5** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, *Portfolioschülerin 4*

**freW6** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**freW7** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**freW8** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**freW9** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

*wam: Screenshots der WhatsApp-Chats, männlich, Jahrgangsstufen 4/5*

**wam1** männlich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen; Sohn schreibt getrennt lebenden Vater an

**wam2** männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen

**wam3** männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen

**wam4** männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, *Portfolioschüler 2*

**wam5** männliche Schüler im Klassenchat, 5. Klasse Realschule Bayern

**wam6** männlich, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, *Portfolioschüler 1* in weißen Sprechblasen

**wam7** männlich, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, *Portfolioschüler 1* in grünen Sprechblasen

*wam: Screenshots der WhatsApp-Chats, weiblich, Jahrgangsstufen 4/5*

**waw1** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Mutter schreibt ihrer Tochter



**waw2** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Mutter schreibt ihrer Tochter, die sich auf einer Ferienfreizeit befindet

**waw3** weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Niedersachsen

**waw4** weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Niedersachsen

**waw5** weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**waw6** weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Schülerin schreibt mit ihrer Mutter

**waw7** weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Schülerin aus waw6 schreibt ihrer Freundin

**waw8** weibliche Schülerinnen im Klassenchat, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**waM:** *Screenshots der WhatsApp-Chats, männlich, Jahrgangsstufen 8/9*

**waM1** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern

**waM2** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Schüler aus WaM1 chattet mit einem anderen Freund

**waM3** Klassenchat eines männlichen Schülers, 8. Klasse Gymnasium Bayern

**waM4** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Klassenchat

**waM5** männlich, 8. Klasse Realschule Bayern

**waM6** männlich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Schüler chattet mit einer Freundin

**waM7** männlich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**waM8** männlich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

**waW:** *Screenshots der WhatsApp-Chats, weiblich, Jahrgangsstufen 8/9*

**waW1** weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bremen

**waW2** weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Gruppenchat, *Portfolioschülerin 3* in grünen Sprechblasen

**waW3** weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen; Gruppenchat, *Portfolioschülerin 3* in weißen Sprechblasen

- waW4** Klassenchat einer weiblichen Schülerin, 9. Klasse Bayern Gymnasium  
**waW5** Klassenchat einer weiblichen Schülerin, 9. Klasse Gymnasium Bayern  
**waW6** weiblich, 9. Klasse Realschule Bayern  
**waW7** weiblich, 9. Klasse Realschule Bayern  
**waW8** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bremen  
**waW9** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bremen, Schülerin chattet hier mit einer anderen Freundin  
**waW10** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Schülerin chattet mit einem männlichen Freund  
**waW11** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Schülerin chattet mit zwei Freundinnen, *Portfolioschülerin 4*  
**waW12** weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Klassenchat

*frsm: Transkripte des freien Schreibens, männlich, Jahrgangsstufen 4/5*

- frsm1** männlich, 4. Klasse Grundschule Baden-Württemberg  
**frsm2** männlich, 4. Klasse Grundschule Bayern  
**frsm3** männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen  
**frsm4** männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen  
**frsm5** männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen  
**frsm6** männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, *Portfolioschüler 2*  
**frsm7** männlich, 5. Klasse Gymnasium Niedersachsen  
**frsm8** männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen  
**frsm9** männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, *Portfolioschüler 1*

*frsw: Transkripte des freien Schreibens, weiblich, Jahrgangsstufen 4/5*

- frsw1** weiblich, 4. Klasse Grundschule Baden-Württemberg  
**frsw2** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern  
**frsw3** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen  
**frsw4** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen  
**frsw5** weiblich, 5. Klasse Realschule Bayern

**frsw6 weiblich**, 5. Klasse Gymnasium Bayern, *Portfolioschülerin 4*

**frsw7 weiblich**, 5. Klasse Gesamtschule Niedersachsen

**frsw8 weiblich**, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

*frsM: Transkripte des freien Schreibens, männlich, Jahrgangsstufen 8/9*

**frsM1 männlich**, 8. Gymnasium Bayern

**frsM2 männlich**, 8. Klasse Realschule Bayern

**frsM3 männlich**, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**frsM4 männlich**, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen

**frsM5 männlich**, 9. Klasse Realschule Bayern

**frsM6 männlich**, 9. Klasse Realschule Bayern

**frsM7 männlich**, 9. Klasse Gesamtschule Niedersachsen

*frsW: Transkripte des freien Schreibens, weiblich, Jahrgangsstufen 8/9*

**frsW1 weiblich**, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen

**frsW2 weiblich**, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen

**frsW3 weiblich**, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, *Portfolioschülerin 3*

**frsW4 weiblich**, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, *Portfolioschülerin 3*

**frsW5 weiblich**, 8. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

**frsW6 weiblich**, 9. Klasse Gymnasium Bayern

**frsW7** 9. Klasse, Gymnasium Bayern

**frsW8 weiblich**, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, *Portfolioschülerin 4*

**frsW9 weiblich**, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

**frsW10 weiblich**, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

**frsW11 weiblich**, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen

*nom: Transkripte des normorientierten Schreibens, männlich, Jahrgangsstufen 4/5*

**nom1 männlich**, 4. Klasse Baden-Württemberg, Inhaltsangabe

**nom2 männlich**, 4. Klasse Grundschule Bayern, Erlebnisbericht über das Sportfest

**nom3** männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Einladungen verfassen

**nom4** männlich, 4. Klasse, Grundschule Niedersachsen, Schreiben zu einer Bilder-geschichte

**nom5** männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen, Personenbeschreibung

**nom6** männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, Erlebnisbericht, *Portfolioschüler 2*

**nom7** männlich, 5. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**nom8** männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Beschreibung der Traum-schule, *Portfolioschüler 1*

**now:** *Transkripte des normorientierten Schreibens, weiblich, Jahrgangsstufen 4/5*

**now1** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern, Forscher-Vorstellung

**now2** weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Einladungen verfassen

**now3** weiblich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen, Fortsetzungsgeschichte

**now4** weiblich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen, Personenbeschreibung

**now5** weiblich, 5. Klasse Realschule Bayern, Erlebnisbericht

**now6** weiblich, 5. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**now7** weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Beschreibung der Traum-schule

**noM:** *Transkripte des normorientierten Schreibens, männlich, Jahrgangsstufen 8/9*

**noM1** männlich, 8. Klasse Realschule Bayern, Erörterung

**NoM2** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**NoM3** männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**noM4** männlich, 9. Klasse, Gymnasium Bayern, Erörterung

**noM5** männlich, 9. Klasse, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung

**noM6** männlich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung

**noM7** männlich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung

***noW:** Transkripte des **normorientierten Schreibens**, weiblich, Jahrgangsstufen 8/9*

**noW1** weiblich, 8. Klasse Realschule Bayern, Erörterung

**noW2** weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**noW3** weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Erörterung, *Portfolioschüler 3*

**noW4** weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung

**noW5** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**noW6** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung

**noW7** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Inhaltsgabe der ersten Szene des „Faust“

**noW8** weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung mit Quellenbezug

**NoW9** weiblich, 9. Klasse, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung, *Portfolioschülerin 4*

***IntWA:** Transkripte der **Interviews** zum Umgang mit dem Smartphone / **WhatsApp-Kompetenz***

**IntWA1** männlich, 11 Jahre

**IntWA2** weiblich, 13 Jahre

**IntWA3** männlich, 15 Jahre

**IntWA4** männlich, 14 Jahre

**IntWA5** weiblich, 14 Jahre

**IntWA6** weiblich, 14 Jahre

**IntWA7** männlich, 14 Jahre

**IntWA8** weiblich, 14 Jahre

**IntWA9** männlich, 14 Jahre

***SchrMü:** Transkripte der Interviews zur Bedeutung von **Schriftlichkeit** und **Mündlichkeit***

**SchrMü1** weiblich, 7 Jahre

**SchrMü2** weiblich, 8 Jahre

**SchrMü3** weiblich, 8 Jahre

**SchrMü4** weiblich, 9 Jahre

**SchrMü5** männlich, 9 Jahre  
**SchrMü6** männlich, 9 Jahre  
**SchrMü7** männlich, 10 Jahre  
**SchrMü8** männlich, 11 Jahre  
**SchrMü9** weiblich, 12 Jahre  
**SchrMü10** weiblich, 12 Jahre  
**SchrMü11** männlich, 12 Jahre  
**SchrMü12** männlich, 12 Jahre  
**SchrMü13** weiblich, 14 Jahre  
**SchrMü14** weiblich, 14 Jahre

**SchrMü15** stichwortartige Zusammenfassung der am häufigsten vorkommenden Aspekte zu den Leitfragen A, B, C von den Schüler\*innen des Jahrgangs 9 einer Gesamtschule

**SchrMü16** stichwortartige Zusammenfassung der am häufigsten vorkommenden Aspekte zu den Leitfragen A, B, C von den Schüler\*innen des Jahrgangs 7 eines Gymnasiums

## 2. Quellenverzeichnis

### 2.1 Transkripte des freien Erzählens

#### Jahrgangsstufen 4/5

##### **frem1 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bayern)**

Also, ich hab von Samstag auf Sonntag bei Oma und Opa übernachtet, weil meine Eltern bei einer Feier, weil die eingeladen warn von Freunden und das Beste daran war, dass es da was Leckeres zu essen gab. Solange es Essen gibt, ist alles okay. Und dann (...) ja dann habn wir Bratwurst gegessen und ansonsten habn wir, hab ich, weil ich war da allein, mit Oma und Opa halt, also von meinem Vater die Oma und Opa, also die Mama und Papa meines Vaters, mit denen hab ich dann gespielt, weil die hatten Lust dazu. Und dann hab ich mich mit Oma in den Strandkorb gesetzt und Fußball geguckt.

##### **frem2 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen)**

Ich war, also es war vor fünf Monaten her (...) also da war es ja noch eisig, oder wie heißt das (...) Eis. Und dann war es so kalt. Und dann sind wir auf einem See hin und her Schlittschuh gefahren, am Ende hab ich da so ein Loch gesehen. Das war schon kaputt, da wollte ich drauf gehen, also ganz leicht Eis. Da hab ich dann draufgedrückt und bin dann reingefallen und war dann total nass. Ich bin dann zurückgefahren (...) dann ist eine Freundin von mir auch reingefahren. Und dann hab ich meine Mutter angerufen, die hat uns dann abgeholt.

##### **frem3 (männlich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen)**

Ich erzähl dann eine Detektivgeschichte, wo die Räuber jagen. Also die Detektive kriegen ein Auftrag, weil in den Supermarkt eingebrochen wurde, also alle Schokolade wurde geklaut und Geld. Dann muss der Detektivchef Spuren sichern (...) da sind Schokoladenklekse. Und der Helfer muss die verfolgen, bis er zu den Dieben kommt. Aber da ist nur noch ein bisschen Schokolade. Und die Spur hört auf. Dann gucken sie aber in die Luft und dann sehn sie ein Heißluftballon. Da fallen dann Geldscheine runter. Erst denken die, es regnet. Aber dann sehn sie die Diebe und dann starten sie die Rakete, die Detektivrakete. Die sind dann viel schneller als die Diebe mit dem Ballon und pieksen die Luft raus.

Die Diebe werden dann direkt in so ein Netz gemacht, wo sie reinfallen. Und ab ins Gefängnis.

**frem4 (männlich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen)**

Gestern Morgen kam bei Timmi ein Anruf aus dem alten Schloss am Schlossrand, da wo Timmis Oma lebte. Sie sollten schnell herkommen. Sie fuhren mit dem Auto ein paar Stunden zum Stadtrand, dort wo das Schloss stand. Ihre Oma war nirgends zu sehen, wie vom Erdboden verschluckt. Sie gingen erstmal rein, doch da war sie auch nicht. Sie suchten sie im ganzen Haus. Timmi sah in der Wand einen kleinen Stock, nahm ihn ab und zog an der Decke eine kleine Klappe auf, eine Treppe kullerte runter. Mein Vater war inzwischen wieder rausgegangen. Es wurde langsam Abend. Es war so 11 Uhr 5. Er dachte, ich muss schnell wieder oben sein, bevor Geisterstunde ist. Er kletterte die Stufen hoch. Er sah sich im Dachboden um. Da standen ganz viele Möbel und Kisten. Es huschten Schatten. Da, überall. Auf einmal kam ein ganz dunkler. Doch er dachte, es war bestimmt nur eine Fledermaus, die ein Schatten geworfen hat. Er ging mutig weiter, da stieß er gegen einen Kochtopf. Es schepperte so laut, dass er sich erschrock (...) erschreck. Der Topfdeckel sprang auf, er sah einen glitzernden, roten Rubin. Er dachte: O nein, das muss bestimmt von dem bösen Geist des Schlosses gewesen sein. In diesem Moment kam eine dunkle Gestalt die Treppe hoch. Er versteckte sich schnell hinter einem Bild von der alten Gräfin, die vor ein paar Jahren gestorben ist. Er sagte (...) dachte nur noch: Mist, der Topf. Da ging die Tür auf. Eine durchsichtige Gestalt kam, kam in den Raum. Und dann kam das nächste Unglück. Es schlug Mitternacht. Er dachte: O nein, Mitternacht. Die Gestalt sah den Topf. Sie nahm den Edelstein verschwand, verschwand in ein andres Gemälde. Er dachte: Wo ist das hin? Auf einmal hörte er ein lautes Scheppern. Hinter dem Bild war ein Mann zu sehen. Timmi schrie nun: Du Räuber, Hilfe! Der Mann flüchtete die Treppe hinunter. Genau in die Falle, die Timmi gestellt hatte. Der Mann war gefangen, sofort rannte ihm Timmi hinterher. Er musste erstmal zu seinem Vater gehen. Er rief die Polizei an. Der Mann wurde festgenommen. Doch wo war seine Oma? Er ging noch mal auf den Dachboden. Es war jetzt stockfinster. Timmi sah hinter alle Ecken und in der dunkelsten Kammer des Dachbodens fanden sie eine Schatzkarte. Timmi verstand sehr gut Schatzkarten, weil er war Pfadfinder. Er sagte, es muss noch einen Geheimgang unter dem Schloss geben. Sie suchten das Haus ab und schließlich im Keller, in einer



dunklen Kammer, die die Oma die Todeskammer nannte, ging sie die Treppe runter in den Geheimgang. Sie hörten ein paar Rufe. Doch sie dachten, dass wäre nicht menschlich. Dann kamen sie immer näher, es heulte immer mehr. Bald war Geisterstunde zu Ende. Dann, der letzte Gong von der Kirchenglocke. Geisterstunde war vorbei. Die Geister verzogen sich wieder. Endlich sahn sie eine zusammengefaltete Gestalt in einer Ecke. Es war die Oma. Sie befreiten sie, gingen wieder nach oben, Timmi konnte nach Hause fahren mit seinem Vater und die Oma blieb bei ihnen. Und das Schloss wurde das Geisterschloss genannt und wurde abgesperrt von der Polizei und der Kristall wurde auch versteckt. Da war das Ende.

**frem5 (männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen)**

Ich erzähle eine Geschichte über die Piraten und einem Jungen, also ein Abenteuer. Ich war einmal auf einem Piratenschiff mit Elias. Und da sind wir mit einer Leiter auf das Schiff gekommen. Und da kam ein Seeräuber und er hat mich verschluckt. Der Seeräuber war schwarz. Der hat sich extra wie wir Menschen angezogen, weil er uns besser schnappen kann, aber dann hat er es nicht geschafft, uns zu schnappen. Da hat Elias den Seeräuber getötet und ich war befreit und dann sind wir ganz schnell weggefahren. Das war jetzt die Geschichte von Elias und den Piraten. Das nächste Mal geht die Geschichte weiter, wieder mit Elias, vielleicht töten sie dann Drachen oder jagen sie (...) mal sehen.

**frem6 (männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, Portfolioschüler 2)**

Ich erzähle von Fußball, da wir gestern Training hatten, also eigentlich kein Training, sondern ein Spiel, das aber dummerweise verschoben wurde, da unser Trainer nicht gecheckt hat, dass wir eigentlich auswärts, also woanders, spielen. Und dann haben sich alle aufgeregt, ja, und dann haben wir Training gemacht, ganz normal. Wobei so richtig normal auch nicht, da richtig viele Leute scheiße gebaut haben und da unser Teamgeist im Arsch war (...) ja.

**frem7 (männlich, 5. Klasse Gymnasium Baden-Württemberg)**

Am Wochenende hatte mein Nachbar Geburtstag und dann sind wir dahingegangen. Einen Tag später hatte er auch schon seine Konfirmation, da haben wir gegrillt. Es blieb sehr viel Fleisch über, deshalb haben wir am nächsten Tag noch mal gegrillt. Wir haben

Fußball gespielt auf der Straße mit der ganzen Nachbarschaft und dann haben wir die Badmintonschläger rausgeholt und Badminton gespielt (...) ein Turnier gemacht. Eigentlich hat jeder mal gewonnen.

**frem8 (männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Portfolioschüler 1)**

Ich war Samstag beim Schwimmkurs. Und da haben, da bin ich erstmal sechs Bahnen eingeschwommen und wir haben noch mit den Armen versucht, zu kraulen und (...) wie heißt das noch mal (...) Strampelbeine haben wir gemacht. Es hat bei mir mit einem Brett aufm Kopf ganz gut gelungen. Aber so vorne mit Brustschwimmen und Strampelbeinen (...) da war ich der Letzte, der reingekommen ist. Aber mit Strampelbeinen und Brett, da geht das echt gut, da war ich nicht der Letzte, da war ich schon schnell. Und wir haben als Letztes noch Kopfsprung geübt. Fertig.

**frew1 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern)**

Es war einmal eine kleine Fee, die war traurig. Sie hatte nämlich ihren Freund verloren, Delfini. Und der ist bei den Piraten. Dann flog die kleine Fee auf das Piratenboot zu (...) das eine Piratenflagge besaß. Darauf war noch ein Papagei und sprach den Piraten immer nach. Dann sahen die Piraten die kleine Fee. Dann wollte die die fangen, aber die war schneller. Und dann flog sie immer weiter. Und auf einem Berg sah sie dann ihren Freund, Delfini. Und dann konnten sie wieder nach Hause fliegen zusammen.

**frew2 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern)**

Also da war eine Hexe, die war aber gut, also machte nur gute Hexerei. Da kam ein Mädchen zu ihrem Haus und klopfte an die Tür. Erst machte die Hexe nicht auf, aber dann, dann klopfte das Mädchen immer, immer mehr (...) lauter. Dann machte die Hexe auf, mit schlechter Laune aber. Wer ist da, fragte sie. Dann sagte das Mädchen: Ich habe eine Bitte an Dich. Also das sagte sie, als die Hexe die Tür aufmachte und rausguckte. Zuerst hat sie kurz aus dem Fenster geguckt und da hatte sie schon das Mädchen gesehen, vorher, und dann hat sie auch die Tür aufgemacht. Ja, und das Mädchen wusste den Weg nicht, wie sie zu ihren Eltern kommt. Da hexte die Hexe sie dann zu ihren Eltern hin. Und dann sagten die Eltern, also als das Mädchen da wieder war: Das war mal eine gute Hexe und nicht so wie bei Hänsel und Gretel, also das Märchen, mein ich.

**frew3 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen)**

Ein Mann ging um die Ecke und da war eine Bananenschale. Dann war er verliebt in die und hat die gegessen. Und dann war er selber eine Bananenschale und dann hat die Bananenschale gelacht und alle Bananen kamen zu ihm und küssten ihn. Dann tanzten sie um den Bananenbaum. Der stand mitten in der Wüste, da wo es kein Wasser gibt, die brauchtn aber Wasser. Und dann riefen sie die Regenwolke in Bananensprache. Und dann regnete es und dann waren auf einmal ganz viele kleine Bananenbäume da.

**frew4 (weiblich, 5. Klasse Realschule Bayern)**

Also mein Nachbar war im Garten und so und wir wollten ihn nicht abwerfen, aber haben dann so keine Steine gefunden und haben dann sein Dach, also nur so ein kleines Dach, nur so aus Spaß, keine Ahnung wieso und dann haben wir ihn eben so ein bisschen getroffen und dann haben wir uns so einen komischen Tanz ausgedacht. Keine Ahnung, das war so ein komischer Robotertanz als wir im Garten lagen, also auf dem Boden. Dann ist mein Vater gekommen und hat mitgetanzt.

**frew5 (weiblich, 5. Klasse Realschule Niedersachsen)**

Also, das Buch heißt Alea Aquarius und das ist so, dass da ein Kind, also ein Mädchen jemand findet, den aber die Menschen aber eigentlich gar nicht sehen können, weil die zwei herausfinden, dass sie ein Meermenschen sind halt und die ganze Unterwasserwelt ist ausgestorben sozusagen (...) wegen einer Krankheit und dann finden (...) treffen die eine Frau und ganz viele komische Lebewesen, die dann halt unter Wasser dann leben halt. Aber halt nur die Meermenschen sehen können halt. Und dann haben die halt noch drei Freunde, jemand halt bei den zwei Brüdern, den gehört das Schiff und die segeln um die ganze Welt. Und dann halt hat Alea dann noch ein Mädchen dabei und dann segeln die halt immer da zu Fünft um die Welt so zu sagen. Und von Alea, die Mutter, ist halt gestorben und dann hat sie jetzt halt ne Nachricht von ihrem Vater erhalten, dass der irgendwo in Irland sein soll. Und dann fahren die jetzt halt hin. Und dann müssen die, also fahren die halt hin und dann hofft Alea, dass sie dann halt ihren Vater findet, aber halt die andren, die wollten das dann erstma nicht und dann hat die die dann doch überredet. Und weil halt Alea und der Junge, erleben halt ganz viele Abenteuer zusammen und sind auch, weil sie halt kein Geld mit hatten, hatten sie was geklaut sozusagen. Und

dann sind sie halt weggerannt und haben ganz viele Sachen, also dann ist Alea halt zu so ein Fluss gegangen und dann hat sie halt ein Meerwesen gesehen und dann hat sie halt erkannt, dass es eine Verbindung zum Ozean ist und dann sind sie halt diesem Weg, also diesem Fluss, gefolgt und dann ist sie halt darein gefallen und dann ist sie halt verschluckt sozusagen worden und dann haben ihr halt die Meerwesen etwas erzählt und dann ist sie halt wieder aufgetaucht und dann hat sie halt (...) haben die halt im Wald übernachtet und dann waren sie halt noch mehr Freunde.

**frew6 (weiblich, 5. Klasse Realschule Niedersachsen)**

Also es war so, also die Geschichte vom Vierkampf, so heißt die Geschichte. Also Johanna hatte ein sehr süßes Pony namens Cody. Und sie wollte mal einen Vierkampf mitreiten. Und sie fragte dann mal an ihrem Hof und ja da wollten Rieke mit Lord, also das Pferd von Rieke, so heißt das, und Anna mit Sultan und Vicki mit Luise und ich mit Cody mitmachen. Bei einem Vierkampf muss man Dressurreiten und dann noch Springreiten und dann noch Laufen und noch Schwimmen. Und dann sind sie, also die Freundinnen mit den (...) ihren Pferden nach Ravensburg gefahren. Und dann haben sie den ersten Platz gemacht. Ja, und alle waren dann stolz natürlich. Und auch ihre Eltern.

**frew7 (weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Also in einer Woche, da habe ich Geburtstag und da, dann lad ich alle Mädchen aus meiner Klasse ein. Aber wir feiern erst am Wochenende und da fahren wir alle ins Phantasieland, da waren wir auch schon mal, also am Anfang der Fünf irgendwann, mit der Schule, also da wir uns da alle erst kennenlernen sollten, da kannte ich auch nur zwei Freundinnen, die sind eben mit aus meiner Klasse, also aus der Grundschule, gekommen (...) Ja, ach ja, also wir fahren dann ins Phantasieland und die meisten wolln in die Black Mamba, aber vielleicht traut sich auch nicht jeder oder so, auf jeden Fall gibt's da was für jeden, also für jedes Alter (...) Ja, darauf freu ich mich.

**frew8 (weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Also ja am Wochenende da war ich bei meiner Oma und Opa, also noch meinem Opa in der Eifel und da find ich es total schön. Weil dann ist das von der Woche eine Erholung (...) ja, wenn man in der Stadt wohnt. Ich find es auf dem Land viel schöner. Aber da gibt

es dann eben nicht so viel Arbeit für alle, glaub ich. Auf jeden Fall wohnen wir in der Stadt, weil meine Eltern da halt arbeiten müssen. Aber dann fahre ich immer oft am Wochenende in die Eifel, das ist dann meine Erholung. Zu Ende.

### **Jahrgangsstufen 8/9**

#### **freM1 (männlich, 8. Klasse Realschule Bayern)**

Einmal war ich mit meinem Bruder, wollten, mussten wir rausgehen, weil wir die ganze Zeit am Tag drin waren und unsere Eltern wollten, dass wir rausgehen. Dann sind wir zum Spielplatz gegangen neben uns, da ist so ein Kindergarten und da gibt es so einen Schuppen. Und dann sind wir in den Schuppen reingegangen und haben geguckt, was da drin ist, da standen so ein paar Mülltonnen und da stand noch so ein kleines, altes Kindersofa, was ungefähr zwei Stühle breit war und so halt für Kindergarten gedacht war, das war da halt schon ein bisschen durchnässt und so. Dann haben wir, also dann haben wir das Sofa rausgenommen und haben das erstmal rausgestellt. Dann sind mein Bruder und ich auf das Dach des Kindergartens geklettert und da gibt es so eine Feuerleiter, die man von innen öffnen kann, aber nicht von außen, dann bin ich, dann sind wir hochgeklettert und haben die Feuerleiter, und sind die Feuerleiter runtergestiegen und haben die von außen, von innen, geöffnet. Dann haben wir das Sofa die Feuerleiter hochgetragen und auf das Dach gestellt. Und dann haben wir so Geräusche gehört, da haben wir mega Angst, weil wir sind, weil wir uns so richtig kriminell fühlten. Und dann haben wir dann noch so ein paar Kartons hochgeworfen. Und haben das genau dahin gestellt, dass man (...) das man das vom Eingang direkt sehen kann, selbst wenn man gar nicht direkt auf dem Gelände ist, sondern einfach, wenn man guckt, dass man das dann direkt sieht, das Sofa. Und dann sind wir weggerannt, da wir Angst hatten, irgendwie jemand erwischt uns. Dann haben wir noch überlegt, ob wir das irgendwie wegstellen sollten. Und dann sind wir nach Hause gegangen. Und als wir ein paar Wochen später wiederkamen, da lagen noch so ein paar Feder so vom Sofa auf dem Boden. Und wir haben uns ein bisschen kaputtgelacht. Und dann haben wir das Sofa, irgendwie so in fünf Teile oder so zerrissen, zerschrottet, in der großen Mülltonne wiedergefunden. Und dann (...) die war so mega überfüllt (...) und dann haben wir, da war ein Freund dabei, der hat dann gegen die Mülltonne getreten, weil die so überfüllt war, ist sie umgekippt und der ganze Boden war dann

voll damit, mit dem ganzen Sofa, was in tausend Federn zerstört war. Dann sind wir weggerannt und dann hat noch so`n Mann, der da direkt neben wohnte, ganz laut geschrien und hat uns angebrüllt, zum Glück hat er uns nicht gesehen. Das war es.

**freM2 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern)**

Also als es dann unser Finalspiel war, ob wir Meister werden oder nicht, in der letzten Minuten haben wir denn doch noch den Freiwurf bekommen. Dann hat halt eine Spielerin aus unserer Mannschaft getroffen. Was wir aber nicht bemerkt haben, ist, dass sie über die Linie getreten ist, dann haben wir uns halt alle gefreut, dass wir gewonnen haben, was dann am Ende von den Schiris mitgeteilt wurde, dass es dann doch nicht gezählt hat. Und dann war das halt eine lustige Sache, weil dann jeder aufgesprungen ist und gedacht hat, dass es jetzt doch nicht gezählt hat. Dann hat man sich geärgert. Am Ende haben wir dann doch noch mit einem Punkt verloren, was aber kein Problem war, da wir halt das erste Spiel gegen die mit zwei Punkten gewonnen hatten, deshalb waren wir am Ende dann doch noch Meister.

**freM3 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern)**

Samstag war ich eben Fußball spielen. Da war ein Turnier, ziemlich groß. Und wir haben ziemlich viele Gegner gehabt, also andere Mannschaften. Die wollten wir alle eben plattmachen, hat nicht so gut geklappt, also halb verloren. Also zuerst drei Spiele gewonnen, dann verloren, alle aber knapp. Da waren halt auch ziemlich viel Ältere, aber dafür war es groß. Nächstes Wochenende ist eben wieder ein Turnier, aber mit Schwachen. Mal sehen, aber die Chancen sind halt recht gut, also dass wir gewinnen. Aber gut war es auch das letzte Mal, viel Spaß und gutes Training.

**freM4 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bremen)**

Simon ist halt hier der Clown, wie man sieht. Sonst gibt es halt noch die Streber in unserer Klasse. Aber die sind ganz vorn und wir hinten. Von daher hat man nicht so viel zu tun mit den. Aber wir sind auch ganz brav, bis auf Simon. Der wird immer oft rausgeschmissen. Dann haut der aber ab. Dann hat der Lehrer Pech. Muss zum Schulleiter oder so. Aber sonst ist der voll nett. Klar. Immer Clown spielen. Ja und sonst ist die Klasse voll nett, alle ganz entspannt. Immer chillen und dann gibt es auch kein Stress oder so.

**freM5 (männlich, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Also neulich waren wir alle im Phantasialand, also die aus meiner Klasse. Hat voll Spaß gemacht, vor allm so die Black Mamba, die ist halt neu und wir kannten sie noch nicht, also ich nicht. Sind dann gleich total oft, so zehn Mal gefahrn, war halt wenig los, dann geht das. Wir haben das auch schon mal mit der ganzen Klasse gemacht, so als Abschlussfahrt oder –tag oder so. Manche feiern da auch Geburtstag, aber das ist halt schon krass. Nur wenn man eben in den Ferien zu Hause ist, kann man das zum Beispiel mal gut machen. Manche haben da halt auch so eine Dauer- (...) Jahreskarte, wo man dann halt immer hingehen kann. Aber für mich lohnt sich das irgendwie nicht so.

**freM6 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Wir, also die Freunde und ich aus meiner Klasse eben, wir skypen eigentlich fast jeden Nachmittag und spielen dann gleichzeitig Minecraft, also reden dabei eben. Da sind ganz viele immer online, aber man weiß halt nicht, wer das so ist, wer da sonst noch spielt, aber die Namen von den Freunden kennt man halt und weiß, wer die sind. Meistens verabreden wir uns halt nach den Hausaufgaben, wenn die fertig sind, dann dürfen die Meisten, manche auch nicht, aber das ist halt so. Ich darf meistens jeden Nachmittag ein oder zwei Stunden spielen, also so ungefähr. Manchmal aber auch abends, also dann spielen auch Viele. Da hat man dann halt Ruhe.

**freM7 (männlich, 9. Klasse Realschule Bayern)**

Also wir waren im Urlaub, in den Ferien in Barcelona, da waren wir gleich am ersten Tag in Camp Nou, da hatte also mein Papa schon voll viel früher Karten besorgt, das war eben mein Geburtstagsgeschenk, also schon vorher. Das ist das größte Stadion, also Fußballstadion in Europa. Da war dann noch das Museum von FC Barcelona, also vom Verein und so. Also ich kann das jedem empfehlen (...) Weil da ist für jeden etwas, wie das gebaut wurde zum Beispiel, nicht nur für Fußballspieler. Und das gehört dann auch zur Stadt dazu. Das ist eben auch gerade noch mal vergrößert worden, also ich meine mehr Plätze. Man kann auch mit einem Bus dorthin fahren und dann noch durch die ganze Stadt, halt die Sehenswürdigkeiten. Ich kann da nur jedem empfehlen (...) wenn man das macht.

**freM8 (männlich, 9. Klasse Gymnasium Bayern)**

Ja, also vielleicht erzähle ich vom Segeln, weil wir das eben fast immer machen. Meist also da segeln wir am Ammersee, weil da halt ein Freund mit meinen Eltern zusammen, also mit einer andren Familie zusammen, ein Segelboot haben (...) Das ist ein Bavaria Cruiser 33. Also der hat nen Innenboarder, mit dem man erst mal startet und dann auch wieder anlandet. Dann muss man vorher natürlich auf die Knoten achten, das kann man mit dem Windfinder gut machen. Auf jeden Fall habe ich schon als ich klein war nen Opti-Schein gemacht und bald dann mach ich den Catamaran-Schein.

**freW1 (weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bremen)**

Manchmal ist uns ja langweilig in der Mittagspause, ja und dann haben wir Hunger. Und weil wir leider nicht über das Schulgelände rausgehen können, dann klettern wir immer über den Zaun und dann laufen wir in die Stadt und gehn zu McDonald und Abdullah gibt uns ein aus. Und einmal haben uns so Lehrer gesehn, die saßen so im Café und haben uns direkt angeguckt, dann sind wir schnell weggerannt. Und dann gehn wir immer an so Sexshops vorbei und denken uns aus, dass da jetzt so Lehrer rauskommen würden. Und Abdullah und Tom wurden auch schon zwei Mal erwischt, aber sie haben irgendwie nie Ärger bekommen, deswegen habn wir keine Angst, weil die habn auch kein Ärger gekriegt.

**freW2 (weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bremen)**

Also ich hab letztes Wochenende meine Kakteen umgetopft. Und dazu mussten wir dann solche Plastikschaalen holen, aber die warn total eklig, weil da so tote Spinnen drin warn. Und ich hab mich halt nicht getraut, die wegzumachen, deswegen bin ich dann immer schreiend durch die Gegend gelaufen und dann haben wir erstmal so ein bisschen Erde locker gemacht, dann haben wir das da rein getan. Dann mussten wir aufpassen, dass wir die Kakteen so reintun, dass sie nicht total begraben sind (...) von der Erde, damit sie halt noch so ein bisschen Wasser kriegen, aber die dürfen ja auch nicht so viel Wasser kriegen, weil Kakteen haben ja in Wirklichkeit auch nicht so viel Wasser, also wenn sie in der Wüste sind. Dann haben wir die halt so in die Mitte getan, dann haben wir noch so am Rand so ein bisschen Erde plattgedrückt, weil das ist nicht so gut, wenn da Luft drin ist,



ich weiß jetzt nicht wieso, aber es ist halt so, die Pflanzen mögen das nicht, wahrscheinlich. Und dann haben wir die draußen gelassen, dann wollt ich die eigentlich am Abend reinholen, aber dann hab ich das vergessen. Dann hab ich sie am nächsten Tag reingeholt, weil wir da zwei Stunden Ausfall hatten, also die ersten beiden Stunden, dann konnte ich die reinholen. Aber dann hatten wir nicht genug Töpfe, also Blumentöpfe, wo wir die rein-tun konnten. Jetzt ist der Rest in einem Karton.

**freW3 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Portfolioschülerin 3)**

Also in den Sommerferien da waren wir in Thailand. Als Erstes waren wir in Bangkok, aber da wir schon mal in Thailand waren, haben wir da schon, beim ersten Mal, die ganzen Tempel angeschaut haben, haben wir das eben nicht mehr so gemacht (...) Wir waren auch nur ganz kurz da. Ich erinnere mich auch nur noch an ein Tag, da waren wir mit so Freunden, die so zufälligerweise auch in Bangkok waren, in so einer Freibar, auf so einem hohen Turm. Und in so einem Kaufhaus, so einem riesigen. Und als Nächstes sind wir, glaub ich, in den Norden gefahren. Da war so ein richtig schönes Hotel. Also nicht ein richtiges Hotel, aber so ein hotelmäßiges Haus, und das war von einem Deutschen, ja Deutschen, und einer Thailänderin und die hatten halt auch so ein Waisenhaus, das direkt daneben war, für halt thailändische Waisenkinder oder halt Kinder, die keine Eltern mehr hatten. Und dann sind wir da auch nur relativ kurz geblieben, weil wir dann noch in den Norden dann weitergefahren sind für drei Nächte. Und dann waren wir halt jede Nacht in einem andren Hotel. Und da war es aber so ziemlich kurvig mit den Straßen und so. Und ja, an den Norden, daran erinnere ich mich eigentlich gar nicht mehr. Das war vor allem Autofahrn und Hotel und so. Und als Nächstes da waren wir in Koh Nang Yuan, also auf (...) der Insel. Und dann waren wir im Hotel. Und ja, da waren wir am Strand, das war auch richtig schön. Und als Nächstes sind wir irgendwo hin gefahren, ich weiß nicht mehr, wo das war, das war, glaub ich, auf dem Festland. Das war auch ein richtig schönes Haus direkt am Strand, also mehrere Ferienanlagen eher. Und da haben wir die Freunde wiedergetroffen, die auch in Thailand waren und dann wollten wir mit den zusammen so eine Tour machen, wo man rosa Delfine sehen kann. Aber das Problem war, dass da keine Delfine waren, wir sind da so ein paar Stunden da rumgefahren und haben nichts gesehen. Dann sind wir halt durch so Mangrovenwälder gefahren. Und danach waren wir so für

zwei Nächte in so einem Nationalpark, auch mit diesen Freunden. Und da waren wir zuerst in einem Elefantencamp, also da wo eher die Elefanten gepflegt werden. Und dann haben wir auch noch so eine Flusstour gemacht, also erst auf so einem kleinen Fluss, dann noch mit so einem Motorboot, mit einem Speedboot durch Mangrovenwälder. Und das war auch echt cool, obwohl es dann am Ende geregnet hat. Und das Mädchen von den Freunden, die hatte irgendwie so ein richtig fetten Käferstich am Auge, der dann richtig wehtat.

**freW4 (8. Klasse Gesamtschule, Niedersachsen)**

Es war einmal eine Prinzessin, die in einer Rosenknospe lebte und so gern die Sonne sehen wollte, aber die Knospe hat sich einfach noch nicht geöffnet. Und so saß die Prinzessin auf der, also in der Rosenknospe, auf diesen kleinen püscheligen Pollendingern und fragte sich, was zum Teufel da draußen denn jetzt vor sich geht. Und eines Tages traute sie sich jetzt einfach mal nach oben zu klettern und aus der Rose hinauszugucken. Und sie sah, dass sie auf einem riesigen Berg voller Ranken war und die einzige Rosenknospe ganz oben, das war ihr Schlafgemach. Tja, und dann fragte sich die Prinzessin, wie sie denn da runterkommt. Und dann sah sie einen kleinen Spatz und fing an zu singen. Und der Spatz, der fand das so schön, dass er zu ihr und zu der Rosenknospe geflogen kam und sie fragte: Was kann ich denn für Dich tun? Und die Prinzessin sagte: „Ich möchte gerne ganz weit runter, da hinten auf die Felder, weit weg von diesem Dornengebüsch. Und der Spatz nahm sie mit. Und so flogen sie dann auf ein großes, weites Feld und die Prinzessin war endlich frei.

**freW5 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Portfolioschülerin 4)**

Und zwar gestern wollt ich mit ein paar Freundinnen eigentlich voll den gemütlichen Abend machen und wir wollten im Park und so Tische aufstellen und Stühle und Essen machen und Musik und so und ja. Und dann haben wir das alles auch irgendwie auf dem Fahrrad transportieren können, also die Stühle und Tische irgendwie auch, es hat ein bisschen lange gedauert. Und dann haben wir das alles aufgestellt und genau dann hat es angefangen zu regnen, das heißt, wir mussten alles wieder einsammeln und klitschnass nach Hause fahren und dann wollten wir das bei ihr zu Hause, also auf ihrem Balkon,

machen. Das ging aber nicht, weil wir keinen Haustürschlüssel hatten. Und dann haben wir halt (...) sind durch den Balkon geklettert, mit den Stühlen und Tischen und haben die ganze Wohnung komplett zerstört, sodass wir am Ende nach Hause gehen mussten, alle, und sie jetzt Hausarrest bekommen hat, weil wir alles kaputt gemacht haben.

**freW6 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Ja, also dieses Wochenende ist ja Himmelfahrt und ich hatte am 07.04. Geburtstag und leider nicht genug Zeit, um mit meinen Freundinnen was zu machen und deswegen haben wir uns jetzt verabredet, dass die alle am Samstag vorbeikommen und dann wollen wir zusammen Grillen, in meinem Garten, den ich extra dafür aufgeräumt habe, was unglaublich lange gedauert hat, weil der total zugewuchert war. Und ja, darauf freu ich mich schon ziemlich. Und dann haben wir die ganze Zeit bei WhatsApp geschrieben, wer was mitbringt und ich vermute mal, dass alle irgendwas mitbringen und dadurch viel zu viel Essen übrig bleibt, so wie das halt normal ist (...) Ich bin die ganze Zeit am Überlegen, ob ich den halt dann einfach die Reste mitgebe, weil ich weiß nicht, wie ich das allein alles essen soll. Ja, und dann wollen wir halt zusammen ein bisschen feiern, ein bisschen grillen, ein bisschen Spaß haben und möglicherweise dann auch irgendwie übernachten, mit Film gucken und so weiter und so fort und darauf freu ich mich eigentlich ziemlich doll, weil ich meine Freunde eben so selten sehe im Moment.

**freW7 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Manchmal ist es auch gar nicht so schlimm, wenn man nicht in irgendeiner WhatsApp-Gruppe ist, zum Beispiel vom Zeltlager. Weil ich muss sagen, teilweise ist das voll das Chaos, teilweise ist das ein bisschen zu viel. Ich mein, die ganze Zeit schreibt halt irgendjemand was und dann schreibt jemand irgendetwas anderes und das hat irgendwie meistens gar nichts miteinander zu tun. Also weil, wenn einem etwas einfällt, dann schreibt man das halt einfach irgendwie so darein. Und dem anderen fällt halt irgendetwas anderes ein und dann kommen aber danach wieder irgendwie Antworten auf das Erste und dann kommt man komplett durcheinander. Also ich muss sagen, da sind auch schon einige Missverständnisse entstanden dadurch. Zum Beispiel bei Terminabsprachen und so. Einmal war das so, da war ich dann am Ende am falschen Ort, weil wir über zwei Sachen gleichzeitig geredet haben und dann dachte ich halt das Treffen, dass wir an dem Tag

hatten, wär verschoben worden an den andren Ort, aber dabei ging es um das, was wir das Wochenende danach hatten. Na ja (...) genau, und sonst, was machen wir da sonst noch so in der Gruppe? Halt auch viel Mist einfach, was, also wenn man irgendein witziges Bild sieht oder so, postet man das halt so rein. Und dann hat irgendjemand vielleicht gerade irgendetwas gemacht für das Zeltlager und macht ein Bild davon und halt solche Sachen. Aber, ich glaub, eigentlich verpasst man nicht so wahnsinnig viel.

**freW8 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Also manche von meinen Freundinnen sind auch manchmal total sauer, also wenn die mir dann Nachrichten, also WhatsApp-Nachrichten, schicken und ich dann nicht sofort antworte (...) ich bin, ich kann oft nicht so schnell antworten und hab auch keine Lust dazu, aber da gab es schon wirklich richtige Streitigkeiten, wenn ich mal nicht geantwortet habe. Und es ist ja nicht so, dass ich nur eine Nachricht bekomme, ich bekomme oft ganz, ganz viele und dann auch innerhalb einer Stunde oder so. Und manchmal hab ich auch keine Lust, zu antworten, dann sind die aber wirklich richtig sauer, dass ich da nicht antworte. Und eigentlich, obwohl ich in so viel WhatsApp-Gruppen bin, ist das eigentlich schlechter, als wenn wir keine Nachrichten und Gruppen hätten, weil es so viel Streit gibt und Missverständnisse und ja (...) Es kommt vielleicht auch immer auf den Typ drauf an, aber ich bin nicht so jemand, der immer sofort antwortet, ja und da können manche auch nicht so gut mit umgehen.

**freW9 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

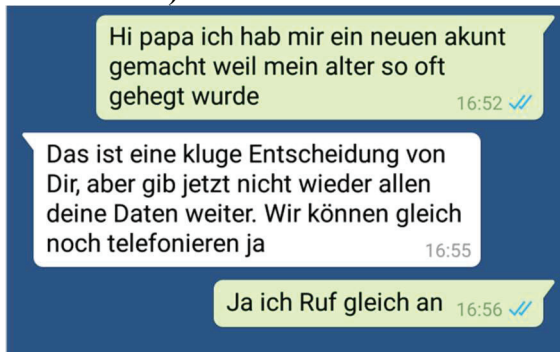
Also ich schau schon ganz gern Serien an und vorher hab ich das halt immer so kostenlos im Internet geschaut, das war recht legal. Da gab es halt auf einer Seite richtig viele Serien. Aber das Problem ist, dass diese Plattform jetzt illegal geworden ist und so in ganz Europa gab es eine Entscheidung beim europäischen Gerichtshof und deswegen schau ich da jetzt nichts mehr an und ich hab zwar das Amazon Prime Ding, aber da gibt es halt nur richtig wenig Serien und da kosten welche was und da gibt's die neusten Staffeln nicht und ja und deswegen ist das halt nicht so gut. Jetzt wollt ich eigentlich mit so zwei Freundinnen und so ner Schwester von ner Freundin Netflix teilen. Aber jetzt hat diese Schwester halt Abitur und deswegen hat es sich halt nicht gelohnt für sie, das schon zu machen, weil es gibt halt so ein gratis Probemonat. Und jetzt halt in den Ferien, da sind

ich und meine Freundin (...) eine Freundin von mir, nicht da, deswegen lohnt es sich da auch nicht und dann nach den Ferien haben wir erstmal riesige Schulaufgaben, deswegen wir da halt nicht so viel Zeit haben, den Probemonat richtig auszunutzen. Ja, deswegen dauert es jetzt noch richtig lang, bis wir da so Netflix-Serien schauen können.

## 2.2 Screenshots der WhatsApp-Chats

### Jahrgangsstufen 4/5

**wam1 (männlich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen, Sohn schreibt getrenntlebenden Vater an)**



A (16:52):

*Hi papa ich hab mir ein neuen akunt gemacht weil mein alter so oft gehegt wurde*

B (16:55):

*Das ist eine kluge Entscheidung von Dir, aber gib jetzt nicht wieder allen deine Daten weiter. Wir können gleich noch telefonieren ja*

A (16:56):

*Ja ich Ruf gleich an*

**wam2 (männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen)**



A (12:46):

*Hallo oma*

*Ich schreie mit mamas hendy*

*Was machst du?*

B (13:15):

*Hallo Joni, das ist toll dass du schreibst. Ich freue mich, du schreibst toll*

*Ich gehe nun mit opa spazieren*

A (13:19):

*Vile grüsse an opi*

**B**

**wam3 (männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen)**



A (10:59):

*Spilst du mit minecraft*

*?*

B (11:00):

*Wann*

A (11:01):

*Ich kann noch 1 stunde dann mitag*

*Essen*

B (11:03):

*Gut ich meld mich im potal an dann siest du mich da*

B (11:04):

*Jo*

**wam4 (männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, Portfolioschüler 2)**



A (14:06):

*Servus valli*

*Kommst heut auch?*

B (14:14):

*Weiß no ned...muss jez lern*

*Wann gez los?*

A (14:16):

*Fahrn um 3*

*Kanns nachkomm*

B (14:17):

*Aso 3 pack i ned*

*Lohnt das bis 4 noch*

*?*

A (14:18):

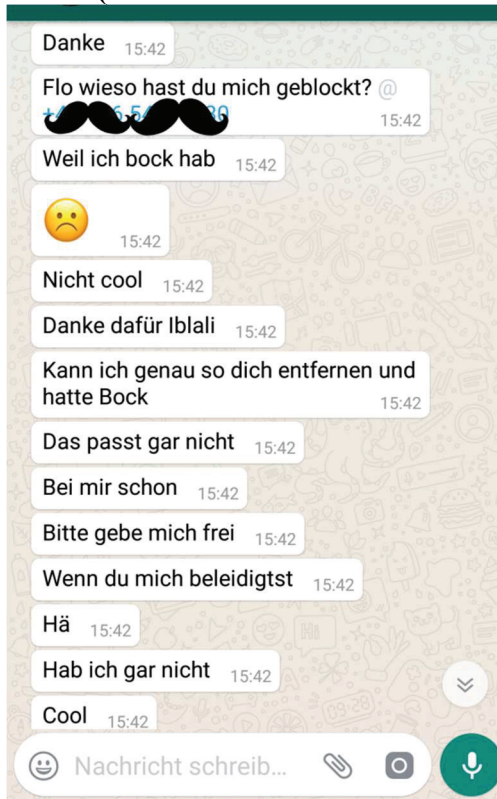
*Yolo*

*Paaaaascht digga versuchs*

B (14:21):

*Jahaaaa*

**wam5 (männliche Schüler im Klassenchat, 5. Klasse Realschule Bayern)**



A (15:42):

*Danke*

*Flo wieso hast du mich geblockt?*

B (15:42):

*Weil ich bock hab*

A (15:42):

*Nicht cool*

*Danke dafür Iblali*

*Kann ich genau so dich entfernen und hatte Bock*

*Das passt gar nicht*

B (15:42):

*Bei mir schon*

A (15:42):

*Bitte gebe mich frei*

B (15:42):

*Wenn du mich beleidigst*

A (15:42):

*Hä*

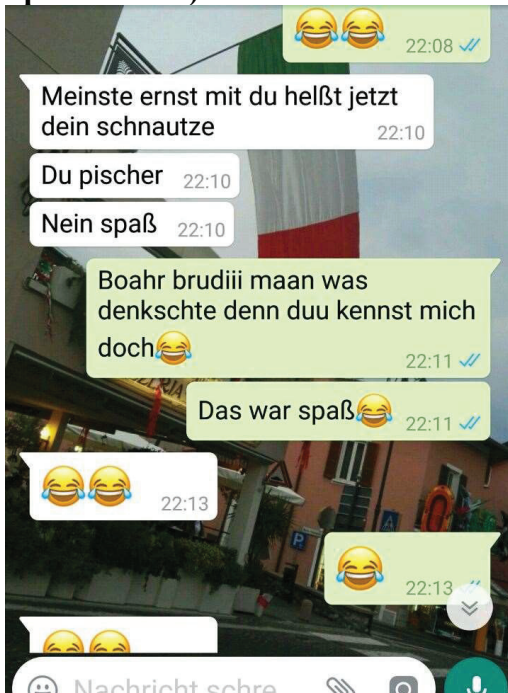
*Hab ich gar nicht*

B (15:42):

*Cool*



**wam6 (männlich, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Portfolioschüler 1 in weißen Sprechblasen)**



A (22:10):

*Meinste ernst mit du heißt jetzt dein schnautze*

*Du pischer*

*Nein spaß*

B (22:11):

*Boahr brudiii maan was denkschte denn duu kennst mich doch*

*Das war spaß*

**wam7 (männlich, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Portfolioschüler 1 in grünen Sprechblasen)**



A (17:05):

Hi

Wollte fragen ob du morgen Zeit und Lust hast dich zu treffen

B (17:08):

Hey Lust ja aber hab morgen keine Zeit ☹️

A (17:32):

Aso

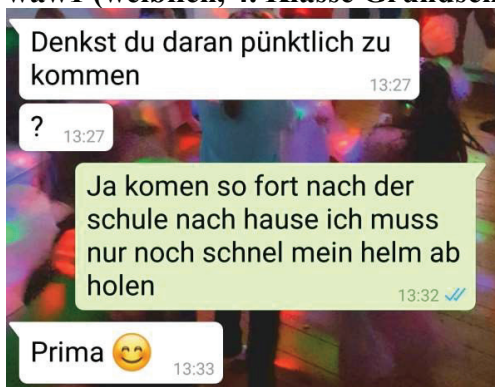
Ok

Hätte auch Freitag Zeit

B (17:39):

Sage ich dir morgen

**waw1 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Mutter schreibt ihrer Tochter)**



A (13:27):

Denkst du daran pünktlich zu kommen

?

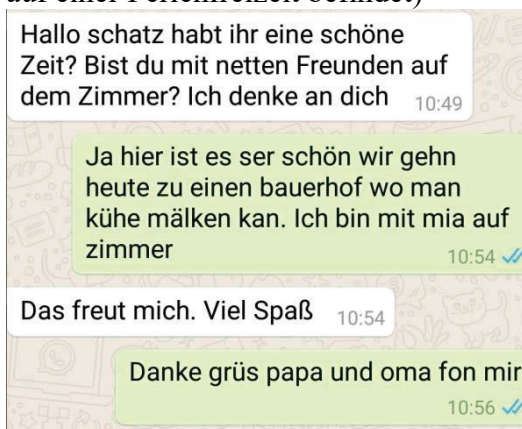
B (13:32):

Ja komen so fort nach der schule nach hause ich muss nur noch schnell mein helm ab holen

A (13:33):

Prima

**waw2 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Mutter schreibt ihrer Tochter, die sich auf einer Ferienfreizeit befindet)**



A (10:49):

*Hallo schatz habt ihr eine schöne Zeit? Bist du mit nettem Freunden auf dem Zimmer?  
Ich denke an dich*

B (10:54):

*Ja hier ist es ser schön wir gehen heute zu einen bauerhof wo man kühe mälken kann. Ich bin mit mia auf zimmer*

A (10:54):

*Das freut mich. Viel Spaß*

B (10:56):

*Danke grüs papa und oma fon mir*

### waw3 (weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Niedersachsen)



A (15:27):

*Kannst du mir morgen die sachen für deutsch mit bringen  
Ich find sie nicht*

B (15:36):

*Kann dir die jez bring wenn du da bist*

A (15:39):

*Fahn jez erstma zum reiten um 4*

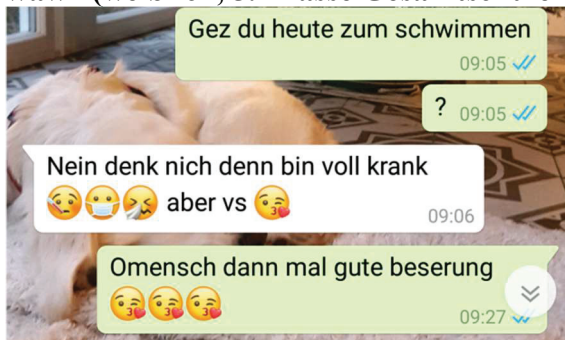
B (15:40):

*Ok dann morgen*

A (15:42):

*Danke*

### waw4 (weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Niedersachsen)



A (09:05):

*Gez du heute zum schwimmen*

*?*

B (09:06):

*Nein denk nicht denn bin voll krank aber vs*

A (09:27):

*Omensch dann mal gute beserung*

**waw5 (weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**



A (20:01):

*Hay wgd?*

B (20:01):

*Hay gd?*

A (20:01):

*G. wmds?*

B (20:01):

*N,d?*

A (20:01):

*An*

B (20:01):

*Hast du später zeit?*

A (20:02):

*Ne hab kz muss Hg machen*

B (20:02):

*Aso ok vs*

*Bb*

A (20:03):

*Jo bb*

waw6 (weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Schülerin schreibt ihrer Mutter)



A (14:22):  
*Schon Schluss*

B (14:38):

*Okay*

A (07:48):

*Bin da*

*07:51*

*Kein WLAN*

*Hab Schluss*

*13:23*

B (13:23):

*Okay*

**waw7 (weiblich, 5. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Schülerin aus waw6 schreibt ihrer Freundin)**



A (07:45):  
*Bin schon da*  
*Habe vergessen das wir Ausfall haben*

**waw8 (weibliche Schülerinnen im Klassenchat, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**



Jasmina A. (14:24):  
*Aufjedenfall Schokolade*  
 Wassim (14:24):

*Jap*

Ginoo (14:24):

*Duplo*

Wassim (14:24):

*Kinder Riegel!*

Annika (14:24):

*Alter der Typ soll sich Mal bitte verpassen*

Ginoo (14:24):

*Ne nich inder riegel*

Wassim (14:24):

Ne nich uplo

## Jahrgangsstufen 8/9

### waM1 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern)



A (18:25):

*Ich gehe Morgen zum Fcb Bvb spiel*

B (18:28):

*Ernsthaft? Wie das denn? Geil*

*Ich will auch (18:29)*

*Wie seid ihr an die Karten gekommen? (18:32)*

*Gehst Du mit deinem Vater ? (18:33)*

A (18:41):

*Durch ein Bekannten*

*Ich geh ohne mein Vater*

*Aber mit einem Freund von ihm der gerade bei uns zu besuch ist also eher Freund von usere Fam.*

B (18:49):

*Ach so.*

**wam2 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Schüler aus WaM1 chattet mit einem anderen Freund)**



A (16:24):

*Kannst du jetzt spielen?*

B (16:26):

*Gleich*

B (16:27):

*Okay*

*Jetzt? (16:28)*

A (16:28):

*Ja*

*Aber ich mach Skype mit pc also warte noch kurt*



### waM3 (Klassenchat eines männlichen Schülers, 8. Klasse Gymnasium Bayern)



Patti (20:13):

*Wen haben wir jz eigentlich in Deutsch?*

Julia L (20:14):

*Fr. Weihrauch*

*Auf dem neuen Stundenplan steht jedenfalls Wr*

Patti (20:15):

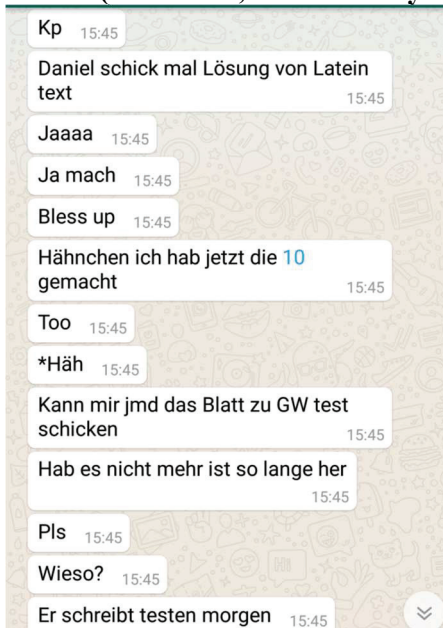
*Hatten wir die nicht mal in der 7. ganz kurz?*

Julia L (20:37):

*Ja*

*Als Vertretung für Fr. Lutz*

### waM4 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Klassenchat)



A (15:45):

*Kp*

B (15:54):

*Daniel schick mal Lösung von Latein text*

C (15:45):

*Jaaaa*

B (15:45):

*Ja mach*

C (15:45):

*Bless up*

D (15:45):

*Hähnchen ich hab jetzt die 10 gemacht*

E (15:45):

*Too*

F (15:45):

*\*Häh*

G (15:45):

*Kann mir jmd das Blatt zu GW test schicken*

H (15:45):

*Hab es nicht mehr ist so lange her*

G (15:45):

*Pls*

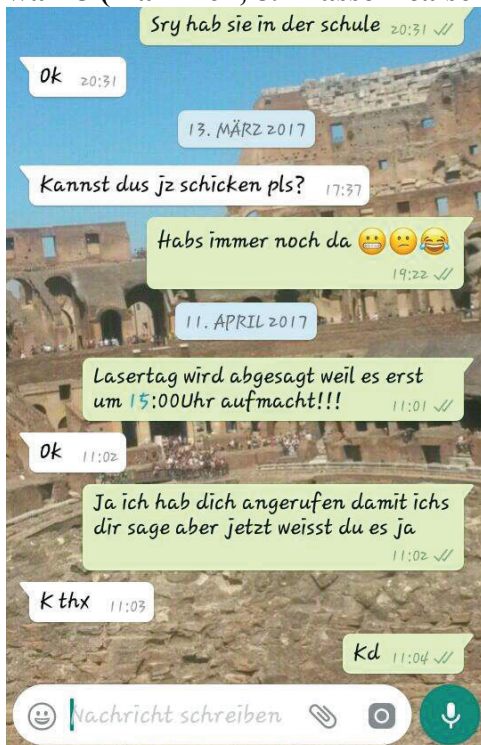
I (15:45):

*Wieso?*

G (15:45):

*Er schreibt testen morgen*

### waM5 (männlich, 8. Klasse Realschule Bayern)



A (20:31):  
*Sry hab sie in der schule*  
 B (20:31):  
*Ok*  
 13.04.2017  
 B (17:37):  
*Kannst dus jz schicken pls?*  
 A (19:32)  
*Habs immer nach da*

**waM6 (männlich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Schüler chattet mit einer Freundin)**



A (08:54):  
*Dankeschön*  
 B (09:17):  
*Wie gez?*  
 B (09:19):  
*Gut danke .und dir?*  
 A (09:28):  
*Gut. Und deutsch lernen klappt gut?*  
 B (09:32):  
*Ja.alles gut*  
 A (09:32):  
*Aber nom, datic, akku und Gen sind mein problem*  
*Aber langsam langsam kommt alles*  
 B (09:33):  
*Schwierig*

**waM7 (männlich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**



A (11:50):  
*Wünsch dir eine gute woche*

B (12:21):  
*Gleich Falls*

A (12:27):  
*Wie gez*

B (13:40):  
*Nicht schlecht*

B (13:41):  
*Bei dir?*

*Alles gut*

A (13:41):  
*Das hört sich gut an*

*Hier ist alles gut*

B (13:41):

*Gut*

**waM8 (männlich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**



A (12:35):

*Hey musst du diese Woche viel arbeiten?*

B (13:18):

*Ich such gerade nen neuen job und lieg momentan flach*

A (13:22):

*Nich gut*

A (13:22):

*Gute Besserung*

B (13:29):

*Danke*

*Ne wurde gekündigt*

A (13:31):

*Bad*

**waW1 (weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bremen)**



A (16:13):

*Sweetiiii baby wgd*

B (16:17):

*Hy gd?*

A (16:20):

*Vg hab grad ne shirt geshopt von hm*

*Mach später ma ne pic*

*Bin grad bei Lotti*

B (16:22):

*Nice*

**waW2 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Gruppenchat Portfolio-  
schülerin 3 in grünen Sprechblasen)**



Sarah (16:29):

*Hii*

Unicorn (16:36):

*Hi wge*

Sarah (16:36):

*Ggd*

A (16:44):

*Gd*

Unicorn (16:48):

*AG wmis*

Sarah (16:49):

*Yt ihr?*



Sarah (16:49):

*Yt ihr?*

A (16:49):

*Md*

Unicorn (16:49):

*Wasserbomben auffüllen*

*Wmihs*

Sarah (16:49):

*Ni*

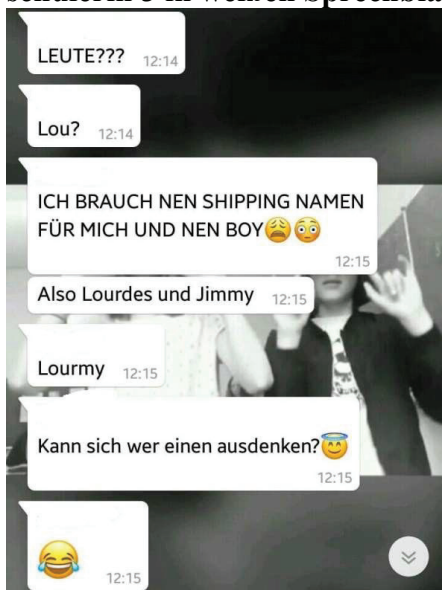
A (16:50):

*An*

Unicorn (16:53):

*Ok*

**waW3 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Gruppenchat, Portfolio-schülerin 3 in weißen Sprechblasen)**



A (12:14):

*LEUTE???*

B (12:14):

*Lou*

A (12:15):

*ICH BRAUCH NEN SHIPPING NAMEN FÜR MICH UND NEN BOY*

A (12:15):

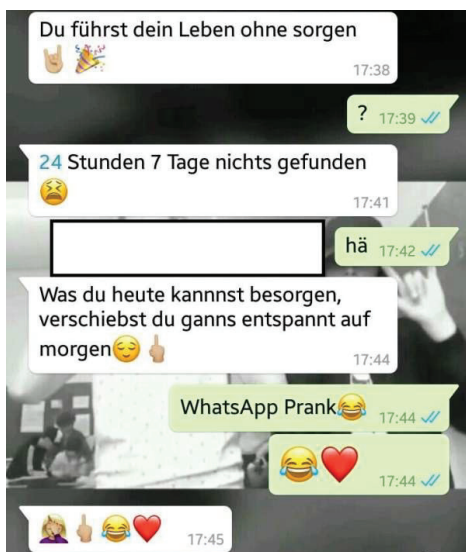
*Also Lourdes und Jimmy*

B (12:15):

*Lourmy*

A (12:15):

*Kann sich wer einen ausdenken?*



A (17:38):

*Du führst dein Leben ohne sorgen*

B (17:39):

*?*

A (17:41):

*24 Stunden 7 Tage nichts gefunden*

B (17:42):

*Hä*

A (17:44):

*Was du heute kannst besorgen, verschiebst du ganns entspannt auf morgen*

B (17:44):

*WhatsApp Prank*



### waW4 (Klassenchat einer weiblichen Schülerin, 9. Klasse Bayern Gymnasium)



Nicola (16:29):  
*Müssen wir Parabeln zeichnen können für die SA ?*

Tom (16:47):  
*ne nur berechnen*

Korbinian (16:49):  
*Ja aber is nich der Schwerpunkt*  
*Oder sowas meinte er*

Julia L (16:50):  
*Was ist denn der Schwerpunkt?*

Tom (16:50):  
*ein schwerer Punkt*

Korbinian (16:50):  
*Ja das ganze rechnen und so*

Julia L (16:50):  
*Ok*

### waW5 (Klassenchat einer weiblichen Schülerin, 9. Klasse Gymnasium Bayern)



A (14:05):

*Kann ich das gedicht 5 von catull Yolo nennen oder bringt mich Napoleon dann um?*

Theodora (18:44):

*Also ich würds ausschreiben und auf deutsch übersetzen dann lässt dich Napoleon in Ruhe*

A (18:45):

*Denkt ihr wir schreiben in wirtschaft ne ex?*

Korbinian (19:01):

*Ne er meinte erst im zweiten halbjahr*

Theodora (19:02):

*Echt jz?*

*Ich liebe ihn*

*(hatte keine zeit zu lernen und war deshalb grad voll in panik haha :D)*

### waW6 (weiblich, 9. Klasse Realschule Bayern)



A (18:58):  
*Hast du schon Benedict wells Spinner bestellt*  
 B (18:59):  
*Meine ma macht das heut*  
*Soll sie eins mitbestellen*  
 A (19:01):  
*Voll nice*  
*an deine mum*  
*Bringe dir dann morgen das Geld mit*  
*Ja?*  
 B (19:03):  
*Klar*

**waW7 (weiblich, 9. Klasse Realschule Bayern)**



A (17:06):  
*Wohoo wer schaut mit netflix???*  
 B (17:08):  
*Hab doch kein abo mehr honk*  
 A (17:09):  
*Könns von meinen bro nutzen*  
 B (17:10):  
*Joaaaa wär dabei*  
*Wann?*  
 A (17:11):  
*Denk 19 uhr nach training*  
 B (17:12):  
*Ok kann nur net ewig weil meine mum grad stressso ist*  
 A (17:13):  
*Ja ich muss ja auch dann schön heia heia machen*  
 B (17:14):  
*Gruuuumpy*

**waW8 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bremen)**

A (00:16):

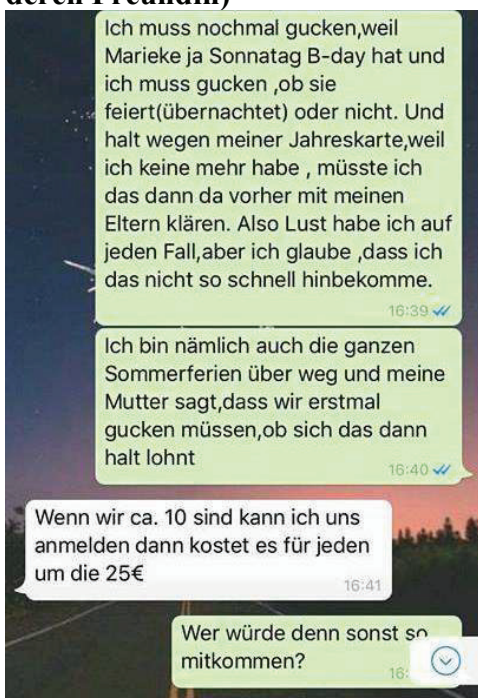
*14 Herzen + 1 Nachricht für das beste Lauribäumchen des Universums viel Spaß und Glück im 15 Lebesjahr Pass auf dich auf*

B (00:19):

*Mach ich, ich liebeeeeeeeeeee dich*

A (07:14):

*Ich dich auch*

**waW9 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bremen, Schülerin chattet hier mit einer anderen Freundin)**

A (16:39):

*Ich muss nochmal gucken, weil Marieke ja Sonntag B-day hat und ich muss gucken, ob sie feiert (übernachtet) oder nicht. Und halt wegen meiner Jahreskarte, weil ich keine mehr hab, müsste ich das dann da vorher mit meinen Eltern klären. Also Lust habe ich auf jeden Fall, aber ich glaube, dass ich das nicht so schnell hinbekomme.*

A (16:40):

*Ich bin nämlich auch die ganzen Sommerferien über weg und meine Mutter sagt, dass wir erstmal gucken müssen, ob sich das dann halt lohnt*

B (16:41):

*Wenn wir ca. 10 sind kann ich uns anmelden dann kostet es für jeden um die 25€*

A (16:42):

*Wer würde denn sonst so mitkommen?*

**waW10 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Schülerin chattet mit einem männlichen Freund)**



A (22:05):

*naa, alles klar*

B (22:14):

*Wg*

A (22:15):

*alles fit & bei dir*

B (22:25):

*was machst denn für training?*

A (22:34):

*Kampfsport:)*

B (22:34):

*Uhh, nice, hab jahrelang judo gemacht*

**waW11 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Schülerin chattet mit zwei Freundinnen, Portfolioschülerin 4)**



A (07:51):

*Tim hat sich die Haare geschnitten das sieht so hart scheiße aus*

B (07:52):

*Oh no so fast ne glatze ?*

Antonia (07:52):

*lih geil*

Felina (07:56)

*Ja an den Seiten so 0,5 Millimeter gefühlt*

**waW12 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Klassenchat)**



Johanna (15:31):

*Versteht jemand die Hausaufgaben?*

*Bitte nicht ignorieren*

Yaovi (15:43):

*Sry ich hab kein plan*

A (15:46):

*Ich auch nicht*

Moses (15:40):

*Me neither*

Simon B (17:18):

*Ich habe das so verstanden dass wir statt der 2 am Anfang ( $10^u=2$ ) eine 3 einsetzen sollen ( $10^u=3$ ) und dass bis 7. Habe ich das richtig verstanden?*

Cecilia (17:20):

*Du Mathematiker*

## 2.3 Transkripte des freien Schreibens

### Jahrgangsstufen 4/5

#### **frsm1 (männlich, 4. Klasse Grundschule Baden-Württemberg)**

Das erste Tor

Es gab ein Fußballspieler er hat immer im Sturm gespielt. dieser Fußballspieler heißt Hans. Er hat noch nie ein Tor geschossen dann hatten sie ein Spiel. Hans war so aufgeregt das er vor Angst in die Hose macht. Sie wussten das die gegner stark sind. Sie mussten nämlich gegen Barcelona spielen. Dann spielten sie jetzt war Nachspielzeit und Hans macht ein Konta er schießt und der geht rein. Alle schreien Tor Tot Tor das erste Tor von Hans.

#### **frsm2 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bayern)**

Die geheimnisvolle Insel

Ich und meine ganze Familie machten eine Kreuzfahrt. Vorbei an kleinen Inseln und großen Städten. Als wir an einer sehr kleinen Insel vorbei kamen fuhren wir 1 Stunde hinter ihr her. Dann hielten wir an un sahen wie sie immer kleiner werden. Dann fuhren wir im Vollgas gegen der Insel nach. Als wir näher kamen und anlegten und rum liefen trafen wir einen Menschen. Er fuhr mit uns mit und wir gaben ihm ein Haus.

#### **frsm3 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen)**

Es war einmal eine Hexe und ein Zwerg. Sie trafen sich. Sie wollten in ein Potal gehen. Kommit sie gehen in ein Potal. Dann kam von den Potal ein Kobeut. er hatte ein spiegel in der Hand und er ist ein Kefig. Die Hexe wurde von ein Schmetterling gebissen und ist

auch in ein Kefig. Aus den Potal kam eine böse kleine Hexe. Und aus den Potal kam eine Katze. Sie sagte ihr geht wieder in den Potal. Alles war weg und alles war gut. (spannent abenteuerlich)

**frsm4 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen)**

Der gefeliche Anruf

der Polizist Otto ging durch die Straßen von Madrid Plötzlich klingelte seine Telefon eine Dumpfe stimme sagte Du wirst es bitte bereuen. Der Polizist Otto erschrak sich voll und gans. Er machte sofort das Hendy aus. Warum will mir jemand was antuhen. Plötzlich sah er einen fadechtigen Schatten. Er war an der hintersten hauswand. Der Schatten hatte eine Zigarette in den Mund. Polizist Otto erschrak die Zigerete war garkeine Zigerete sondern Schtreichhölter. O nein der will das Haus anzünden. Der Polizist Otto schnell wie wir ihn kennen läuft sofort zur stelle. Der Brandzünder hat es bemerkt und schlägt Polizist Otto eine rein. Otto fehlt in einen kleinen Schlaf. Dann wacht er wieder. Dann wacht er wieder auf irgentwie ist alles so heiß jetzt bemerkt er es. Schnell ruft er feuer feuer Alarm. Der Brandstifter rennt grade weg. Der Polizist Otto versucht noch den Gengster zu krigen. Halt hier spricht die Polizei sagte Otto. Der Gengster lief aber weiter in den Wald. Otto sank zusammen dann fieln seine Krefte ganz zusammen. Er fiel um die Feuerwehr war auch schon da.

**frsm5 (männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen)**

Es war einmal Spongebob er ist zu sein Freund Patrick gegangen. Und dann hat Spongebob gesagt zu Patrick was ich zum Strand gehe. Patrick antwortet ja ich gehe mit. Die sind einkaufen gegangen und dann zum strand. Da haben sie eine grose Höhle gefunden und sind rein gegangen und da haben die viele Kriestale gefunden und haben sie genommen und sind rausgegangen. Und die Geschichte war zu ende von Spongebob und Patrick.

**frsm6 (männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, Portfolioschüler 2)**

Das Fußballspiel

Bayern hat ein Fußballspiel gegen Barcelona. Blos Bayern braucht mehr gute Spieler. Zum Glück wird Griezmann zu ein billig Preis verkauft so das Bayern in kaufen kann. Jetzt wird Bayern mit den zwei Stürmern Lewandwski und Griezmann immer spieln. Am



Samstag fängt das Spiel an. Sie machen sich auf den Weg zum Hotel in Barcelona. Die Bayern sagen keinen in welchen Hotel sie sind damit die fans nicht reinstürmen. Es ist endlich der Tag gekommen an dem das Spiel anfängt. Barcelona hat als erstes anstoss. Sofort geht Griezmann zum Ball und passt zu Lewandowski und er macht das Tor. 0:1 für Bayern. Die Halbzeit ist vorbei. Jetzt hat Bayern Anstoss. Griezmann macht die beste Flanke in der ganzen Fußball Histori und von Lewandowski das beste Tor der Fußball Histori und Bayern gewinnt 0:2 gegen Barcelona und Lewandowski und Griezmann halten den Pokal von der Champions League.

### **frsm7 (männlich, 5. Klasse Gymnasium Niedersachsen)**

Der Steinwächter

Der Steinwächter war grade in seiner Höhle erwacht. Es musste noch Nacht sein, denn es war noch dunkel. Es hatte gestern geschneit. Seine gelenke waren steif. Er wusste er war legendär, aber das bedeutete nicht das es ihn immer gut ging. Er ging aus seiner Höhle. Draußen war es kühl aber der Schnee war geschmolzen. Stadessen regnete es. Er aß erstmal ein Lavastein. Lavesteine waren sein Lieblingsessen. Vor einem Jahr war hier ein Vulkan ausgebrochen. Deshalb waren hier noch Lavasteine. Langsam ging die Sonne auf. Ein Regenbogen erschien. Er ging in den Wald. Plötzlich hörte er ein knacken und er blickte sich um ein Jäger einen Ball in der Hand. Er warf den Ball auf ihn. Plötzlich ging der Ball auf und eine unsichtbare Kraft ergriff ihn. Er wurde in den Ball gesogen. Dann hatte er das gefühl das der Jäger sein Meister war. Zusammen hatten sie schöne Zeiten. Sie waren sehr glücklich

### **frsm8 (männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Gefahr für das Mondreich

In einer wunderschönen Vollmondnacht als der Mondsteinturm hell aufleuchtete wurde die Mondprinzessin von dem Bösen Magier Godron entführt. Er zwang sie mit ihren kräften des Mondes das Sonnenreich zu vernichten. Als mann das im Sonnenreich bemerkte, werte mann sich grellem Sonnenlicht. Jeder hier im Sonnenreich wenn es den Elfenbeinturm erreicht hat, sind Licht und Tag für immer in den händen von dem vernichter. Im Mondreich ist den bewohnern direkt aufgefallen das die Mondprinzessin entführt worden ist. Mann vermutet das dass Sonnenreich dahinter steckt. Also griff das Mondreich das

Sonnenreich an. Es gab einen gewaltigen Kampf aber es blieb ein Dämmerlicht. Das Reich des Mondes merkte das jemand anderes die Mondprinzessin entführt hat. Sie fanden spuren zu Godrons Schloss. Die Mondbewohner zauberten eine Mondstein Brücke. Das ging immer weiter manchmal mussten die Mondbewohner oder die Sonnenbewohner Magie anwenden. Als sie bei Godron waren blendeten sie ihn und verbannten ihn in Mondstein. Das war die Rettung für das Mondreich und für die Nacht.

**frsm9 (männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Portfolioschüler 1)**

Es waren einmal Zwei Polizisten. Sie hatten ein anruf bekommen. Hier hat ein Mann Bier getrunken. Aber hier darf mein kein Bier trinken. Also machten sie das Blaulicht an und fuhren los. auf dem Weg sahen sie eine Frau, in die sie verliebt waren. Dann fuhren sie weiter und kamen an. Dann lösten sie den fall. Und furen wider zurück. und wenn sie nicht gestoben sind, dann Leben sie noch heute

**frsw1 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Baden-Württemberg)**

Ninas Geschichte

Hallo ich bin Nina ich erzähle euch eine Geschichte. Also vor ungefähr drei Monaten habe ich in der Nachbarschaft ein Hundegebäll gehört. Es hörte sich zimlich traurich an. Ab diesem Tage sah ich immer wieder einen Mann und einen Hund durch die Straße gehen, der Mann schlug den Hund und tretete ihn es war traurich ihnen dabei zuzu sehen. Noch in der selben Nacht beschloss ich den Hund zu retten ich sprang aus dem Fenster und lief hinüber zum Haus wo der Hund im Garten lag. Ich beschloss in den Garten zu gehen um ihn zu retten. Am nächstem Morgen wegte mich der Hund als er hörte wie eine fremde Männer Stimme, sie diskotirte mit meinen Eltern. Ich rannte die treppe hinunter und sah Papa traurich an. 5 minuten später der fremde Mann schenkte mir den Hund. Seidem habe ich einen eigenen Hund.

**frsw2 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern)**

Ich spiele mit Malika weil sie meine beste Freundin ist. Ich esse gerne Erdbeeren. Ich Bastel gerne. Ich esse gerne Kirschen. Ich lese gern. Ich Backe gern. Ich spiele immer mit meiner kleinen Schwester. Ich liebe gerne Blumen einzuPflanzen. Ich liebe Kätzchen. Ich male gerne. Ich Schreibe gerne. Ich liebe Deutsch.

**frsw3 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen)**

Ein anstrengendes Computerspiel

Es war einmal ein Junge Namens Klaus. Seine Lieblingsbeschäftigung war Computerspielen. Eines Tages spielte er Türen auf. Es gibt drei Stogwerke man hüpfte mit einer Figur und arbeitet sich nach oben. Pling pling Klaus wusste nicht was mit ihm geschah plötzlich stand er vor der Tür die er auf seinem Computerbildschirm immer sieht wenn er spielt. Vorsichtig dreht sich Klaus um und sieht die Computerscheibe ein Mädchen sas am Tablet und tippte wie wild auf der Laut Taste herum.

**frsw4 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen)**

Das Mädchen und der Hund

Eines Tages wurde ein kleines Mädchen geboren. Die Eltern waren super glücklich aber sie hatten zu wenig Geld um ein Zimmer zu gestalten. Deshalb legten die Eltern den Korb unter einen Baum zu einem Welpen. Der Welpe hatte auch eine Geschichte. Dabei fing er an zu weinen. Plötzlich sagte das Mädchen ich verstehe dich. Sie wussten zusammen auf das Mädchen suchte sich einen schönen Namen aus der Name war Lena ihren Hund nannte sie Luna. Lena ging mit Luna zu einem Bauernhof. Da lernte sie eine alte Dame kennen. Lena machte ihr ein Angebot ich helfe ihn aber. Dafür darf ich bei ihnen schlafen und mein Hund auch die alte Dame sagte: „ja, du kannst gleich anfangen!“ Lena brachte den Kühen Futter. Und riet jeden Tag auf Leo aus. An diesen Abend riet die alte Dame auf Leo in den Sonnenuntergang. Luna folgte ihr Lena und Luna spielte zusammen sie hatten sehr viel Spaß. Und der Bauernhof bekam immer mehr Besuche und Helfer. Sie waren glücklich wie noch nie.

**frsw5 (weiblich, 5. Klasse Realschule Bayern)**

Heute morgen bin ich mit Rieke auf den Schulhof gegangen und wir haben einen Schneemann gebaut und wir haben Frau Dräxlmaier gesehen. Und gestern war ich reiten das hat Spaß gemacht. Und ich spiele heute mit Maya bei ihr und dann fahren wir Schlitten. Und dann wärmen wir uns wieder auf und spielen bei ihr im Zimmer. Meistens spielen wir mit Wii oder auf dem Tablet. Ihre Mama macht uns dann immer einen Kakao der ist immer sehr lecker.

**frsw6 (weiblich, 5. Klasse Gymnasium Bayern)**

Ich heiße Paulina und gehe in die fünfte Klasse auf dem Michaeli eigentlich Michaeli Gymnasium. Am liebsten mag ich die Pausen weil ich Schulsanitäterin bin. Da hilft man wenn sich jemand verletzt hat oder es jemand schlecht geht. Man muss eine Ausbildung dazu machen. Das geht an drei Wochenenden, dann kommt ein Sanitäter vom roten Kreuz (DRK). Vielleicht will ich später Medizin studieren. Meine Mutter hat in Erlangen studiert. Auf jeden Fall macht das viel Spaß und in den Pausen ist es nie langweilig.

**frsw7 (weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Niedersachsen)**

Malena feiert heute Geburtstag sie wird 11 Jahre alt. Sie will mit ihren Freundinnen DVD gucken Mädchen gegen Jungs 3. Danach gibt es eine Übernachtungsparty aber sie können natürlich nicht schlafen da alles so lustig ist. Am nächsten morgen sind sie deshalb total müde. Und gehen am abend ganz früh schlafen weil dadrauf wieder Schule ist. Grrr. Aber es war ein sehr sehr schöner Geburtstag.

**frsw8 (weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Es war ein mal eine Bine. Sie war nach der Suche zur Blumen Wiese. Auf einmal hat sie die Blumen Wiese gefunden und war so glücklich und hat sich dadraus Honig genommen. Danach wollte sie nach hause gehen aber konnte sie nicht weil da war die Böse Fee. Und die Böse Fee hat die Susi gefolgt. Haha ich hab dich. Hilfe hilfe. Da war ein Mädchen und hat die Bine gerettet dann hat die Bine sich bedankt. Ach wie heisst du. Ich heisse Lisa und wie du ich heisse Susi. Ach kannst du mich verstehen schön und was ist das mit die Bösen Fee. Sie ist gefangen.

## **Jahrgangsstufen 8/9**

### **frsM1 (männlich, 8. Gymnasium Bayern)**

Ich fahre mit einem Freund zu Mercedes Benz und fahre einen Parcur mit dem Mercedes GLC. Wir holen den GLC und fahren zum Parcur und fahren los. Zuerst fahren wir Treppen hoch und wieder herunter. Danach fahren wir mit vollspeed durch Stock und Stein. Das hat Spaß gemacht. Jetzt geht es zum nächsten Parcur element und wir fahren auf drei Reifen dank Allrad (4 × 4). Danach widmen wir uns dem Berg mit 70 % Steigung. Das war kein Hindernis für den GLC. Ich würde mal sagen Test bestanden. Das war nice.

### **frsM2 (männlich, 8. Klasse Realschule Bayern)**

Es war einmal ein Junge der hieß Niklas. Niklas lebte im Mittelalter, also da wo es Drachen gab. Er hatte sich schon immer gewünscht genauso wie sein Vater auf Drachenjagd zu gehen. Sein Vater war nämlich Ritter. Niklas wollte nämlich auch Ritter werden und Drachen töten dem Herrscher zu dienen und was ein Ritter halt auch noch tut. Eines morgens war der Vater von Niklas total aufgerekt. Niklas aber wusste nicht was er hatte. Er fragte sich was ist denn mit meinem Vater los? Als er seinen Vater gerade fragen wollte was los ist, lief sein Vater auch schon aus dem Haus. Niklas rannte in die Küche zu seiner Mutter. Er fragte „was ist denn mit Papa los?“ Seine Mutter stönte nur leise dann sagte sie: Dein Vater Niklas er muss zu einer Schlacht und vereist deshalb. Niklas fühlte das seine Mutter sehr sehr sehr traurig war. Aber seine Mutter versprach ihm in einem Monat mindestens ist er zurück. Einen ganzen Monat später. Niklas war total aufgerekt. Er wartete den ganzen tag lang auf seinen Vater, aber er kam nicht. Nur ein Brief kam an darin stand: Hallo Niklas hier ist dein Vater, es tut mir leid ich habe es nicht geschafft. Als Niklas das gelesen hatte, hatte er sich geschwohren ein Ritter zu werden.

### **frsM3 (männlich, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Der tolle Tag

Ich habe mit meinen Vater ein Autohaus besucht. Da haben wir uns in ganz viele Autos rein gesetzt. Die meisten waren Sport Wagen. Danach waren wir noch im Restaurant. Da habe ich Steak gegessen. Das war lecker. Dann waren wir noch im Kino. Dort haben wir einen sehr tollen Film gekuckt. Er hieß Fast and Furius 7. Dort ging es um Autos. Danach

haben wir uns noch zu Hause ein bisschen fernsehen angeguckt. Dann habe ich Zähne geputzt, mich umgezogen und im Bett gelesen. Nach 10 Minuten lesen bin ich schlafen gegangen. Am nächsten Morgen habe ich gefrühstückt. Dann habe ich auf dem Handy gespielt. Später haben ich und Papa noch eingekauft. Den Rest des Tages sind wir eigentlich nur Inliner gefahren und haben Eis gegessen. Dann bin ich wieder schlafen gegangen. Das war mein tolles Wochenende.

**frsM4 (männlich, 8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen)**

Ein Ei macht sich selbstständig und fällt einen Wasserfall runter in einen großen See. Von den Wellen wird es an Land getrieben und eine Schlange die gerade ihren Kopf ins Wasser steckte um etwas zu trinken bekam das Ei auf den Kopf. „Oh, ein Ei“ sie nimmt es mit an Land, In diesen Moment, kommt ein Adler, greift sich das Ei und fliegt damit weg. Die Schlange ruft: „Halt, das Ei gehört mir.“

**frsM5 (männlich, 9. Klasse Realschule Bayern)**

Wir waren gestern in so einer Boulderhalle. Da waren wir schon mal mit einem Trainer aber jetzt waren wir da alleine. Die Sache ist das man sich nicht sichern muss sondern einfach nur verschiedene Wege abklettert. Es gibt auch vom Alpenverein so eine richtige Kletterhalle wo man immer zu zweit sein muss wegen der Sicherung. Das habe ich schon mal mit meinem Vater gemacht weil der auch Mitglied da im Verein ist. Das macht eigentlich noch viel mehr Spaß da es auch aufregender ist. Die Routen sind viel gefährlicher deshalb auch die Sicherung.

**frsM6 (männlich, 9. Klasse Realschule Bayern)**

Mein Berufswunsch ist Game Entwickler. Wenn ich zum Beispiel Clash of Clans entwickelt hätte wäre ich vermutlich reich. Ich würde ein Spiel entwickeln das man auf dem Handy und auf dem Computer spielen kann. Das ist praktisch, da man unterwegs spielen kann aber auch zu Hause und da kann man gleichzeitig mit Freunden Skypen. Es wäre ein Spiel wo man nicht nur schießen muss sondern auch eine Stadt aufbauen muss. Also Action und zum nachdenken gleichzeitig. Ich würde dann auch immer Treffen organisieren, wo sich Leute aus verschiedenen Ländern kennenlernen und dann zusammen spielen. Dann gibt es nicht Vorwurf dass man nur alleine rumsitzt.

**frsM7 (männlich, 9. Klasse Gesamtschule Niedersachsen)**

Kritik zum iPhone 7

Als ich das iPhone zum ersten mal in der Hand hatte war es fast s, wie das Vorgängermodell. Es ist etwa gleich groß. Das erste was einem auffällt das es seit dem 5 es keinen Schwarz mehr gab. Und jetzt wieder zwei oder drei schwarze Geräte verfügbar sind. Auf der Rückseite ist der Antennenstreifen nach unten gerutscht und die Camera ist in einem Berg versteckt kuckt aber immer noch raus ist aber geschützter. Das Gerät ist auch in rot erhältlich, kostet aber mehr weil ein Teil des Geldes an Red Nose gespendet wird und ist deswegen Rot. Wenn man das Gerät anschaltet kuckt einen direkt OS10 ins Gesicht. Das 7 ist vergleichbar mit dem 7plus. Das Plus ist größer und es gibt eine Doppelcamera die aussieht wie die Brille von diesem Marvel Helden. Dazu nachher mehr. Das Gerät wird mit einem Lightningkabel und einen Adapter für iPods, die beim 7 ohne nicht zu gebrauchen sind da kein 9 mm Klinkenstecker verbaut ist. Das Gerät ist wasserfest was sehr praktisch ist. Die Kamera hat sieben Megapixel. Bei den 7+ ist ein Porträt modus verbaut beziehungsweise hinzugefügt. Apple direkt an euch: Warum nicht beim 7! Das Gerät läuft sehr flüssig. Sollte es auch bei einem 800 Euro Handy. Mein Fazit ist das Gerät ist ein super Gerät. Der Akku könnte länger halten aber sonst ein super Gerät. Lob an Apple.

**frsW1 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen)**

Ich habe letztens von einem Jungen der bei Subway arbeitet einen Cookie bekommen Ich dachte so warum haha aber irgendwie war das auch mega cute.

**frsW2 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen)**

Ich frage mich warum man nicht in der Schule öfters schreibt was man will. Meistens muss immer das geschrieben werden, was der Lehrer sagt. Wäre es nicht Sinnvoller, wenn Schüler das schreiben was sie können? Besonders in Fremdsprachen wäre das Vorteilhaft. Dann könnte man Vokabeln lernen die man WIRKLICH braucht. So könnte man im Urlaub auch wirklich das sprechen & schreiben was man auch braucht.

**frsW3 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Portfolioschülerin 3)**

Hallo Zettel

Ich schreibe auf dir.

und eigentlich hab ich keine ahnung was ich schreiben soll.

das heißt ich schreibe grad nur dumme sachen wie du vielleicht schon gemerkt hast! In drei jahren werde ich wieder auf dir schreiben, oder vielleicht auch morgen in der schule, aber dann nicht auf dir sondern auf einem anderen zettel.

grade ist 2017 wenn ich später auf diesen zettel gucke ist es bestimmt schon 2060 und ist Donal Trup dann tot hoffe ich.

**frsW4 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Portfolioschülerin 3)**

Man fühlt sich immer durch aufschreiben von etwas freier weil man nicht alles sagen kann oder für sich behalten kann sobald man etwas aufschreibt nimmt man sich selbst eine last ab die man immer mit sich trägt eigentlich schreibe ich dinge in meine Notizen die ich wichtigen Menschen gerne sagen möchte oder schreiben wenn ich weiß das ich nicht reden kann doch trotzdem zeige ich das niemandem oder schicke das nie ab. warum weiß ich selbst nicht vielleicht auch einfach weil ich mich nicht traue aber das muss man eines Tages auch überwinden.

**frsW5 (weiblich, 8. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Am Samstag ist Muttertag und ich habe für meine Mutter noch kein Geschenk. Heute Abend habe ich ein Pokalspiel. Und morgen habe ich ein Punktspiel. Nach dem Punktspiel gehe ich immer Football Spiel angucken. Sonntag bekommen wir besuch von unserer Familie weil meine Schwester geburstag hatte.

**frsW6 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern)**

Denk, denk, denk! Ich kriege es einfach nicht hin mir was auszudenken für meine Geschichte. Mir ist schon bewusst dass man Ideen nicht erzwingen kann, aber wie soll ich sonst weiter schreiben. Soll ich etwa irgendeinen Müll hinschreiben von dem ich ausgehe, dass es schlecht ist um uns später wieder zu verbessern? Nein. Wenn, dann gleich etwas tolles hinschreiben.

Also kommen wir zu dem Teil meiner Geschichte an der ich nicht weiterkomme: Eine Heldin einer anderen Dimension, die in einer ihr unbekannt Dimension jemand anders ist, geht tanzen auf einer Party. Dort taucht dann der Freund ihres Freundes, John, auf und



tanzt mit ihr. Dann muss Lara verschwinden und John kommt auf dem Treppenaufgang und küsst sie. Sie erwiderte dann auch noch den Kuss.

Nun der Haken. Was soll denn jetzt geschehen. Der Freund von Lara, Kevin soll davon ja nichts mitbekommen...

Jetzt fällt mir was ein!

Kevin ist im Urlaub und plötzlich eine Nachricht auf seinem Handy. Ein Bild, in dem sich John und Lara küssen und dann ist der Absender auch noch John.

Kevin trennt sich von Lara...sie ist mit John zusammen.

Und jetzt das dramatische:

John und Lara wollen heiraten doch sag John „Nein!“, da, er hat Lara betrogen

#### **frsW7 (9. Klasse, Gymnasium Bayern)**

Wir treffen uns nachts beim Macci. Erstmals essen wir viele Hamburger und dann geht es los. Das Abenteuer kann starten. Alle sind gut drauf, besonders Valentina weil die besonders viele Hamburger gegessen hat...mmmmm... Wir fahren mit dem Rad zum englischen Garten und da grillen wir, weil es verboten ist. Dann steigt Rauch auf und Leute beschweren sich. Dann packen wir alles zusammen und haun ab. Zum Glück haben wir so viel gegessen vorher.

#### **frsW8 (weiblich, 9. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Portfolioschülerin 4)**

Ich habe den Traum die ganze Welt zu bereisen mit Freunden (Bester Freundin/Freund) und ganz viel zu erleben, neue Kulturen kennenzulernen und Spaß zu haben um neue Leute kennenzulernen und Orte zu sehen wo ich noch nie war. Und einen Teil davon will ich in so einem VW Bus fahren und darin leben

#### **frsW9 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Wir haben gerade Unterricht und sollten schreiben was wir wollen...ich bin mir nicht sicher was ich schreiben soll, weil ich nicht weiß was von mir erwartet wird. Später muss ich arbeiten, eigentlich hab ich kein Bock, aber ich mach es trotzdem! Morgen hab ich ein Handballspiel und wir müssen gewinnen, weil der Gegner nicht wirklich stark ist, aber mal sehen!

**frsW10 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Wir bekamen die Aufgabe, dass wir schreiben sollen, was wir wollen, zu dem fällt mir nichts ein. Man schreibt bewusst auf andere Kommentare. also kein Mensch schreibt, was er will. Wir achten meist nur auf andere und nicht auf sich selbst. Ach ich weiß nicht was ich noch schreiben möchte...?!

**frsW11 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Nordrhein-Westfalen)**

Wenn man gesagt bekommt man soll etwas schreiben ist erstmal alles leer da die Kreativität fehlt, es ist als wäre man einfach leer wenn man drüber nachdenkt, finde ich es erstaunlich das einen fast nichts einfällt, als wäre man stumm und langweilig wenn man es mit dem Reden vergleicht. Ich schreibe gerade nur was ich denke. Ich denke sehr viel über sowas da ich es faszinierend finde wie die psychologie nicht so mit spielt wie man es will, es gibt momente da ist es selbst im gespräch leer, ist zumindest bei mir so. Wenn man was gefragt oder gesagt bekommt ist es immer so z. b. bei der Frage: „Kennst Du ein gutes Lied?“ da ist es oft ganz leer obwohl man tausende kennt, man ist oft leer.

**2.4 Transkripte der Texte des normorientierten Schreibens****Jahrgangsstufen 4/5****nom1 (männlich, 4. Klasse Baden-Württemberg, Inhaltsangabe)**

Inhaltsangabe zu Die große Wörterfabrik

Es ist ein Land wo man Wörter kaufen muss bevor man sie sprechen kann. Es gibt teure und arme Wörter. Die teuren Wörter sind besser und kosten deshalb mehr. Paul der Junge ist arm und kann deshalb nur wenig Wörter kaufen. Er ist verliebt in Marie. Er hat sich zwei Wörter für sie aufgehoben. Aber da ist noch ein reicher Junge. Er sagt er will Marie heiraten. Dann sagt aber Paul die zwei Wörter ganz schön und Marie küsst ihn. Dann hat er noch ein Wort und sagt nochmal.

**nom2 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bayern, Erlebnisbericht über das Sportfest)**

Unser Sportfest

Beim Sportfest gibt es drei Sportarten 50m Lauf, Weitwerfen, Weitspringen beim 50m Lauf wurden wir in der zweiten Klasse erster Platz. Und in der dritten und vierten Klasse zweiter. Auf dem Schulhof gibt es viele Stationen zum Spielen. Am Ende vom Sportfest treten die Lehrer auch noch gegen einander an. Ich hatte Spass beim Sportfest weil, es da so viele Spiele gab.

**nom3 (männlich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Einladungen verfassen)**

Liebe Freunde,

ich lade euch herzlich zu ein Fussballturnier ein. Es sollen zusammen vier Mannschaften sein. In jeder Mannschaft spielen vier Spieler. Also wäre es schön wenn 16 Kinder kommen. Nach dem Turnier gibt es eine Siegerfeier und danach essen alle zusammen. Natürlich gibt es Eis und Würstchen. Für alle ist genug da! Kommt am Sonntag um drei Uhr. Dann kann es los gehen!

**nom4 (männlich, 4. Klasse, Grundschule Niedersachsen, Schreiben zu einer Bilder-geschichte)**

Es war einmal vor langer Zeit ungefähr im Elften Jahrhundert. Im Dorf Altbuchthausen dort lebte ein Ritter er hieß Aran Aspek von Altbuchthausen. An jenen herrlichen Sommertag kam ein Bote vom König. Aran sollte ein Dorf säubern. Das Dorf trug den Namen Rasendrache. Dort lebten viele Drachen. Der Bote sagte: „Aran Sie müssen das Dorf säubern. Und den Drachenkönig besiegen. Sonst sind wir verloren!“ „Also gut.“ sagte Aran. Am nächsten Morgen ritt er ins Dorf. Dort fand er den Sohn des Drachenkönigs. „Halt fremder wenn du zu meinem Vater willst muss Du an mir vorbei!“ sagte er. Und schon spuckte Feuersalven auf den Ritter. Aran wich geschickt aus und nahm einen Bogen und zielte auf den Drachenprinzen. Doch das war gar nicht so einfach. Zum Glück traf sein Pfeil genau mitten in der Kehle.

**nom5 (männlich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen, Personenbeschreibung)**

Der Mann hat eine dicke Brille auf. Die Brille ist schwarz. Dann hat er Locken. Auf den Locken ist ein Hut der so aussieht wie bei Zaubern also spitz und lang. Er trägt einen langen Mantel welche Farbe das ist kann man nicht sehen. Seine Hose sieht man auch nicht weil sie unter den Mantel ist. Aber er hat Stiefel an. Die sehen nicht aus wie Gummistiefel sondern wie von einem Soldat.

**nom6 (männlich, 5. Klasse Realschule Bayern, Erlebnisbericht, Portfolioschüler 2)**

Unser Besuch in der Bäckerei Kloss

Heute war ich mit meiner Klasse in der Bäckerei Kloos. Sind von hinten rein gegangen. Wier sind auch gleich begrüßt worden. Der hat uns in die Backstube geführt. Danach durften wir am Tisch Brezeln oder andere Formen machen. Als wir fertig waren kam es in einen großen Ofen. Nun sind wir zu zwei Frauen gegangen und durften Schokocraissants gemacht. Später hat er uns Maschinen gezeigt zum Beispiel die Knet Maschinen oder die Maschine die denn Teig ab misst. Mir hat es sehr gefallen und die da arbeiten waren auch nett. Am Schluss durften wir Butterbrezen gegessen. Leider mussten wir wieder in die Schule laufen. Ich habe viel gelernt. Ich hoffe das wir wieder hin hingehen.

**nom7 (männlich, 5. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Gegen Straßenschuhe und für Hausschuhe

Ich bin der Meinung das das Tragen von Hausschuhen in der Schule vorteilhafter ist als das Tragen von Straßenschuhen.

Ich finde dass Hausschuhe viel bequemer sind als Straßenschuhe. Zusätzlich ist festzustellen, dass man in den dicken Winterschuhen sehr schwitzt während des Unterrichts. Ein weiteres Argument ist, dass ich nicht auf dem Boden sitzen will und dort arbeiten möchte, wenn ich weiß das da vorher jemand mit Straßenschuhen rumgelaufen ist. Der wichtigste Grund aber ist, dass vor allem bei schlechtem Wetter, viel Dreck ins Klassenzimmer getragen wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Tragen von Hausschuhen wesentlich besser ist.

**nom8 (männlich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, begründende Beschreibung der Traumschule, Portfolioschüler 1)**

Ich gehe in eine Schule wo ich keine Hausaufgaben auf bekomme. Ich habe nur Unterricht mit meinen Freunden. Das macht nämlich viel mehr Spaß. Wir haben kein Mathe. Sport haben wir 12 Stunden die Woche. Philosophie haben wir auch 6 Stunde. Lange Schule haben wir natürlich nicht. Anstatt Mathe bekommen wir Theater als Fach. Ein Großteil des Unterrichts besteht aus Französisch. Singen und Tanzen sind eigene Fächer. Die Schule besteht aus Oreos und weißer Schokolade. Weil wir so viel essen haben wir auch 12 Stunden Sport. Den ganzen Tag läuft Musik. Wir haben insgesamt 800 Radios auf höchster Lautstärke. Nach der Schule wird immer Party gemacht. Das letzte Fach ist Lena-logie. Da wird den ganzen Tag über Lena Meyer Landrut geredet. Ich würde sagen ich bin fertig.

**now1 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bayern, Forscher-Vorstellung)**

Ich berichte von Charles Darwin, der ein großer Natur-Forscher war. Er lebte vor etwa 200 Jahren in England. Er hat aufgeklärt wie die Menschen und Tiere und Pflanzen entstanden. Er ist mit einem Schiff ein Mal um die Welt gesegelt und hat über all seine Forschung gemacht. Auch Heute noch gilt er als einer der wichtigsten Biologen.

**now2 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Bremen, Einladungen verfassen)**

Liebe Nachbarn,

wir laden sie herzlich zu unserm Strassenfest ein. Bitte bringen sie etwas zu essen mit. Zum Beispiel Würschen oder Salat. Es wäre gut wenn sie auch Stühle mit bringen. Dann hat jeder einen Platz. Das Fest findet am Sonntag stat. Es beginnt um 15 Uhr. Das Ende ist um 20 Uhr. Wir räumen alle auf. Wir freuen uns auf sie.

**now3 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Niedersachsen, Fortsetzungsgeschichte)**

Können wir endlich los Mama? fragte Lilly. Ja sofort rief Lillys Mutter. In einer halben stunde war Lillys erste Reitstunde. Lilly saß noch nie auf einem Pferd. 10 Minuten später waren sie am Lindenhof angekommen, aus dem Stall kam eine Frau auf sie zu. Sie trug enge Reithosen und lächelte sie freundlich an „Guten Tag, ich heisse Laura die Reitlehrerin sagte Laura freundlich,“ Ich heisse Lilly sagte Lilly. Das hier ist Fanny. Laura zeigte

auf ein Poony das Laura neugierig beschnupperte. Ich helfe dir eben beim Putzen, sagte Laura. Als sie dann in der Reithalle waren wurde es Lilly ein bisschen mulmig aber sie sprang über ihren Schatten. Als sie dann auf Fanny saß war es garnicht schlimm und es machte sogar richtig Spaß. Am Ende der Reitstunde wollte Lilly gar nicht aufhören zu reiten. In der Schule wollten sie immer und immer Pferd spielen. Wann wohl die nächste Reitstunde sein wird?

**now4 (weiblich, 4. Klasse Grundschule Nordrhein-Westfalen, Personenbeschreibung)**

Der Mann auf dem Bild hat einen spitzen Hut auf. Und er hat eine Brille auf der Nase. Die Brille ist sehr gros. Dann hat er einen Mantel an der ist lang. Aber man sieht trotzdem seine Schuhe. Und zwar sind das Stiefel. Ins gesamt sieht der Mann eher unfreundlich aus. Er lacht garnicht.

**now5 (weiblich, 5. Klasse Realschule Bayern, Erlebnisbericht)**

Unser Besuch bei der Bäckerei Kloss

Wie waren heute bei der Bäckerei Kloss um zusehen wie man als Bäcker arbeitet. Gleich zu beginn durften wir selber backen. Wir durften verschiedene Backwaren machen. Ich habe Brezen gemacht. Später durften wir noch Brezen mit Butter essen, die waren sehr lecker. Interessant waren die vielen Maschinen. Es gab für alles eine extra Maschine, also kneten, Teig abmessen und backen. Die Bäcker machen heute nicht mehr viel mit der Hand, es übernehmen Maschinen. Alles war sehr intersant und vielleicht werde ich auch Bäckerin, dann hat man immer frische Brötchen.

**now6 (weiblich, 5. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Ferien auf den Erlebnissbauernhof?

Meiner Meinung nach ist es eine gute Idee weil man da viel mit Tieren zutun hat. Zumbeispiel die Tiere zu streicheln. Eine wichtige Rolle spielt auch dass es dort frische Luft gibt und nicht stichige Stadtluft. Außerdem können wir da auch gute Lebensmittel von den Tieren bekommen. Mein stärkstes Argument wäre dass wir lernen wie Menschen auf dem Bauernhof leben.

Also es ist ein Vorteil auf den Erlebnissbauerhof zufahren, denn man lernt viel und hat viel Spass.

**now7 (weiblich, 5. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Beschreibung der Traumschule)**

In meiner Traumschule bestimmen wir den Unterricht selbst. Jeder Tag beginnt damit, das wir entscheiden können welches Fach wir machen wollen. Man darf aber nicht immer das selbe Fach machen alles wird genau aufgeschriben. Es gibt keine Noten nur wenn wir den Unterricht nicht schaffen, dann müssen wir zuhause alles nachhohlen. Man darf sich immer 5 Freunde aussuchen die mit einem in die Klasse gehen, dann hat man immer Freunde und kann gut zusammen lernen. In den Pausen giebt es viele Sport Angebote, z. b. Tennis, Trambolinspringen oder Hocky. Die Lehrer sind immer gut drauf, da sie genug Geld bekommen.

**Jahrgangsstufen 8/9**

**noM1 (männlich, 8. Klasse Realschule Bayern, Erörterung)**

Da die Schulleitung vor einer großen Aufgabe steht, ob sie einen Ruheraum einrichten wollen oder zurück zum Schülerraum prinzip wechseln, möchte ich Ihnen gerne meine Meinung mitteilen. Meiner Meinung nach ist der Ruheraum die bessere Option.

Da es in der Schule meist einen Freienraum in der Schule gibt und und sitz säcke kostengünstig sind wäre die einrichtung nicht teuer.

In den Pausen können sich die Schüler in den Ruheraum zurückziehe um dort Kraft zu tanken oder sich mentalisch auf die nächste Stunde vorbereiten zu können beispielsweise zog sich ein Freund aus Stuttgart vor einer Latein Schulaufgabe zurück und schrieb eine zwei sonst ist er ein mieser Schüler.

Bei der Einrichtung könnte man auch Wete auf andere Kulturen legen, dadurch wäre der Raum multikulturel und auch Interessanter.

**NoM2 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Jeder Mensch ist einzigartig

Der Artikel im Tagesspiel über die Testphase der Schuluniform in Berlin hat bei mir großes Entsetzen ausgelöst! Mir ist es persönlich wichtig, meine Meinung zu äußern. Ich bin strikt gegen die Einführung einer einheitlichen Schulkleidung!

Aus meiner Sicht sprechen diese Argumente gegen das Projekt: Zunächst ist es ein Problem, dass die Schüler nach der Einführung mit anderen Dingen angegeben werden zum Beispiel könnte dem Schüler aus der Oberschicht mit ihren vielen Snickers oder mit ihrem neuesten Handy angegeben.

Ein anderer Fakt der gegen die Einführung des Dresses ist, dass an vielen Schulen gar kein Problem mit dem Markenwahn gibt. Außerdem gibt es immer ein Paar von den Leuten die auf diese Aktion keine Lust haben und deshalb nicht mitmachen beispielsweise gab es an der Schule von einem Freund wo eine Schuluniform eingeführt wurde eine Erhebung gegen diese und 100 Schüler zogen die Kleidungsstücke nicht an.

Außerdem würde die Uniform gegen die in Deutschland herrschende Meinungsfreiheit und gegen die Persönlichkeit sprechen. Dies würde bei vielen Leuten einen Ruf gegen die Schule erregen, zudem ist jeder Mensch einzigartig und auch sein Stil also soll er den ausleben sollen.

**NoM3 (männlich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Schuluniform, ja oder nein?

Meiner Meinung nach ist eine Schuluniform unsinnig.

Ich finde, dass man sich gegenseitig verwechselt weil jeder gleich aussieht. Dagegen spricht, dass nicht jeder anziehen kann was man will und das man seinen eigenen Stil nicht zeigen kann. Ich finde, dass das nur Geldverschwendung ist weil jeder schon Kleidung hat. Ein weiteres Argument dagegen ist, dass die Schuluniform möglicherweise einem nicht gefällt und man die Schuluniform trotzdem anziehen muss. Schlecht ist auch, dass der Stoff vielleicht kratzt, weil man sich das Material nicht aussuchen kann.

Zusammenfassend finde ich, dass viel gegen Schuluniformen spricht.



**noM4 (9. Klasse, Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Burkaverbot: ja oder nein?

Ich bin klar für ein Burkaverbot in Deutschland, da es die Rechte der Frauen einschränkt und deutschen Frauen auch Angst machen könnte.

Natürlich gibt es Religions Freiheit, aber man sollte sich an die Regeln von dem Land halten in dem man wohnt oder sich aufhält. Wenn sich also arabische Frauen in Deutschland aufhalten, sollten sie sich anpassen. Vermutlich würde man den arabischen Frauen auch einen Gefallen tun, denn wer trägt schon gern Burka? Jede Frau sieht so aus wie die andere und niemand kann einen individuellen Stil entwickeln. Außerdem besteht eine Ungleichheit zwischen Mann und Frau. Es wurde auch noch nicht ganz genau geklärt ob das Tragen einer Burka so im Islam steht. Religionswissenschaftler sind sich da unsicher.

Es ist also auch ein großer Gefallen an die Frauen aus arabischen Ländern, wenn sie bei uns keine Burka tragen müssen.

**noM5 (9. Klasse, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung)**

Diese Argumentation nimmt sich den Anlass zu diskutieren, ob Jugendliche schon ein Handy benötigen.

Der über geordnete Punkt ist das heute zutage fast jeder Jugendliche ein Handy besitzt. Und das aus gutem Grund! Mit dem Handy kann man nicht nur spielen oder telefonieren sondern vor allem sich auch mit Freunden schreiben. Der Austausch mit den Freunden und so auch die Freundschaften werden gesteigert. Alle reden von kommunizieren und wie wichtig dies ist, mit dem Handy wird dies gefördert. Nicht zu vergessen ist das man Fotos machen kann, im Internet Sachen für die Schule nachgucken oder einfach entspannen und Musik hören.

Bitte lasst den Jugendlichen das Handy!!!!

**noM6 (9. Klasse, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung)**

Hier wird der Frage nachgegangen, ob ein Handy schon für Jugendliche gut ist?

Viele Erwachsene sagen das Handys gefährlich für Jugendliche sind da sie süchtig machen können. Natürlich können Handys süchtig machen, aber ich finde das die Vorteile über wiegen. Z.B. kann der Jugendliche so immer seine Eltern anrufen und sagen, ob er

zu spät kommt. So sind die Eltern immer beruhigt und müssen sich weniger Sorgen machen. Ein ganz wichtiger Punkt ist aber das Jugendliche durch Handys enorm viel lernen. Sie können schneller Informationen für Referate suchen oder sie können auch Vokabeln lernen. Wichtig ist auch das die Jugendliche nach einen anstrengenden Schultag chillen können und Musik hören oder online Games spielen. Aus unser heutigen Zeit sind Handys nicht mehr weg zu denken.

**noM7 (männlich, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung)**

Diese Schrift widmet sich der Frage ob Jugendlich ein Handy besitzen sollten.

Ich positioniere mich sehr stark dafür, denn ich habe nur gute Erfahrungen mit meinem handy gemacht. Als Beispiele könnte ich aufzählen das ich durch mein Handy besser lerne. Das liegt daran, dass ich bei den Hausaufgaben schnell etwas nachgucken kann oder mich auf ein Referat vor bereiten kann. Aber ich kann auch in stress zeiten durch mein Handy gut abschalten. Dann höhre ich Musik, tanze dazu oder chatte mit meinen Freunden. Manchmal schreiben wir uns auch über Hausaufgaben was schon wieder ein Argument dafür ist. Der Einwant Handys machen süchtig kann stimmen, muss aber nicht. Als Jugendlicher ist man kein kleines Kind mehr und muss auch verantwortung tragen. Und schon wieder lernt man dabei.

**noW1 (weiblich, 8. Klasse Realschule Bayern, Erörterung)**

Unsere Schulleitung steht vor der schwierigen Fragen ob ein Ruheraum in der Schule gebaut werden soll. Da es in den alten Klassenräumen kaum Möglichkeiten gibt sich aus-zuruhen da keine Sofas oder Kissen vorhanden sind, ist ein Ruheraum sehr wichtig für unsre Schule!

In den Ruheraum lernt man dann auch Schüler aus andren Klassen kennen und knüpft neue Freundschaften. Auch ist es gut abzuschalten und dort nicht immer an Unterricht zu denken. Man kommt im Ruheraum auf andre Gedanken.

Ein Nachteil wäre das Sachen zerstört werden und man nicht genau weiss, wer es war. Es könnte jeder Schüler aus jeder Klasse sein. Doch ich denke das die Vorteile überwiegen. Ich freue mich auf einen Ruheraum.

**noW2 (weiblich, 8. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Schuluniform oder nicht?

Meiner Meinung bin ich dafür. Denn bei großen Festen sieht es etwas geordneter aus weil alle das gleiche an haben. Eine wichtige Rolle spielt auch, das man Geld sparen kann. ich muss nicht immer neue Sachen kaufen, man kriegt es vielleicht auch von Geschwistern weiter geben. Ausserdem haben wir mehr Zeit am morgen, denn man muss nicht auswählen was ich heute anziehe. Mein letztes Argument wäre dass wir wissen von werlicher Schule die anderen Kinder kommen.

**noW3 (weiblich, 8. Klasse Gesamtschule Niedersachsen, Erörterung, Portfolioschüler 3)**

Aus alt mach neu

Ich habe den Zeitungsartikel über die Entscheidung des Jugendparlamentes für das sinnvolle Jugendprojekt gelesen

Da es mich als Jugendlicher betrifft, möchte ich mein Meinung dazu äußern. Ich finde, dass die Neugestaltung des Jugendtreffs am sinnvollsten ist.

Der erste Punkt wäre dass ein Jugendtreff bei jedem Wetter gratis nutzbar ist, beispielsweise kann man im Haus ohne von Wetter behindert zu werden Tischtennis spielen, zudem können auch Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen mit teuren Geräten spielen.

Dabei kann man auch Leute aus anderen Schulen kennenlernen und mit diesen auch Freundschaften schließen noch dazu versteht man besser andere Menschen z. B. Flüchtlinge zu Intigrieren, dies würde sicher die Gemeinschaft stärken.

Der wichtigste Aspekt aber ist dass wenn man die abgeblättern Tapen renovieren würde & die kaputten Geräte erneuert würde mit Sicherheit mehr Jugendliche kommen. Zudem könnte man aus Sitzkissen & coolen Möbeln eine Ecke zum Chillen errichten, diese zieht viele Teenager an. Außerdem wären ein Tischkicker und ein Biliardtisch brauchbar

Bei der Einrichtung wäre es empholentswert die Jugendlichen zu fragen was sie haben wollen, somit wären keine Gegenstände im Jugendtreff, die nicht benutzt werden, zudem wird dadurch die Kreativität gefördert. Ich hoffe ihr trifft eine gute Entscheidung.

**noW4 (8. Klasse Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung)**

Sind digitale Freunde wertvoll?

Ich bin der Meinung das digitale Freunde gut sind, da man durch sie Menschen mit ähnlichen Interessen finden kann. Man kann z. B. Sport Gruppen finden. Wenn man tagsüber in die Schule geht und dann wenig Zeit hat kann man im Internet Sport Gruppen finden. Und man verabredet sich dann für das Wochenende. Also werden die digitalen Freunde auch immer echte Freunde. Auserdem habe ich mich persönlich auch schon oft mit digitalen Freunden über wichtige Dinge unterhalten, z. B. über Sachen aus dem Unterricht und man hat sich geholfen.

Natürlich kann es auch gefährlich werden, wenn man nicht weiß wer der andere ist. Man sollte daher aufpassen

**noW5 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Mein stärkstes Argument warum es nur noch 12 Jahre Schule gibt, ist dass ich dann schneller Geld verdienen kann. Dann kann ich schneller bei meinen Eltern ausziehen. Und dann haben sie weniger Arbeit. Und sie können dann selbst mehr arbeiten und Geld verdienen. Also ist das auch ein Argument für die Wirtschaft. Das ist auch das stärkste Argument für Deutschland. Wenn die Kinder nur 12 Jahre zur Schule gehen, arbeiten sie länger und mehr. Außerdem ist es so das man viel in der Schule rumsitzt und Quatsch macht. Wieso würden dann 13 Jahre besser sein? Noch mehr Langeweile? Also gibt es deutlich mehr Punkte für eine verkürzte Schulzeit. Für die Kinder und für das Land.

**noW6 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung)**

Burkaverbot ja oder nein?

Wenn ein Burkaverbot eingeführt werden würde, kämen weniger Touristen aus arabischen Ländern nach Deutschland, was dazu führen würde, dass weniger Geld durch den Tourismus eingenommen würde. Dies ist so, weil die meisten Frauen aus den arabischen Ländern sich voll verschleiern. Außerdem herrscht dort vor allem im Sommer große Hitze und die Anwohner zieht es in etwas mildere Breitengrade. Beispielsweise sind viele Leute aus den arabischen Emiraten, was ein wohlabendes Land ist, sehr reich. Da zumal der Saudi-Riyal Eurokurs führt die dortigen Bewohner sehr gut steht und sie zum Beispiel in Luxusläden in Deutschland einkaufen gehen oder hier den Arzt besuchen.

So kann man zum Schluss kommen, dass ein Burkaverbot gerade finanziel nicht günstig wäre.

**noW7 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Inhaltsgabe der ersten Szene des „Faust“)**

Die Szene besteht abgesehen von einer Regieanweisung nur aus einem Monolog Fausts. Da er ein sehr gebildeter Mann ist hat er Philosophie, Juristerei, Theologie und Medizin studiert ist seine Sprache auch dementsprechend hochgestochen und bietet einen breiten Wortschatz. Die Intention des Monologs der sich in Fausts Zimmer abspielt, ist dem Leser oder Zuschauer einen ersten Einblick in sein Charakter zu bieten. Faust zählt zunächst alles auf was er studiert hat und klagt darauf über seine eigene Unwissenheit. Dann beschreibt er sich selbst als einen gebildeten und furchtlosen Mann, der jedoch ein freudloses Leben führt. Faust betont wieder, dass er trotz seines weitgreifendes Wissens nichts weiß. Danach beklagt er sich über seine schlechten Lebensumstände und beendet seinen Monolog schließlich mit einer Erklärung, weshalb er sich der Magie ergeben hätte. Die Szene ist die erste im Drama und gehört so zur Exposition.

**noW8 (weiblich, 9. Klasse Gymnasium Bayern, Erörterung mit Quellenbezug)**

Ehrenamt für Jugendliche?

Ein Argument ist, dass Jugendliche die sich ehrenamtlich engagieren laut einer Studie der Universität politisch engagierter sind und eher zu einem demokratischen Grundverständnis neigen. Das kommt daher, dass diese in ihrem Ehrenamt oft Entscheidungen auf dem demokratischen Wege treffen und auch Kompromisse eingehen müssen. Durch ihre Beteiligung merken sie auch, dass man für eine gut funktionierende Gemeinschaft nicht nur Abwarten und zusehen darf, sondern sich auch engagieren muss. Beispielsweise gaben in der vor her erwähnten Studie 63,1 Prozent der ehrenamtlich engagierten Jugendlichen an, dass sie als Erwachsene in den Landtagswahlen wählen wollen, während das selbe nur 50 Prozent der Jugendlichen ohne ein Ehrenamt taten. Aus diesem Grund ist ein Ehrenamt sehr förderlich.

**noW9 (9. Klasse, Gesamtschule Nordrhein-Westfalen, Erörterung, Portfolioschülerin 4)**

In meiner Argumentation gehe ich der Frage nach ob Jugendliche schon ein Handy brauchen auf den grund. Die Frage ist aktuell da viele süchtig nach ihren Handys sind. Aber es ist auch modern ein Handy zu besitzen und es gibt kaum jemanden, der kein Handy hat.

Ich bin klar dafür dass Jugendliche ein Handy haben. Die beste Begründung bin ich selbst. Ich brauche das Handy für so viele Sachen dass es nicht mehr wegzudenken ist. Zum Beispiel schreibe ich damit mit meinen Freundinnen. Das fördert die Kommunikation und das man sich austauscht. Wir verabreden uns aber besprechen auch wichtige Sachen zum Beispiel aus dem Unterricht oder Hausaufgaben. Daher ist es auch wichtig, da man sich hilft. Aber es gibt noch ganz andere wichtige Argumente. Zum Beispiel das man mit einem Handy auch gut arbeiten kann. Man kann nach Sachen für den Unterricht suchen oder man kann Videos machen und kreativ sein. Man kann das Handy auch als Fotoaparat benutzen und spart Geld, da man sich keinen kaufen muss. Das wichtigste Argument ist aber das man mit dem Handy im Notfall telefonieren kann. Wenn etwas auf dem Schulweg passiert kann man die Polizei oder die Eltern anrufen. Das ist ein Sicherheitsfaktor und sonst passiert mehr schreckliches.

Zusammengefasst überwiegen die Argumente für ein Handy. Wenn manche Jugendliche süchtig sind müssen sich die Eltern darum kümmern und das Handy wegschliesen. Das ist dann Aufgabe von den Erwachsenen.

## **2.5 Transkripte der Interviews zum Umgang mit dem Smartphone/WhatsApp-Kompetenz**

Leitfrage:

**„Wie hast Du den Umgang mit WhatsApp gelernt, gibt es da Funktionen, die für Dich zunächst schwierig waren? Und wozu verwendest Du Dein Smartphone noch?“**

**IntWA 1** männlich, 11 Jahre

„Also ich habe das alte iPhone von meiner Mama gekriegt, ich wusste aber von meinen Freunden, wie das geht. Oder ich habe meinen Bruder gefragt. Ich weiß eigentlich immer, was die Smileys und Zeichen heißen, sieht man doch aus dem, was eben gesagt wird. Entweder passt das dazu oder genau das Gegenteil eben.“

**IntWA2** weiblich, 13 Jahre

„Ich habe mir ein Samsung zum 11. Geburtstag gewünscht, das haben dann Oma und Opa mitgeschenkt und meine Eltern halt. Ich habe aber nicht die neueste Version gekriegt. Ich habe dann mit meinen Eltern gelernt, wie das funktioniert, aber das ist ja immer dasselbe. Man kann gar nicht viel falsch machen. Ich habe das auch schon bei Freunden gesehen. Ich mache ganz viele Zeichen und Bilder, meist mehr als Wörter schreiben. Das geht einfacher und ist witziger. Man braucht dann keine langen Sätze schreiben. Danke oder Party oder so als Bild. Meine Freunde wissen immer, was ich meine. Die kennen mich ja auch.“

**IntWA3** männlich, 15 Jahre

„Ich schaue manchmal im Forum, wenn ich zum Beispiel Filme cutten will. Also Video-maker. Im Internet gibt es ja alles. Da gibt es bei Youtube auch Videos dazu, wie man was macht. Manchmal gucke ich was wegen meiner Hausaufgaben nach. Englische Wörter, die ich nicht kenne. Ich darf während der Hausaufgabenzeit nur manchmal das Handy an haben, wenn ich meiner Mutter sage, ich muss was nachgucken. Ich habe auch keinen Computer, deshalb. Mein Freund hat mir gezeigt, wie man WA-Gruppen macht, wer da rein kann. Aber das geht total einfach und hätte ich auch selbst geschafft, man sieht ja die Symbole.“

**IntWA4** männlich, 14 Jahre

„Ich wollte ein Smartphone, da ich Pokemon go spiele, da muss man unterwegs gucken. Ich wusste sofort, wie das geht; aber es gibt ja auch die App-Beschreibung. Ich schreibe viel mit Bildern, eigentlich hinter jedem Satz oder auch darin. Muss bei WhatsApp eigentlich immer sein, das macht jeder. Man kann sich auch immer neue Bilder runterladen. Die kann man eigentlich nicht falsch verstehen. Oder das ist auch egal. Jeder kann sich ja was denken. Darauf kommt es ja nicht an. Ist ja nicht Schule.“

**IntWA5** weiblich, 14 Jahre

„Manchmal weiß ich bei Abkürzungen nicht genau. Und schreibe dann Hä? Dann schreibt meine Freundin das in Wörtern. Aber man weiß das ja meistens. Nur wenn es Englisch ist, kann es schwieriger sein. Manchmal ist das nämlich auch gar kein richtiges Englisch. Aber egal.“

**IntWA6** weiblich, 14 Jahre

„Ich habe am Ende der vierten Klasse das alte Samsung von meinem Papa bekommen, das war aber eigentlich noch ganz neu. Weil ich alleine nach Hause gehe und auch U-Bahn fahren muss. Aber wenn was ist, telefoniere ich eigentlich nie, ich schreibe dann Nachrichten, also WhatsApp. Wir haben einen Klassenchat, da besprechen wir Hausaufgaben. Dann darf ich abends noch mit meinen Freundinnen schreiben, meistens über Songs. Oder Youtube-Videos. Ich wusste schon von Anfang an, wie man mit WhatsApp schreibt, da meine Schwester das schon immer gemacht hat. Eine Freundin hat mir gezeigt, wie ich einen Link zu Youtube kopiere und dann weiterleite. Ja, und dann hat mir eine Freundin das mit den Sprachnachrichten gezeigt, da ich nicht wusste, dass man da immer gedrückt halten muss. Und ja, meine Schwester hat mir gezeigt, wie man neue Emojis runterlädt. Und jetzt kann ich eigentlich alles, was neu kommt alleine. Oder man guckt eben im Freundeskreis. Sonst gucke ich Youtube-Serien, aber ich habe auch nicht so ein großes Datenvolumen. Also mache ich das nur zu Hause. Da darf ich aber nicht immer.“



**IntWA7** männlich, 14 Jahre

„Ich habe am Anfang der neuen Schule (Klasse 5) ein Handy bekommen, ein Huawei, mit Aldi Talk. Wir schreiben uns, wann wir uns zu ‚Minecraft‘ verabreden. Oder ‚The House of da Vinci‘ oder ‚Futurama‘.

Wenn wir dann spielen, skypen wir dazu. Oder man schreibt da Kommentare rein. Auch mit denen, die man nicht kennt.

Wie man mit WhatsApp schreibt, habe ich schon immer bei meinen Eltern gesehen, als ich noch kein Handy hatte. Und dann haben sie mir das noch mal gezeigt. So besondere Sachen oder Sprachnachrichten habe ich aber von Freunden gelernt oder man probiert mal jede Sache aus.“

**IntWA8** weiblich, 14 Jahre

„Ich gucke auf Youtube ‚Lifehacks‘, also Schmincktipps. Dann schreiben wir darüber auf WhatsApp oder eben Insta. Manchmal spiele ich auf dem Handy ‚Candy Crush‘. Wie man auf WhatsApp schreibt, habe ich eigentlich sofort gewusst. Nur so Sachen wie Weiterleiten oder Gruppen anlegen, das hat mir eine Freundin gezeigt. Die wusste das von ihrer Schwester. Ach und gerade machen wir viel auf Musical.ly (eigene kleine Musikvideos erstellen). Ach so und wie das geht, haben wir uns auch auf WhatsApp hin- und hergeschrieben. Also da konnte ich fragen, wie man das macht. Und da kann man ja auch dazu Fotos schicken.“

**IntWA9** männlich, 14 Jahre

„Also wenn ich Wörter nicht kenne, frage ich meistens nicht so direkt nach, aber man weiß meistens ungefähr, was sie bedeuten, weil man ja das davor und danach checkt. Also was der ganze Satz dann bedeutet, merkt man ja. Und wenn dann die Wörter oder Buchstaben immer wieder kommen, kapiert man es dann. Meistens sind es ja immer die Anfangsbuchstaben einfach zusammen, hintereinander. Und bei den Smileys sieht man da ja meistens, aber manchmal wähle ich einfach so welche, egal, ob die total gut passen oder nicht, also so allgemein müssen die passen, oder auch lustig sein.“

## 2.6 Transkripte der Interviews zur Bedeutung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

### Kurzinterviews zu den Leitfragen:

**A Wozu ist Schreiben gut?**

**B In welchen Situationen / Wann schreibst Du persönlich?**

**C Wozu ist Reden gut?**

**SchrMü1** weiblich, 7 Jahre

„Also wenn man einen Brief schreiben will. Wenn man ein Bild malen will und die anderen Leute nicht verstehen, was das ist, dann kann man das hinschreiben. Wenn man eine Geschichte schreiben will.“

Ich schreibe in der Schule und manchmal Überschriften für meine Bilder zu Hause, aber nicht so oft.

Wenn man sich verabreden will. Weil man sagen muss, was man machen will. Gerade. Man spricht, wenn man heiraten will.“

**SchrMü2** weiblich, 8 Jahre

„Man schreibt, damit das Handgelenk beweglich bleibt. Vielleicht um Briefe zu schreiben. Und Geschichten.“

Sprechen ist gut, da man sich rufen kann. Man kann auch schreien, also mal lauter sprechen. Und flüstern.“

**SchrMü3** weiblich, 8 Jahre

„Man schreibt, damit man etwas nicht vergisst. Weil wenn man nichts aufschreiben würde, dann würde man das meiste vergessen. Dann würde man nicht wissen, was passiert ist. Zur Kommunikation.“

Man spricht zur Kommunikation. Dann – ohne Sprache – dann könnte man nicht sagen *Halt, Vorsicht, da ist irgendetwas*, dann würde der andere nicht wissen, dass da irgendetwas ist.“

**SchrMü4** weiblich, 9 Jahre

„Weil man dann Briefe schreiben kann. Wenn jemand in einem anderen Land wohnt, kann man ja nicht so laut schreien. Dann kann man schreiben. Und weil schreiben Spaß macht. Ich mag Schreibschrift.“

**SchrMü5** männlich, 9 Jahre

„Ja, Schreiben ist gut. Meine Mutter schreibt auf ihrem Handy mit meinem Papa, wer einkaufen soll. Ich schreibe manchmal auch auf dem Handy, wenn ich mich verabreden will.

Ich rede, wenn ich erzählen will, wie es in der Schule war.“

**SchrMü6** männlich, 9 Jahre

„Bücher müssen ja geschrieben werden. Also damit wir dann lesen können. Also um zum Beispiel ein Geschenk zu machen.

Wenn man nicht sprechen könnte, könnte man nicht sagen, was man haben will. Oder nicht so schnell.“

**SchrMü7** männlich, 10 Jahre

„Damit man sich austauschen kann, ob jemand Zeit hat oder wenn jemand etwas peinlich ist, dass man es nicht dem ins Gesicht sagen muss. Man kann aber auch durch das Schreiben sich leichter etwas merken. Man kann z. B. einen Hefteintrag noch mal anschauen und sich auf die nächste Stunde vorbereiten. Unterrichten ist leichter dadurch.

Wir haben einen Klassenchat, da geht es um Hausaufgaben, aber auch Verabredungen. Aber ich schreibe auch WhatsApp mit einzelnen Freunden, viele Witze.

Dadurch fällt Vieles leichter und man kann seine Gefühle gut ausdrücken. Man kann aber auch anderen Leuten von etwas erzählen und sie stellen sich das dann besser vor.“

**SchrMü8** männlich, 11 Jahre

„Schreiben muss man beinahe, um zu leben. Wir schreiben alle. Wenn man arbeiten will, muss man schreiben. Deshalb lernt man das ja auch in der Schule.

Ich schreibe zu World of Warcraft, Minecraft oder andere Games. Da schreibe ich in den Games, aber ich schreibe auch meinen Freunden darüber. Meistens schreiben wir eher darüber als sprechen darüber.

Sprechen geht automatisch. Babys fangen schnell an zu sprechen, wenn sie etwas wollen.“

**SchrMü9** weiblich, 12 Jahre

„Erstens finde ich es wichtig, dass alle Leute schreiben können, weil man sich so besser verständigen kann. Und halt damit man sich auf Entfernung gut verständigen kann, wenn man gerade nicht mit der Person sprechen kann. Zweitens damit man sich bilden kann, also z. B. in der Schule braucht man das ja auch. Also das ist so das Wichtigste für mich, also ja klar Bücher und so, aber das ist so das Wichtigste für mich.“

**SchrMü10** weiblich, 12 Jahre

„Ich schreibe, damit ich alle Sorgen loswerde. Und Träume kann man auch aufschreiben. In einem Tagebuch kann man alles schreiben, was einem wichtig ist. Das kann man dann nur selbst lesen.

Sprechen ist für alle da.“

**SchrMü11** männlich, 12 Jahre

„Man muss Nachrichten aufschreiben, damit andere wissen, was in der Welt geschieht. Und dann vergessen die Menschen, die länger leben als ich, nicht, was meine Gedanken waren.

Ich schreibe meinen Freunden die Ergebnisse von meinen Games. Ganz verschiedene Handyspiele. Und wir schreiben uns aber auch Audios über WhatsApp, also sprechen oder lachen da rein und dann wieder schreiben.

Um schnell etwas zu besprechen, sich schnell auszutauschen, nichts so langsam.“

**SchrMü12** männlich, 12 Jahre

„Wer nicht schreiben kann, ist dumm. Also er kann dann nichts unterschreiben, kann nichts einkaufen. Man schreibt, um Dinge zu tun, wie eben Einkaufen im Internet, bei Google suchen für Referate oder wenn man etwas wissen will.

Ich schreibe im Internet und in der Schule in meinem Heft.

Reden kann man schnell mit Freunden. Aber auch im Unterricht, wenn man eine Frage gestellt bekommt.“

**SchrMü13** weiblich, 14 Jahre

„Schreiben ist dazu gut, Informationen schriftlich wiederzugeben und Erinnerungen festzuhalten. Ich bin der Meinung, dass es dazu da ist, seine Gedanken und Erlebnisse festzuhalten und sie für andere Menschen verständlich zu machen sozusagen. Andere Menschen können davon lernen. Und also, wenn man so kreatives Schreiben macht, dann kann man dadurch Geschichten wiedergeben und seinen Gedanken freien Lauf lassen.

Ich schreibe auf meinem Handy, manchmal Youtube-Kommentare.“

**SchrMü14** weiblich, 14 Jahre

„Schreiben ist dazu da, dass man sich verständigen kann, wenn die andere Person nicht in Rufweite ist und dazu, dass man sich z. B. in der Schule nicht alles merken muss.

Wir haben eine Gruppe bei WhatsApp. Da reden wir über alles. Mit meinen Eltern schreibe ich auch WhatsApp, wenn ich später komme.

Man spricht, um sich zu verständigen.“

**SchrMü15** stichwortartige Zusammenfassung der am häufigsten vorkommenden Aspekte zu den Leitfragen A, B, C von den Schüler\*innen des Jahrgangs 9 einer Gesamtschule

## A

- Durch Schreiben kann man besser auswendig lernen (z. B. Vokabeln)
- Gedanken loslassen, wenn man mit niemandem darüber reden kann
- Mit Freunden in Kontakt bleiben, Kontakte aufbauen
- Briefe schreiben
- Soziale Medien

- Schule/Unterricht/Lernen
- Zum Entspannen, auf andere Gedanken kommen
- Zur Verständigung; Kommunikation
- Informationsweitergabe
- Zur Verewigung
- Rechtschreibung üben
- Schrift verbessern
- Um Verständnis herbeizuführen
- Geschichten schreiben
- Fantasie/Kreativität ausleben
- Man kann genauer Sachen/Gefühle ausdrücken
- Bewerbungen schreiben
- Gedanken ordnen
- Erinnerungshilfe
- Um nicht sprechen zu müssen
- Sich frei fühlen

## B

- WhatsApp (Themen: Verabredungen; Spiele; Witze; Jungs/Mädchen; Probleme klären; Schule, Hobbys)
- Wenn was los ist
- Absprachen (Abholen, wenn was passiert ist)
- Chatten im Internet
- In der Schule
- Bei Problemen
- Wenn ich traurig bin
- Verabredungen (Handy)
- Hausaufgaben
- Games
- Postkarten aus dem Urlaub
- Einkaufsliste

## C

- Um sich schneller verständigen zu können
- Damit man auch mal Zuhören kann
- Vertrauen aufbauen
- Kennenlernen
- Diskutieren
- Probleme lösen

- Gemeinsam Lachen
- Ohne Sprechen wäre es langweilig
- Warnen

**SchrMü16** stichwortartige Zusammenfassung der am häufigsten vorkommenden Aspekte zu den Leitfragen A, B, C von den Schüler\*innen des Jahrgangs 7 eines Gymnasiums

#### A

- Um eigene Gedanken zu verewigen
- Um zu lernen
- Schreiben ist mehr wert als Sprechen (mehr Mühe machen)
- Um über die Ferne zu kommunizieren
- Man sich Dinge besser und länger merken
- Geschichten für Bücher schreiben
- Wenn man schreibt, versteht man etwas besser
- Fantasie ausleben
- Verträge
- Sich austauschen, auch wenn man nicht „da“ ist
- Schreiben ist förmlicher und „zivilisierter“
- Sonst wird man blöd, wenn man nicht schreibt
- Um den Kontakt nicht zu verlieren
- Kritik üben (geht besser als beim Sprechen)
- Um ungestört etwas zu sagen (ohne Unterbrechung)
- Gebildete Menschen schreiben
- Bewerbungen
- Bewertungen im Internet

#### B

- In der Schule
- Auf dem Handy
- Auf der Playstation
- Notizen an die Eltern
- Games
- Chats
- Hausaufgaben
- Sehr oft: Mit dem Stift schreibe ich in der Schule, zu Hause nur mit dem Handy; digital

- Postkarten nur an Großeltern, Eltern, Verwandte
- Geschichtenbuch

## C

- Wenn etwas ganz wichtig und dringend ist
- Kontakt aufnehmen, sich kennenlernen
- Aufmerksamkeit zeigen
- Es macht Spaß
- Sich austauschen
- Sprechen, um weniger schreiben zu müssen
- Besserer sozialer Austausch
- Geht schneller
- Non-Verbales ist möglich
- Man kann betonen, leise sprechen oder schreien: mehr Möglichkeiten

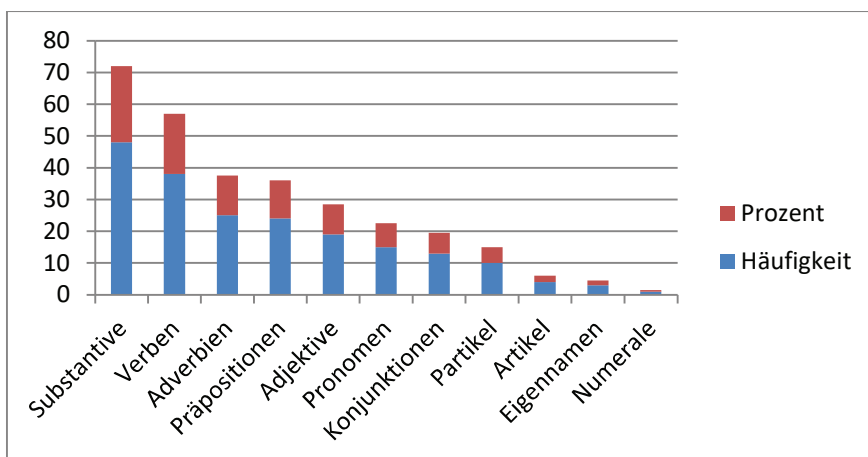


### 3. Häufigkeiten der einzelnen Wortarten in den Teilkorpora/ bezogen auf die jeweils 200 häufigsten Lexeme

Nachdem die einzelnen Texte der Teilkorpora in eine word-Datei transformiert und orthografische Fehler korrigiert wurden, konnte eine Auswertung mit der Software MAXQDA 2018 erfolgen. Hier erlaubt das Tool MAXDictio eine Häufigkeitsanalyse von Lexemen. Lexeme werden in diesem Programm lemmatisiert, sodass durch die lexikographische Reduktion der Flexionsformen auf die Grundform eine sinnvolle Zählung erfolgen kann. Ebenso werden bestimmte und unbestimmte Artikel als eine Form gewertet.

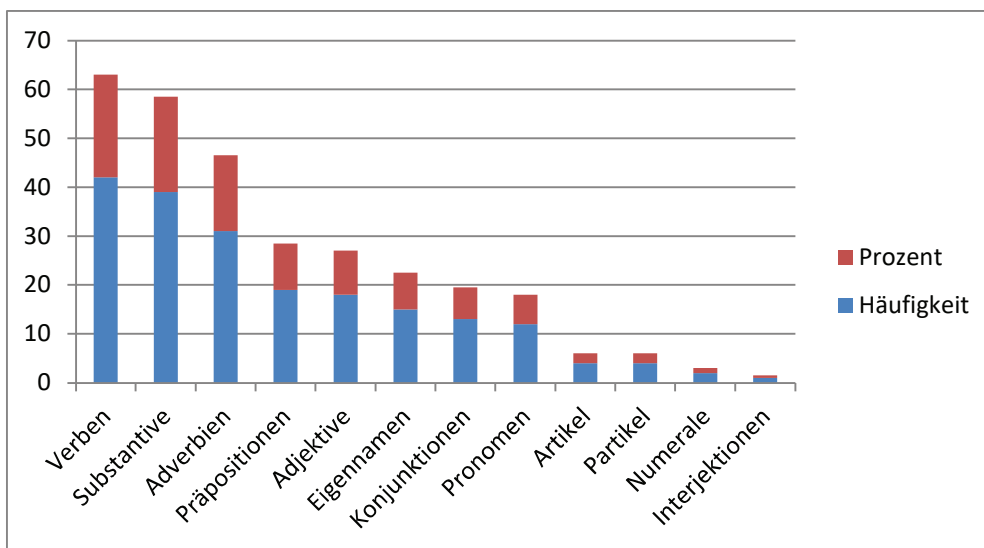
#### Häufigkeit der Wortarten in den Transkripten des freien Erzählens

Wortart	Häufigkeit	Prozent	Lexeme Gesamt
Substantive	48	24	200
Verben	38	19	200
Adverbien	25	12,5	200
Präpositionen	24	12	200
Adjektive	19	9,5	200
Pronomen	15	7,5	200
Konjunktionen	13	6,5	200
Partikel	10	5	200
Artikel	4	2	200
Eigennamen	3	1,5	200
Numerale	1	0,5	200



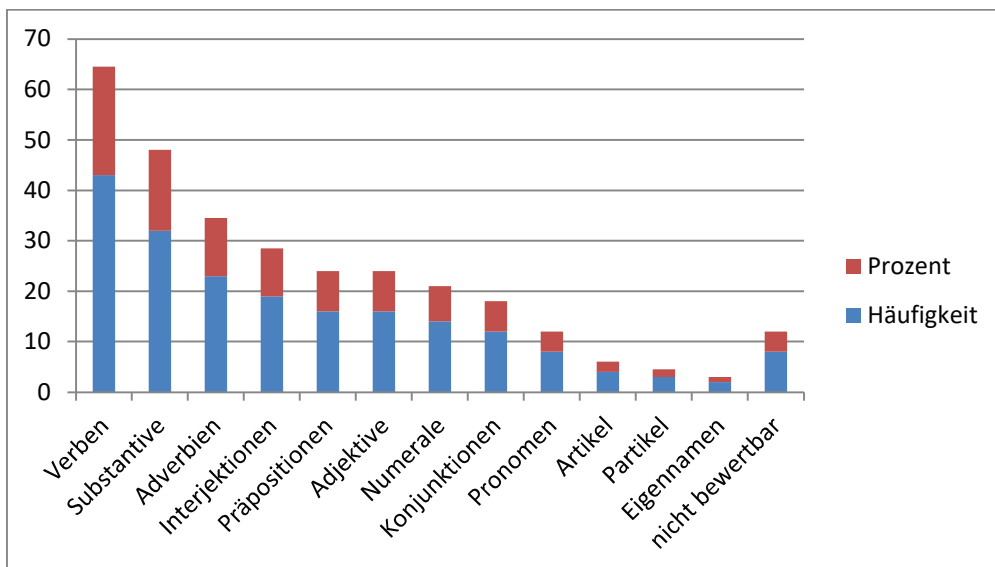
### Häufigkeit der Wortarten in den Texten des freien Schreibens

Wortart	Häufigkeit	Prozent	Lexeme Gesamt
Verben	42	21	200
Substantive	39	19,5	200
Adverbien	31	15,5	200
Präpositionen	19	9,5	200
Adjektive	18	9	200
Eigennamen	15	7,5	200
Konjunktionen	13	6,5	200
Pronomen	12	6	200
Artikel	4	2	200
Partikel	4	2	200
Numerale	2	1	200
Interjektionen	1	0,5	200



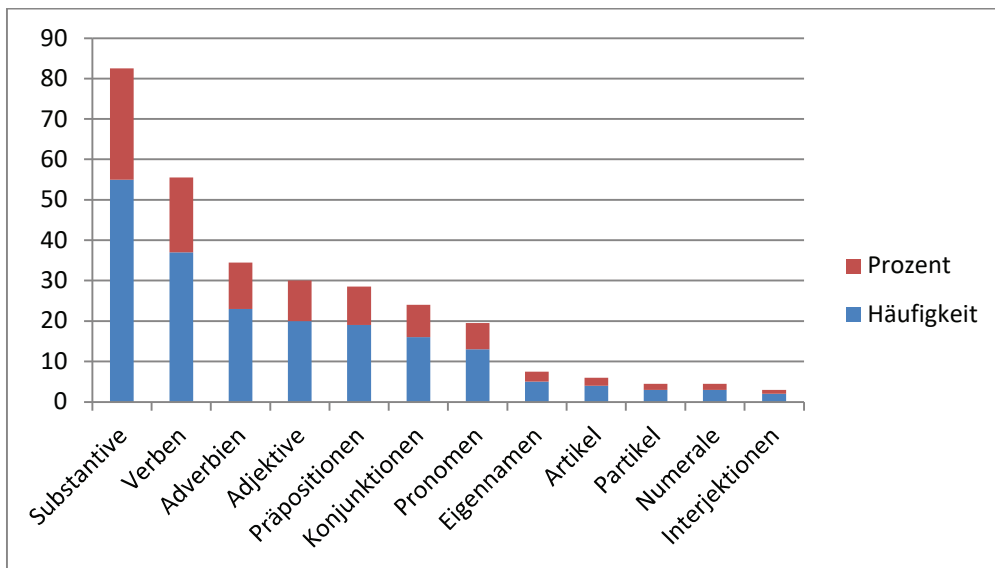
## Häufigkeit der Wortarten in den WhatsApp-Threads

Wortart	Häufigkeit	Prozent	Lexeme Gesamt
Verben	43	21,5	200
Substantive	32	16	200
Adverbien	23	11,5	200
Interjektionen	19	9,5	200
Präpositionen	16	8	200
Adjektive	16	8	200
Numerale	14	7	200
Konjunktionen	12	6	200
Pronomen	8	4	200
Artikel	4	2	200
Partikel	3	1,5	200
Eigennamen	2	1	200
nicht bewertbar	8	4	200



## Häufigkeit der Wortarten in den Texten des normorientierten Schreibens

Wortart	Häufigkeit	Prozent	Lexeme Gesamt
Substantive	55	27,5	200
Verben	37	18,5	200
Adverbien	23	11,5	200
Adjektive	20	10	200
Präpositionen	19	9,5	200
Konjunktionen	16	8	200
Pronomen	13	6,5	200
Eigennamen	5	2,5	200
Artikel	4	2	200
Partikel	3	1,5	200
Numerale	3	1,5	200
Interjektionen	2	1	200



#### 4. Listung der 200 häufigsten Lexeme in den einzelnen Teilkorpora

Die Lexeme werden hierbei in ihrer lemmatisierten Form angeführt. Die Tabellen wurden aus dem Programm MaxDictio der Software MAXQDA exportiert.

##### Lexemhäufigkeit im Korpus des freien Erzählens Jahrgangsstufen 4/5

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokument
der	3	192	8,40	1	1
ich	3	177	7,74	2	1
und	3	124	5,42	3	1
dann	4	95	4,16	4	1
sein	4	88	3,85	5	1
haben	5	58	2,54	6	1
da	2	54	2,36	7	1
einen	5	53	2,32	8	1
also	4	37	1,62	9	1
halt	4	32	1,40	10	1
in	2	23	1,01	11	1
mein	4	23	1,01	11	1
mit	3	23	1,01	11	1
so	2	23	1,01	11	1
auf	3	22	0,96	15	1
sich	4	22	0,96	15	1
aber	4	21	0,92	17	1
sehen	5	18	0,79	18	1
noch	4	17	0,74	19	1
zu	2	17	0,74	19	1
kommen	6	15	0,66	21	1
einer	5	14	0,61	22	1
ganz	4	14	0,61	22	1
nicht	5	14	0,61	22	1
von	3	14	0,61	22	1
gehen	5	12	0,52	26	1
ja	2	12	0,52	26	1
weil	4	12	0,52	26	1
auch	4	11	0,48	29	1
Oma	3	11	0,48	29	1
bei	3	10	0,44	31	1
viel	4	10	0,44	31	1
werden	6	10	0,44	31	1
all	3	9	0,39	34	1

dass	4	9	0,39	34	1
fahren	6	9	0,39	34	1
Mädchen	7	9	0,39	34	1
malen	5	9	0,39	34	1
meinen	6	9	0,39	34	1
müssen	6	9	0,39	34	1
am	2	8	0,35	41	1
denken	6	8	0,35	41	1
immer	5	8	0,35	41	1
machen	6	8	0,35	41	1
nur	3	8	0,35	41	1
Timmi	5	8	0,35	41	1
Vater	5	8	0,35	41	1
wieder	6	8	0,35	41	1
gut	3	7	0,31	49	1
im	2	7	0,31	49	1
klein	5	7	0,31	49	1
wo	2	7	0,31	49	1
wollen	6	7	0,31	49	1
Alea	4	6	0,26	54	1
aus	3	6	0,26	54	1
ein	3	6	0,26	54	1
Eltern	6	6	0,26	54	1
geben	5	6	0,26	54	1
Hexe	4	6	0,26	54	1
jed	3	6	0,26	54	1
kein	4	6	0,26	54	1
sagen	5	6	0,26	54	1
wie	3	6	0,26	54	1
als	3	5	0,22	64	1
an	2	5	0,22	64	1
doch	4	5	0,22	64	1
einmal	6	5	0,22	64	1
erst	4	5	0,22	64	1
finden	6	5	0,22	64	1
Freund	6	5	0,22	64	1
Geschichte	10	5	0,22	64	1
Haus	4	5	0,22	64	1
heißen	6	5	0,22	64	1
hin	3	5	0,22	64	1
können	6	5	0,22	64	1
Mann	4	5	0,22	64	1
nach	4	5	0,22	64	1
Opa	3	5	0,22	64	1
Pirat	5	5	0,22	64	1

schnellen	9	5	0,22	64	1
schon	5	5	0,22	64	1
um	2	5	0,22	64	1
Dieb	4	4	0,17	83	1
eigentlich	10	4	0,17	83	1
Elias	5	4	0,17	83	1
Ende	4	4	0,17	83	1
erstmal	7	4	0,17	83	1
erzählen	8	4	0,17	83	1
Gestalt	7	4	0,17	83	1
hören	5	4	0,17	83	1
jetzt	5	4	0,17	83	1
Schloss	7	4	0,17	83	1
spielen	7	4	0,17	83	1
Treppe	6	4	0,17	83	1
Tür	3	4	0,17	83	1
wer	3	4	0,17	83	1
Wochenend	9	4	0,17	83	1
ab	2	3	0,13	98	1
Bananenschale	13	3	0,13	98	1
dies	4	3	0,13	98	1
dunkel	6	3	0,13	98	1
eben	4	3	0,13	98	1
Ecke	4	3	0,13	98	1
essen	5	3	0,13	98	1
Fall	4	3	0,13	98	1
Fee	3	3	0,13	98	1
fliegen	7	3	0,13	98	1
Freundin	8	3	0,13	98	1
für	3	3	0,13	98	1
Fußball	7	3	0,13	98	1
Geisterstunde	13	3	0,13	98	1
gucken	6	3	0,13	98	1
hab	3	3	0,13	98	1
hinter	6	3	0,13	98	1
ins	3	3	0,13	98	1
komisch	7	3	0,13	98	1
laut	4	3	0,13	98	1
mehr	4	3	0,13	98	1
nächst	6	3	0,13	98	1
oder	4	3	0,13	98	1
paar	4	3	0,13	98	1
runter	6	3	0,13	98	1
Seeräuber	9	3	0,13	98	1
sehr	4	3	0,13	98	1

sollen	6	3	0,13	98	1
sozusagen	9	3	0,13	98	1
stehen	6	3	0,13	98	1
Training	8	3	0,13	98	1
verschlucken	12	3	0,13	98	1
Vierkampf	9	3	0,13	98	1
Wasser	6	3	0,13	98	1
weit	4	3	0,13	98	1
zwei	4	3	0,13	98	1
Abenteuer	9	2	0,09	134	1
Ahnung	6	2	0,09	134	1
alt	3	2	0,09	134	1
aufmachen	9	2	0,09	134	1
bestimmen	9	2	0,09	134	1
Bild	4	2	0,09	134	1
bisschen	8	2	0,09	134	1
bleiben	7	2	0,09	134	1
Brett	5	2	0,09	134	1
Cody	4	2	0,09	134	1
Dach	4	2	0,09	134	1
Dachboden	9	2	0,09	134	1
darauf	6	2	0,09	134	1
Delfini	7	2	0,09	134	1
Ei	2	2	0,09	134	1
Eifel	5	2	0,09	134	1
Erholung	8	2	0,09	134	1
fallen	6	2	0,09	134	1
fangen	6	2	0,09	134	1
find	4	2	0,09	134	1
Fluss	5	2	0,09	134	1
fragen	6	2	0,09	134	1
Garten	6	2	0,09	134	1
Geburtstag	10	2	0,09	134	1
Geheimgang	10	2	0,09	134	1
Geist	5	2	0,09	134	1
Geld	4	2	0,09	134	1
gestern	7	2	0,09	134	1
grillen	7	2	0,09	134	1
her	3	2	0,09	134	1
hoch	4	2	0,09	134	1
jagen	5	2	0,09	134	1
jemand	6	2	0,09	134	1
Junge	5	2	0,09	134	1
Kammer	6	2	0,09	134	1
Klasse	6	2	0,09	134	1



klauen	6	2	0,09	134	1
klopfen	7	2	0,09	134	1
leben	5	2	0,09	134	1
Letzte	6	2	0,09	134	1
Luft	4	2	0,09	134	1
man	3	2	0,09	134	1
Meermenschen	12	2	0,09	134	1
Meerwesen	9	2	0,09	134	1
Mensch	6	2	0,09	134	1
Mitternacht	11	2	0,09	134	1
Mutter	6	2	0,09	134	1
Nachbar	7	2	0,09	134	1
nehmen	6	2	0,09	134	1
nein	4	2	0,09	134	1
nennen	6	2	0,09	134	1
normal	6	2	0,09	134	1
o	1	2	0,09	134	1
oben	4	2	0,09	134	1
Pferd	5	2	0,09	134	1
Phantasialand	13	2	0,09	134	1
Polizei	7	2	0,09	134	1
Räuber	6	2	0,09	134	1
regnen	6	2	0,09	134	1
reinfallen	10	2	0,09	134	1
richtig	7	2	0,09	134	1
Rieche	5	2	0,09	134	1
rufen	5	2	0,09	134	1
Samstag	7	2	0,09	134	1
Schatten	8	2	0,09	134	1
Schiff	6	2	0,09	134	1

### Lexemhäufigkeit im Korpus des freien Erzählens Jahrgangsstufen 8/9

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokument
ich	3	220	6,98	1	1
der	3	215	6,82	2	1
und	3	164	5,20	3	1
sein	4	134	4,25	4	1
dann	4	103	3,27	5	1
so	2	101	3,20	6	1
haben	5	100	3,17	7	1
da	2	67	2,12	8	1

halt	4	51	1,62	9	1
einen	5	48	1,52	10	1
nicht	5	48	1,52	10	1
also	4	45	1,43	12	1
auch	4	42	1,33	13	1
aber	4	39	1,24	14	1
in	2	39	1,24	14	1
sich	4	37	1,17	16	1
man	3	27	0,86	17	1
mit	3	25	0,79	18	1
weil	4	25	0,79	18	1
noch	4	23	0,73	20	1
ganz	4	22	0,70	21	1
auf	3	21	0,67	22	1
machen	6	21	0,67	22	1
dass	4	20	0,63	24	1
ja	2	20	0,63	24	1
wer	3	20	0,63	24	1
am	2	19	0,60	27	1
einer	5	19	0,60	27	1
viel	4	18	0,57	29	1
können	6	17	0,54	30	1
von	3	15	0,48	31	1
zu	2	15	0,48	31	1
jetzt	5	14	0,44	33	1
schon	5	14	0,44	33	1
richtig	7	13	0,41	35	1
sehen	5	13	0,41	35	1
wenn	4	13	0,41	35	1
geben	5	12	0,38	38	1
immer	5	12	0,38	38	1
irgendwie	9	12	0,38	38	1
wollen	6	12	0,38	38	1
eben	4	11	0,35	42	1
bisschen	8	10	0,32	43	1
für	3	10	0,32	43	1
kein	4	10	0,32	43	1
mein	4	10	0,32	43	1
oder	4	10	0,32	43	1
werden	6	10	0,32	43	1
als	3	9	0,29	49	1
an	2	9	0,29	49	1
deswegen	8	9	0,29	49	1
eigentlich	10	9	0,29	49	1
ein	3	9	0,29	49	1

Freund	6	9	0,29	49	1
gehen	5	9	0,29	49	1
gut	3	9	0,29	49	1
malen	5	9	0,29	49	1
müssen	6	9	0,29	49	1
all	3	8	0,25	59	1
jed	3	8	0,25	59	1
meinen	6	8	0,25	59	1
nur	3	8	0,25	59	1
voll	4	8	0,25	59	1
zum	3	8	0,25	59	1
zwei	4	8	0,25	59	1
alle	4	7	0,22	66	1
direkt	6	7	0,22	66	1
Freundin	8	7	0,22	66	1
Haus	4	7	0,22	66	1
im	2	7	0,22	66	1
Tag	3	7	0,22	66	1
antworten	9	6	0,19	72	1
aus	3	6	0,19	72	1
dies	4	6	0,19	72	1
einfach	7	6	0,19	72	1
Ende	4	6	0,19	72	1
erst	4	6	0,19	72	1
fahren	6	6	0,19	72	1
mehr	4	6	0,19	72	1
nach	4	6	0,19	72	1
paar	4	6	0,19	72	1
Sofa	4	6	0,19	72	1
sonst	5	6	0,19	72	1
spielen	7	6	0,19	72	1
Zeit	4	6	0,19	72	1
ziemlich	8	6	0,19	72	1
ander	5	5	0,16	87	1
bekommen	8	5	0,16	87	1
doch	4	5	0,16	87	1
durch	5	5	0,16	87	1
groß	4	5	0,16	87	1
Hotel	5	5	0,16	87	1
Klasse	6	5	0,16	87	1
klein	5	5	0,16	87	1
manch	5	5	0,16	87	1
manchmal	8	5	0,16	87	1
Prinzessin	10	5	0,16	87	1
Stunde	6	5	0,16	87	1

total	5	5	0,16	87	1
tun	3	5	0,16	87	1
vom	3	5	0,16	87	1
wie	3	5	0,16	87	1
wissen	6	5	0,16	87	1
wo	2	5	0,16	87	1
zusammen	8	5	0,16	87	1
Beispiel	8	4	0,13	106	1
denn	4	4	0,13	106	1
drin	4	4	0,13	106	1
einmal	6	4	0,13	106	1
Ferien	6	4	0,13	106	1
Feuerleiter	11	4	0,13	106	1
gar	3	4	0,13	106	1
gewinnen	8	4	0,13	106	1
klettern	8	4	0,13	106	1
kommen	6	4	0,13	106	1
Mal	3	4	0,13	106	1
oft	3	4	0,13	106	1
Rosenknospe	11	4	0,13	106	1
schön	5	4	0,13	106	1
schreiben	9	4	0,13	106	1
Stuhl	5	4	0,13	106	1
über	4	4	0,13	106	1
weit	4	4	0,13	106	1
wieder	6	4	0,13	106	1
Wochenend	9	4	0,13	106	1
Angst	5	3	0,10	126	1
bei	3	3	0,10	126	1
dabei	5	3	0,10	126	1
danach	6	3	0,10	126	1
darauf	6	3	0,10	126	1
dauern	6	3	0,10	126	1
dazu	4	3	0,10	126	1
dürfen	6	3	0,10	126	1
Eltern	6	3	0,10	126	1
Erde	4	3	0,10	126	1
erstmal	7	3	0,10	126	1
fragen	6	3	0,10	126	1
genau	5	3	0,10	126	1
gucken	6	3	0,10	126	1
hab	3	3	0,10	126	1
irgendetwas	11	3	0,10	126	1
jemand	6	3	0,10	126	1
Kaktus	6	3	0,10	126	1

kriegen	7	3	0,10	126	1
langen	6	3	0,10	126	1
Lehrer	6	3	0,10	126	1
letzt	5	3	0,10	126	1
lohnem	6	3	0,10	126	1
meistens	8	3	0,10	126	1
Nachricht	9	3	0,10	126	1
Nächstes	8	3	0,10	126	1
Nacht	5	3	0,10	126	1
nichts	6	3	0,10	126	1
Norden	6	3	0,10	126	1
ob	2	3	0,10	126	1
öffnen	6	3	0,10	126	1
Problem	7	3	0,10	126	1
rausgehen	9	3	0,10	126	1
riesig	6	3	0,10	126	1
Sache	5	3	0,10	126	1
sagen	5	3	0,10	126	1
schauen	7	3	0,10	126	1
Serie	5	3	0,10	126	1
Spaß	4	3	0,10	126	1
Spatz	5	3	0,10	126	1
Stadt	5	3	0,10	126	1
Thailand	8	3	0,10	126	1
Tisch	5	3	0,10	126	1
verlieren	9	3	0,10	126	1
vielleicht	10	3	0,10	126	1
vor	3	3	0,10	126	1
vorher	6	3	0,10	126	1
Wasser	6	3	0,10	126	1
weggerannt	10	3	0,10	126	1
Abdullah	8	2	0,06	175	1
Abend	5	2	0,06	175	1
andren	6	2	0,06	175	1
Ärger	5	2	0,06	175	1
aufstellen	10	2	0,06	175	1
außen	5	2	0,06	175	1
Balkon	6	2	0,06	175	1
Bangkok	7	2	0,06	175	1
Barcelona	9	2	0,06	175	1
beim	4	2	0,06	175	1
Bild	4	2	0,06	175	1
bis	3	2	0,06	175	1
bleiben	7	2	0,06	175	1
Boden	5	2	0,06	175	1

Bruder	6	2	0,06	175	1
Clown	5	2	0,06	175	1
Dach	4	2	0,06	175	1
dadurch	7	2	0,06	175	1
dafür	5	2	0,06	175	1
damit	5	2	0,06	175	1
Delfin	6	2	0,06	175	1
denken	6	2	0,06	175	1
Deutsche	8	2	0,06	175	1
draußen	7	2	0,06	175	1
drei	4	2	0,06	175	1

### Lexemhäufigkeit im Korpus des freien Schreibens Jahrgangsstufen 4/5

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokume
ich	3	172	9,42	1	1
der	3	151	8,27	2	1
und	3	67	3,67	3	1
sein	4	64	3,51	4	1
einen	5	50	2,74	5	1
haben	5	35	1,92	6	1
in	2	27	1,48	7	1
gehen	5	26	1,42	8	1
sich	4	25	1,37	9	1
mein	4	20	1,10	10	1
dann	4	19	1,04	11	1
auf	3	18	0,99	12	1
zu	2	18	0,99	12	1
mit	3	17	0,93	14	1
einer	5	15	0,82	15	1
an	2	14	0,77	16	1
machen	6	13	0,71	17	1
immer	5	12	0,66	18	1
spielen	7	12	0,66	18	1
aber	4	10	0,55	20	1
Hund	4	10	0,55	20	1
werden	6	10	0,55	20	1
kommen	6	9	0,49	23	1
Otto	4	9	0,49	23	1
sehen	5	9	0,49	23	1
von	3	9	0,49	23	1
Bayer	5	8	0,44	27	1

da	2	8	0,44	27	1
noch	4	8	0,44	27	1
Tor	3	8	0,44	27	1
als	3	7	0,38	31	1
fahren	6	7	0,38	31	1
im	2	7	0,38	31	1
klein	5	7	0,38	31	1
Mädchen	7	7	0,38	31	1
Polizist	8	7	0,38	31	1
sagen	5	7	0,38	31	1
wie	3	7	0,38	31	1
wieder	6	7	0,38	31	1
am	2	6	0,33	40	1
aus	3	6	0,33	40	1
einmal	6	6	0,33	40	1
gerne	5	6	0,33	40	1
gut	3	6	0,33	40	1
heißen	6	6	0,33	40	1
hier	4	6	0,33	40	1
man	3	6	0,33	40	1
nicht	5	6	0,33	40	1
plötzlich	9	6	0,33	40	1
Portal	6	6	0,33	40	1
sehr	4	6	0,33	40	1
Tag	3	6	0,33	40	1
wollen	6	6	0,33	40	1
zum	3	6	0,33	40	1
Ball	4	5	0,27	55	1
Barcelona	9	5	0,27	55	1
böse	4	5	0,27	55	1
ein	3	5	0,27	55	1
für	3	5	0,27	55	1
ganz	4	5	0,27	55	1
geben	5	5	0,27	55	1
gegen	5	5	0,27	55	1
Griezmann	9	5	0,27	55	1
können	6	5	0,27	55	1
Lena	4	5	0,27	55	1
Mann	4	5	0,27	55	1
meinen	6	5	0,27	55	1
so	2	5	0,27	55	1
Sonnenreich	11	5	0,27	55	1
um	2	5	0,27	55	1
zusammen	8	5	0,27	55	1
alle	4	4	0,22	72	1

auch	4	4	0,22	72	1
bei	3	4	0,22	72	1
finden	6	4	0,22	72	1
Geschichte	10	4	0,22	72	1
glücklich	9	4	0,22	72	1
Hans	4	4	0,22	72	1
Haus	4	4	0,22	72	1
heute	5	4	0,22	72	1
hören	5	4	0,22	72	1
Insel	5	4	0,22	72	1
jemand	6	4	0,22	72	1
jetzt	5	4	0,22	72	1
Lewandowski	11	4	0,22	72	1
Luna	4	4	0,22	72	1
Mondreich	9	4	0,22	72	1
müssen	6	4	0,22	72	1
nach	4	4	0,22	72	1
Patrick	7	4	0,22	72	1
schön	5	4	0,22	72	1
vor	3	4	0,22	72	1
weil	4	4	0,22	72	1
wenn	4	4	0,22	72	1
wer	3	4	0,22	72	1
also	4	3	0,16	96	1
alt	3	3	0,16	96	1
Blume	5	3	0,16	96	1
deshalb	7	3	0,16	96	1
dies	4	3	0,16	96	1
drei	4	3	0,16	96	1
Eltern	6	3	0,16	96	1
entführen	9	3	0,16	96	1
erst	4	3	0,16	96	1
essen	5	3	0,16	96	1
fangen	6	3	0,16	96	1
Fee	3	3	0,16	96	1
Hand	4	3	0,16	96	1
Hexe	4	3	0,16	96	1
Höhle	5	3	0,16	96	1
jed	3	3	0,16	96	1
kein	4	3	0,16	96	1
Klaus	5	3	0,16	96	1
Kraft	5	3	0,16	96	1
laufen	6	3	0,16	96	1
lieben	6	3	0,16	96	1
Mondprinzessin	14	3	0,16	96	1



Nacht	5	3	0,16	96	1
nie	3	3	0,16	96	1
oder	4	3	0,16	96	1
rein	4	3	0,16	96	1
reiten	6	3	0,16	96	1
retten	6	3	0,16	96	1
schlafen	8	3	0,16	96	1
sofort	6	3	0,16	96	1
Spaß	4	3	0,16	96	1
Spiel	5	3	0,16	96	1
Spongebob	9	3	0,16	96	1
traurig	7	3	0,16	96	1
viel	4	3	0,16	96	1
vorbei	6	3	0,16	96	1
weit	4	3	0,16	96	1
wissen	6	3	0,16	96	1
Zigarette	9	3	0,16	96	1
0	1	2	0,11	135	1
1	1	2	0,11	135	1
Abend	5	2	0,11	135	1
ach	3	2	0,11	135	1
anfangen	8	2	0,11	135	1
Anruf	5	2	0,11	135	1
Anstoß	6	2	0,11	135	1
Bauernhof	9	2	0,11	135	1
bekommen	8	2	0,11	135	1
bemerkten	8	2	0,11	135	1
beschliessen	12	2	0,11	135	1
Bier	4	2	0,11	135	1
Bine	4	2	0,11	135	1
dabei	5	2	0,11	135	1
Dame	4	2	0,11	135	1
danach	6	2	0,11	135	1
durch	5	2	0,11	135	1
dürfen	6	2	0,11	135	1
erschrecken	11	2	0,11	135	1
Fall	4	2	0,11	135	1
fallen	6	2	0,11	135	1
folgen	6	2	0,11	135	1
Frau	4	2	0,11	135	1
fremd	5	2	0,11	135	1
Freundin	8	2	0,11	135	1
Fußball	7	2	0,11	135	1
Fußballspiel	12	2	0,11	135	1
Fußballspieler	14	2	0,11	135	1

Gangster	8	2	0,11	135	1
Garten	6	2	0,11	135	1
Geburtstag	10	2	0,11	135	1
gerade	6	2	0,11	135	1
gern	4	2	0,11	135	1
gestern	7	2	0,11	135	1
Godron	6	2	0,11	135	1
groß	4	2	0,11	135	1
halten	6	2	0,11	135	1
helfen	6	2	0,11	135	1
Hilfe	5	2	0,11	135	1
hinter	6	2	0,11	135	1
Historie	8	2	0,11	135	1
Hotel	5	2	0,11	135	1
ja	2	2	0,11	135	1
Jäger	5	2	0,11	135	1
Jahr	4	2	0,11	135	1
Käfig	5	2	0,11	135	1
kennen	6	2	0,11	135	1
Lavasteine	10	2	0,11	135	1
Leo	3	2	0,11	135	1
mehr	4	2	0,11	135	1
Michaeli	8	2	0,11	135	1
Mondbewohner	12	2	0,11	135	1
Mondes	6	2	0,11	135	1
Mondstein	9	2	0,11	135	1
morgen	6	2	0,11	135	1
nächst	6	2	0,11	135	1
Name	4	2	0,11	135	1
nehmen	6	2	0,11	135	1
Nina	4	2	0,11	135	1
Pause	5	2	0,11	135	1
rennen	6	2	0,11	135	1
Schatten	8	2	0,11	135	1
schießen	8	2	0,11	135	1
schlagen	8	2	0,11	135	1
schnellen	9	2	0,11	135	1

### Lexemhäufigkeit im Korpus des freies Schreibens Jahrgangsstufen 8/9

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokument
ich	3	141	7,77	1	1
der	3	109	6,01	2	1
sein	4	75	4,13	3	1
und	3	49	2,70	4	1
sich	4	38	2,09	5	1
man	3	32	1,76	6	1
haben	5	31	1,71	7	1
einen	5	29	1,60	8	1
nicht	5	24	1,32	9	1
wer	3	23	1,27	10	1
auf	3	21	1,16	11	1
auch	4	20	1,10	12	1
einer	5	20	1,10	12	1
mit	3	20	1,10	12	1
dann	4	19	1,05	15	1
schreiben	9	19	1,05	15	1
mein	4	18	0,99	17	1
zu	2	18	0,99	17	1
in	2	17	0,94	19	1
da	2	16	0,88	20	1
aber	4	15	0,83	21	1
können	6	12	0,66	22	1
noch	4	12	0,66	22	1
Niklas	6	11	0,61	24	1
Vater	5	11	0,61	24	1
werden	6	11	0,61	24	1
fahren	6	10	0,55	27	1
müssen	6	10	0,55	27	1
sollen	6	10	0,55	27	1
von	3	10	0,55	27	1
wenn	4	10	0,55	27	1
Gerät	5	9	0,50	32	1
immer	5	9	0,50	32	1
nur	3	9	0,50	32	1
so	2	9	0,50	32	1
weil	4	9	0,50	32	1
gehen	5	8	0,44	37	1
im	2	8	0,44	37	1
viel	4	8	0,44	37	1
wollen	6	8	0,44	37	1
an	2	7	0,39	41	1
Freund	6	7	0,39	41	1

John	4	7	0,39	41	1
kein	4	7	0,39	41	1
meinen	6	7	0,39	41	1
sagen	5	7	0,39	41	1
schon	5	7	0,39	41	1
sehr	4	7	0,39	41	1
wie	3	7	0,39	41	1
zum	3	7	0,39	41	1
7	1	6	0,33	51	1
bekommen	8	6	0,33	51	1
Ei	2	6	0,33	51	1
ein	3	6	0,33	51	1
ganz	4	6	0,33	51	1
geben	5	6	0,33	51	1
jetzt	5	6	0,33	51	1
oder	4	6	0,33	51	1
als	3	5	0,28	59	1
bei	3	5	0,28	59	1
eigentlich	10	5	0,28	59	1
essen	5	5	0,28	59	1
etwas	5	5	0,28	59	1
fragen	6	5	0,28	59	1
für	3	5	0,28	59	1
gerade	6	5	0,28	59	1
kommen	6	5	0,28	59	1
Lara	4	5	0,28	59	1
leeren	6	5	0,28	59	1
losen	5	5	0,28	59	1
malen	5	5	0,28	59	1
Mutter	6	5	0,28	59	1
spät	4	5	0,28	59	1
spielen	7	5	0,28	59	1
wieder	6	5	0,28	59	1
wissen	6	5	0,28	59	1
wo	2	5	0,28	59	1
ab	2	4	0,22	78	1
also	4	4	0,22	78	1
ander	5	4	0,22	78	1
danach	6	4	0,22	78	1
dass	4	4	0,22	78	1
einfach	7	4	0,22	78	1
Handy	5	4	0,22	78	1
machen	6	4	0,22	78	1
mehr	4	4	0,22	78	1
Ritter	6	4	0,22	78	1

selbst	6	4	0,22	78	1
Tag	3	4	0,22	78	1
um	2	4	0,22	78	1
warum	5	4	0,22	78	1
alle	4	3	0,17	92	1
beim	4	3	0,17	92	1
besonders	9	3	0,17	92	1
denken	6	3	0,17	92	1
denn	4	3	0,17	92	1
dies	4	3	0,17	92	1
dort	4	3	0,17	92	1
drei	4	3	0,17	92	1
fällen	6	3	0,17	92	1
GLC	3	3	0,17	92	1
groß	4	3	0,17	92	1
gut	3	3	0,17	92	1
hab	3	3	0,17	92	1
Haus	4	3	0,17	92	1
heißen	6	3	0,17	92	1
kennenlernen	12	3	0,17	92	1
Kevin	5	3	0,17	92	1
Land	4	3	0,17	92	1
lesen	5	3	0,17	92	1
Leute	5	3	0,17	92	1
morgen	6	3	0,17	92	1
nach	4	3	0,17	92	1
nichts	6	3	0,17	92	1
Parcours	8	3	0,17	92	1
sondern	7	3	0,17	92	1
Spaß	4	3	0,17	92	1
Teil	4	3	0,17	92	1
toll	4	3	0,17	92	1
vielleicht	10	3	0,17	92	1
wirklich	8	3	0,17	92	1
Zettel	6	3	0,17	92	1
zusammen	8	3	0,17	92	1
4	1	2	0,11	124	1
alleine	7	2	0,11	124	1
am	2	2	0,11	124	1
Apple	5	2	0,11	124	1
arbeiten	8	2	0,11	124	1
aufregen	8	2	0,11	124	1
aufschreiben	12	2	0,11	124	1
aus	3	2	0,11	124	1
Auto	4	2	0,11	124	1

Berg	4	2	0,11	124	1
besuchen	8	2	0,11	124	1
bewusst	7	2	0,11	124	1
brauchen	8	2	0,11	124	1
darin	5	2	0,11	124	1
davon	5	2	0,11	124	1
deshalb	7	2	0,11	124	1
Dimension	9	2	0,11	124	1
direkt	6	2	0,11	124	1
doch	4	2	0,11	124	1
Drache	6	2	0,11	124	1
durch	5	2	0,11	124	1
entwickeln	10	2	0,11	124	1
erst	4	2	0,11	124	1
erstmal	7	2	0,11	124	1
etwa	4	2	0,11	124	1
fast	4	2	0,11	124	1
finden	6	2	0,11	124	1
fühlen	6	2	0,11	124	1
Geschichte	10	2	0,11	124	1
gleichen	8	2	0,11	124	1
gleichzeitig	12	2	0,11	124	1
gucken	6	2	0,11	124	1
Hallo	5	2	0,11	124	1
halt	4	2	0,11	124	1
Hamburger	9	2	0,11	124	1
hinschreiben	12	2	0,11	124	1
ins	3	2	0,11	124	1
iPhone	6	2	0,11	124	1
Junge	5	2	0,11	124	1
kennen	6	2	0,11	124	1
Kopf	4	2	0,11	124	1
kuckt	5	2	0,11	124	1
küssen	6	2	0,11	124	1
laufen	6	2	0,11	124	1
leben	5	2	0,11	124	1
meist	5	2	0,11	124	1
Mensch	6	2	0,11	124	1
Mercedes	8	2	0,11	124	1
Moment	6	2	0,11	124	1
Monat	5	2	0,11	124	1
nachdenken	10	2	0,11	124	1
nächst	6	2	0,11	124	1
nämlich	7	2	0,11	124	1
nehmen	6	2	0,11	124	1

nein	4	2	0,11	124	1
neu	3	2	0,11	124	1
nie	3	2	0,11	124	1
och	3	2	0,11	124	1
oft	3	2	0,11	124	1
Papa	4	2	0,11	124	1
praktisch	9	2	0,11	124	1
Punktspiel	10	2	0,11	124	1
rot	3	2	0,11	124	1
Sache	5	2	0,11	124	1
schlafen	8	2	0,11	124	1
Schlange	8	2	0,11	124	1
Schule	6	2	0,11	124	1
sehen	5	2	0,11	124	1
seinen	6	2	0,11	124	1
sichern	7	2	0,11	124	1
Sicherung	9	2	0,11	124	1
sonst	5	2	0,11	124	1
Spiel	5	2	0,11	124	1
super	5	2	0,11	124	1
tanzen	6	2	0,11	124	1
total	5	2	0,11	124	1

## Lexemhäufigkeit des Korpus des normorientierten Schreibens der Jahrgangsstufen

4/5

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokument
ich	3	114	8,32	1	1
der	3	95	6,93	2	1
sein	4	51	3,72	3	1
und	3	32	2,34	4	1
haben	5	28	2,04	5	1
einen	5	26	1,90	6	1
auf	3	20	1,46	7	1
in	2	20	1,46	7	1
sich	4	16	1,17	9	1
viel	4	14	1,02	10	1
man	3	13	0,95	11	1
nicht	5	13	0,95	11	1
zu	2	12	0,88	13	1
auch	4	11	0,80	14	1
machen	6	11	0,80	14	1
dann	4	10	0,73	16	1

einer	5	10	0,73	16	1
geben	5	10	0,73	16	1
mit	3	10	0,73	16	1
sagen	5	10	0,73	16	1
werden	6	10	0,73	16	1
da	2	9	0,66	22	1
gut	3	9	0,66	22	1
mein	4	9	0,66	22	1
als	3	8	0,58	25	1
am	2	8	0,58	25	1
dürfen	6	8	0,58	25	1
immer	5	8	0,58	25	1
können	6	8	0,58	25	1
Lilly	5	8	0,58	25	1
aber	4	7	0,51	31	1
dass	4	7	0,51	31	1
Schule	6	7	0,51	31	1
von	3	7	0,51	31	1
wie	3	7	0,51	31	1
Wort	4	7	0,51	31	1
aus	3	6	0,44	37	1
noch	4	6	0,44	37	1
sehen	5	6	0,44	37	1
wollen	6	6	0,44	37	1
alle	4	5	0,36	41	1
also	4	5	0,36	41	1
an	2	5	0,36	41	1
Dorf	4	5	0,36	41	1
dort	4	5	0,36	41	1
essen	5	5	0,36	41	1
Fach	4	5	0,36	41	1
kommen	6	5	0,36	41	1
Laura	5	5	0,36	41	1
Maschine	8	5	0,36	41	1
müssen	6	5	0,36	41	1
sehr	4	5	0,36	41	1
Tag	3	5	0,36	41	1
um	2	5	0,36	41	1
Unterricht	10	5	0,36	41	1
wenn	4	5	0,36	41	1
all	3	4	0,29	57	1
Aran	4	4	0,29	57	1
Bäckerei	8	4	0,29	57	1
bei	3	4	0,29	57	1
beim	4	4	0,29	57	1



bekommen	8	4	0,29	57	1
Brille	6	4	0,29	57	1
Freund	6	4	0,29	57	1
für	3	4	0,29	57	1
gar	3	4	0,29	57	1
gehen	5	4	0,29	57	1
heute	5	4	0,29	57	1
Klasse	6	4	0,29	57	1
leben	5	4	0,29	57	1
lernen	6	4	0,29	57	1
oder	4	4	0,29	57	1
so	2	4	0,29	57	1
Spaß	4	4	0,29	57	1
Sportfest	9	4	0,29	57	1
Stunde	6	4	0,29	57	1
Tier	4	4	0,29	57	1
tragen	6	4	0,29	57	1
weil	4	4	0,29	57	1
zum	3	4	0,29	57	1
arbeiten	8	3	0,22	81	1
Beispiel	8	3	0,22	81	1
Ende	4	3	0,22	81	1
finden	6	3	0,22	81	1
ganz	4	3	0,22	81	1
groß	4	3	0,22	81	1
heißen	6	3	0,22	81	1
jed	3	3	0,22	81	1
kein	4	3	0,22	81	1
Kloss	5	3	0,22	81	1
langen	6	3	0,22	81	1
Mann	4	3	0,22	81	1
Mantel	6	3	0,22	81	1
Marie	5	3	0,22	81	1
mehr	4	3	0,22	81	1
nach	4	3	0,22	81	1
nur	3	3	0,22	81	1
Reitstunde	10	3	0,22	81	1
sitzen	6	3	0,22	81	1
spät	4	3	0,22	81	1
spielen	7	3	0,22	81	1
Sport	5	3	0,22	81	1
Trage	5	3	0,22	81	1
über	4	3	0,22	81	1
Uhr	3	3	0,22	81	1
vor	3	3	0,22	81	1

wichtig	7	3	0,22	81	1
zusammen	8	3	0,22	81	1
zwei	4	3	0,22	81	1
12	2	2	0,15	110	1
50	2	2	0,15	110	1
Argument	8	2	0,15	110	1
arm	3	2	0,15	110	1
backen	6	2	0,15	110	1
Bäcker	6	2	0,15	110	1
beginnen	8	2	0,15	110	1
bestehen	8	2	0,15	110	1
besuchen	8	2	0,15	110	1
Bote	4	2	0,15	110	1
Brezen	6	2	0,15	110	1
bringen	7	2	0,15	110	1
danach	6	2	0,15	110	1
Dann	4	2	0,15	110	1
denn	4	2	0,15	110	1
deshalb	7	2	0,15	110	1
dick	4	2	0,15	110	1
drei	4	2	0,15	110	1
ein	3	2	0,15	110	1
Erlebnisbauernhof	17	2	0,15	110	1
erst	4	2	0,15	110	1
Fanny	5	2	0,15	110	1
fertigen	8	2	0,15	110	1
feststellen	11	2	0,15	110	1
Frau	4	2	0,15	110	1
freundlich	10	2	0,15	110	1
frischen	8	2	0,15	110	1
gegen	5	2	0,15	110	1
genug	5	2	0,15	110	1
gleichen	8	2	0,15	110	1
Hausschuhe	10	2	0,15	110	1
Hausschuhen	11	2	0,15	110	1
herzlich	8	2	0,15	110	1
Hut	3	2	0,15	110	1
im	2	2	0,15	110	1
ins	3	2	0,15	110	1
insgesamt	9	2	0,15	110	1
interessant	11	2	0,15	110	1
Junge	5	2	0,15	110	1
kaufen	6	2	0,15	110	1
laden	5	2	0,15	110	1
lang	4	2	0,15	110	1

Lauf	4	2	0,15	110	1
laufen	6	2	0,15	110	1
Lehrer	6	2	0,15	110	1
lieben	6	2	0,15	110	1
Locke	5	2	0,15	110	1
Mannschaft	10	2	0,15	110	1
Mathe	5	2	0,15	110	1
Meinung	7	2	0,15	110	1
Mensch	6	2	0,15	110	1
nächst	6	2	0,15	110	1
natürlich	9	2	0,15	110	1
Paul	4	2	0,15	110	1
Pferd	5	2	0,15	110	1
Platz	5	2	0,15	110	1
reiten	6	2	0,15	110	1
Ritter	6	2	0,15	110	1
säubern	7	2	0,15	110	1
schön	5	2	0,15	110	1
sollen	6	2	0,15	110	1
Sonntag	7	2	0,15	110	1
Spiel	5	2	0,15	110	1
Stiefel	7	2	0,15	110	1
Straßenschuhe	13	2	0,15	110	1
Straßenschuhen	14	2	0,15	110	1
Teig	4	2	0,15	110	1
teuer	5	2	0,15	110	1
vier	4	2	0,15	110	1
vom	3	2	0,15	110	1
welch	5	2	0,15	110	1
wieder	6	2	0,15	110	1
wo	2	2	0,15	110	1
Würstchen	9	2	0,15	110	1
zeigen	6	2	0,15	110	1
zweit	5	2	0,15	110	1
10	2	1	0,07	186	1
15	2	1	0,07	186	1
16	2	1	0,07	186	1
20	2	1	0,07	186	1
200	3	1	0,07	186	1
5	1	1	0,07	186	1
6	1	1	0,07	186	1
800	3	1	0,07	186	1
ab	2	1	0,07	186	1
abmessen	8	1	0,07	186	1
ander	5	1	0,07	186	1

Angebot	7	1	0,07	186	1
ankommen	8	1	0,07	186	1
anstatt	7	1	0,07	186	1

## Lexemhäufigkeit des Korpus des normorientierten Schreibens der Jahrgangsstufen

8/9

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Doku
der	3	167	7,86	1	1
ich	3	86	4,05	2	1
sein	4	73	3,44	3	1
und	3	53	2,49	4	1
einen	5	45	2,12	5	1
sich	4	44	2,07	6	1
man	3	43	2,02	7	1
können	6	42	1,98	8	1
auch	4	36	1,69	9	1
in	2	24	1,13	10	1
werden	6	24	1,13	10	1
dass	4	23	1,08	12	1
nicht	5	22	1,04	13	1
aus	3	21	0,99	14	1
Handy	5	21	0,99	14	1
mein	4	21	0,99	14	1
mit	3	20	0,94	17	1
oder	4	20	0,94	17	1
für	3	18	0,85	19	1
Jugendliche	11	18	0,85	19	1
haben	5	17	0,80	21	1
einer	5	15	0,71	22	1
gut	3	15	0,71	22	1
da	2	14	0,66	24	1
dies	4	14	0,66	24	1
Schule	6	14	0,66	24	1
zu	2	14	0,66	24	1
geben	5	12	0,56	28	1
wichtig	7	12	0,56	28	1
Argument	8	11	0,52	30	1
dann	4	11	0,52	30	1
müssen	6	11	0,52	30	1
viel	4	11	0,52	30	1
aber	4	10	0,47	34	1
auf	3	10	0,47	34	1

Freund	6	10	0,47	34	1
im	2	10	0,47	34	1
jed	3	10	0,47	34	1
machen	6	10	0,47	34	1
mehr	4	10	0,47	34	1
so	2	10	0,47	34	1
wer	3	10	0,47	34	1
an	2	9	0,42	43	1
ander	5	9	0,42	43	1
bei	3	9	0,42	43	1
über	4	9	0,42	43	1
von	3	9	0,42	43	1
wenn	4	9	0,42	43	1
finden	6	8	0,38	49	1
Frau	4	8	0,38	49	1
gegen	5	8	0,38	49	1
kein	4	8	0,38	49	1
nach	4	8	0,38	49	1
nur	3	8	0,38	49	1
ob	2	8	0,38	49	1
Ruheraum	8	8	0,38	49	1
schon	5	8	0,38	49	1
zum	3	8	0,38	49	1
außerdem	8	7	0,33	59	1
ein	3	7	0,33	59	1
kommen	6	7	0,33	59	1
meinen	6	7	0,33	59	1
Meinung	7	7	0,33	59	1
Sache	5	7	0,33	59	1
Schüler	7	7	0,33	59	1
Schuluniform	12	7	0,33	59	1
sollen	6	7	0,33	59	1
vor	3	7	0,33	59	1
als	3	6	0,28	69	1
also	4	6	0,28	69	1
arabisch	8	6	0,28	69	1
Beispiel	8	6	0,28	69	1
Deutschland	11	6	0,28	69	1
durch	5	6	0,28	69	1
Handys	6	6	0,28	69	1
immer	5	6	0,28	69	1
Land	4	6	0,28	69	1
sehr	4	6	0,28	69	1
Burkaverbot	11	5	0,24	79	1
Eltern	6	5	0,24	79	1

Frage	5	5	0,24	79	1
Geld	4	5	0,24	79	1
groß	4	5	0,24	79	1
lernen	6	5	0,24	79	1
noch	4	5	0,24	79	1
spielen	7	5	0,24	79	1
süchtig	7	5	0,24	79	1
weil	4	5	0,24	79	1
wenig	5	5	0,24	79	1
beispielsweise	14	4	0,19	90	1
dafür	5	4	0,19	90	1
dazu	4	4	0,19	90	1
denn	4	4	0,19	90	1
digital	7	4	0,19	90	1
Ehrenamt	8	4	0,19	90	1
etwas	5	4	0,19	90	1
gehen	5	4	0,19	90	1
hören	5	4	0,19	90	1
Kind	4	4	0,19	90	1
Leute	5	4	0,19	90	1
Mensch	6	4	0,19	90	1
Punkt	5	4	0,19	90	1
schreiben	9	4	0,19	90	1
sprechen	8	4	0,19	90	1
stehen	6	4	0,19	90	1
Unterricht	10	4	0,19	90	1
wissen	6	4	0,19	90	1
wollen	6	4	0,19	90	1
Zeit	4	4	0,19	90	1
ziehen	6	4	0,19	90	1
zudem	5	4	0,19	90	1
alle	4	3	0,14	112	1
anziehen	8	3	0,14	112	1
arbeiten	8	3	0,14	112	1
besitzen	8	3	0,14	112	1
Burka	5	3	0,14	112	1
daher	5	3	0,14	112	1
denken	6	3	0,14	112	1
dort	4	3	0,14	112	1
Einführung	10	3	0,14	112	1
Einrichtung	11	3	0,14	112	1
Entscheidung	12	3	0,14	112	1
erst	4	3	0,14	112	1
Erwachsene	10	3	0,14	112	1
fördern	7	3	0,14	112	1

Freundschaft	12	3	0,14	112	1
ganz	4	3	0,14	112	1
Grund	5	3	0,14	112	1
Hausaufgaben	12	3	0,14	112	1
ja	2	3	0,14	112	1
Jahr	4	3	0,14	112	1
Mann	4	3	0,14	112	1
Monolog	7	3	0,14	112	1
Musik	5	3	0,14	112	1
natürlich	9	3	0,14	112	1
nein	4	3	0,14	112	1
neu	3	3	0,14	112	1
schnell	7	3	0,14	112	1
selbst	6	3	0,14	112	1
stark	5	3	0,14	112	1
Stil	4	3	0,14	112	1
tragen	6	3	0,14	112	1
weit	4	3	0,14	112	1
wieder	6	3	0,14	112	1
12	2	2	0,09	145	1
abschalten	10	2	0,09	145	1
all	3	2	0,09	145	1
alt	3	2	0,09	145	1
am	2	2	0,09	145	1
angeben	7	2	0,09	145	1
anrufen	7	2	0,09	145	1
Argumentation	13	2	0,09	145	1
Aufgabe	7	2	0,09	145	1
aufhalten	9	2	0,09	145	1
äußern	6	2	0,09	145	1
benutzen	8	2	0,09	145	1
bestehen	8	2	0,09	145	1
bieten	6	2	0,09	145	1
brauchen	8	2	0,09	145	1
dabei	5	2	0,09	145	1
dadurch	7	2	0,09	145	1
dagegen	7	2	0,09	145	1
demokratisch	12	2	0,09	145	1
Ding	4	2	0,09	145	1
ehrenamtlich	12	2	0,09	145	1
eigen	5	2	0,09	145	1
einführen	9	2	0,09	145	1
einzigartig	11	2	0,09	145	1
engagieren	10	2	0,09	145	1
engagiert	9	2	0,09	145	1

Faust	5	2	0,09	145	1
Fausts	6	2	0,09	145	1
gebildet	8	2	0,09	145	1
gefährlich	10	2	0,09	145	1
Gefallen	8	2	0,09	145	1
Gemeinschaft	12	2	0,09	145	1
genau	5	2	0,09	145	1
geordnet	8	2	0,09	145	1
Gerät	5	2	0,09	145	1
gleichen	8	2	0,09	145	1
Gruppe	6	2	0,09	145	1
helfen	6	2	0,09	145	1
hier	4	2	0,09	145	1
Internet	8	2	0,09	145	1
Jugendlicher	12	2	0,09	145	1
Jugendtreff	11	2	0,09	145	1
kaufen	6	2	0,09	145	1
kaum	4	2	0,09	145	1
klaren	6	2	0,09	145	1
Klasse	6	2	0,09	145	1
meist	5	2	0,09	145	1
mögen	5	2	0,09	145	1
nachgucken	10	2	0,09	145	1
oft	3	2	0,09	145	1
ohne	4	2	0,09	145	1
passieren	9	2	0,09	145	1
persönlich	10	2	0,09	145	1
Problem	7	2	0,09	145	1
Prozent	7	2	0,09	145	1

### Lexemhäufigkeit des WhatsApp-Korpus der Jahrgangsstufen 4/5

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokument
ich	3	30	8,15	1	1
sich	4	15	4,08	2	1
der	3	8	2,17	3	1
hab	3	7	1,90	4	1
sein	4	7	1,90	4	1
haben	5	6	1,63	6	1
ja	2	5	1,36	7	1
können	6	5	1,36	7	1
morgen	6	5	1,36	7	1
an	2	4	1,09	10	1



dann	4	4	1,09	10	1
mit	3	4	1,09	10	1
nicht	5	4	1,09	10	1
da	2	3	0,82	14	1
danken	6	3	0,82	14	1
jez	3	3	0,82	14	1
machen	6	3	0,82	14	1
müssen	6	3	0,82	14	1
ne	2	3	0,82	14	1
nich	4	3	0,82	14	1
noch	4	3	0,82	14	1
ok	2	3	0,82	14	1
schon	5	3	0,82	14	1
so	2	3	0,82	14	1
und	3	3	0,82	14	1
Zeit	4	3	0,82	14	1
zu	2	3	0,82	14	1
3	1	2	0,54	28	1
4	1	2	0,54	28	1
aber	4	2	0,54	28	1
aso	3	2	0,54	28	1
auch	4	2	0,54	28	1
bb	2	2	0,54	28	1
bitten	6	2	0,54	28	1
cool	4	2	0,54	28	1
denn	4	2	0,54	28	1
einer	5	2	0,54	28	1
fahrn	5	2	0,54	28	1
gar	3	2	0,54	28	1
gez	3	2	0,54	28	1
gut	3	2	0,54	28	1
hay	3	2	0,54	28	1
heute	5	2	0,54	28	1
hi	2	2	0,54	28	1
jo	2	2	0,54	28	1
kein	4	2	0,54	28	1
kommen	6	2	0,54	28	1
Lust	4	2	0,54	28	1
malen	5	2	0,54	28	1
mein	4	2	0,54	28	1
meinen	6	2	0,54	28	1
nach	4	2	0,54	28	1
ned	3	2	0,54	28	1
nein	4	2	0,54	28	1
okay	4	2	0,54	28	1

oma	3	2	0,54	28	1
papa	4	2	0,54	28	1
schluss	7	2	0,54	28	1
spaß	4	2	0,54	28	1
um	2	2	0,54	28	1
vs	2	2	0,54	28	1
wann	4	2	0,54	28	1
weil	4	2	0,54	28	1
wenn	4	2	0,54	28	1
wer	3	2	0,54	28	1
zum	3	2	0,54	28	1
1	1	1	0,27	67	1
abholen	7	1	0,27	67	1
akunt	5	1	0,27	67	1
also	4	1	0,27	67	1
Alter	5	1	0,27	67	1
altern	6	1	0,27	67	1
auf	3	1	0,27	67	1
aufjedenfall	12	1	0,27	67	1
Ausfall	7	1	0,27	67	1
bauerhof	8	1	0,27	67	1
bei	3	1	0,27	67	1
beleidigen	10	1	0,27	67	1
beserung	8	1	0,27	67	1
bis	3	1	0,27	67	1
boahr	5	1	0,27	67	1
bock	4	1	0,27	67	1
Bock	4	1	0,27	67	1
bring	5	1	0,27	67	1
brudiii	7	1	0,27	67	1
d	1	1	0,27	67	1
dafür	5	1	0,27	67	1
daran	5	1	0,27	67	1
denk	4	1	0,27	67	1
denken	6	1	0,27	67	1
denkschte	9	1	0,27	67	1
deutschen	9	1	0,27	67	1
digga	5	1	0,27	67	1
doch	4	1	0,27	67	1
Duplo	5	1	0,27	67	1
duu	3	1	0,27	67	1
entfernen	9	1	0,27	67	1
ernst	5	1	0,27	67	1
erstma	6	1	0,27	67	1
find	4	1	0,27	67	1

flo	3	1	0,27	67	1
fon	3	1	0,27	67	1
fort	4	1	0,27	67	1
fragen	6	1	0,27	67	1
frei	4	1	0,27	67	1
Freitag	7	1	0,27	67	1
für	3	1	0,27	67	1
g	1	1	0,27	67	1
gd	2	1	0,27	67	1
geben	5	1	0,27	67	1
geblockt	8	1	0,27	67	1
gehn	4	1	0,27	67	1
genau	5	1	0,27	67	1
gleichen	8	1	0,27	67	1
grüs	4	1	0,27	67	1
grüsse	6	1	0,27	67	1
hä	2	1	0,27	67	1
hallo	5	1	0,27	67	1
hausen	6	1	0,27	67	1
hegen	5	1	0,27	67	1
hel'n	4	1	0,27	67	1
helßt	5	1	0,27	67	1
hendy	5	1	0,27	67	1
heut	4	1	0,27	67	1
hey	3	1	0,27	67	1
Hg	2	1	0,27	67	1
hier	4	1	0,27	67	1
i	1	1	0,27	67	1
lblali	6	1	0,27	67	1
im	2	1	0,27	67	1
inder	5	1	0,27	67	1
jahaaaa	7	1	0,27	67	1
jap	3	1	0,27	67	1
jetzt	5	1	0,27	67	1
kanns	5	1	0,27	67	1
kennen	6	1	0,27	67	1
Kind	4	1	0,27	67	1
komen	5	1	0,27	67	1
kranken	7	1	0,27	67	1
kühe	4	1	0,27	67	1
kz	2	1	0,27	67	1
lernen	6	1	0,27	67	1
lohn'n	6	1	0,27	67	1
losen	5	1	0,27	67	1
maan	4	1	0,27	67	1

mälken	6	1	0,27	67	1
mamas	5	1	0,27	67	1
man	3	1	0,27	67	1
meinste	7	1	0,27	67	1
melden	6	1	0,27	67	1
mia	3	1	0,27	67	1
minecraft	9	1	0,27	67	1
mitbringen	10	1	0,27	67	1
mittagessen	11	1	0,27	67	1
n	1	1	0,27	67	1
nachkomm	8	1	0,27	67	1
neu	3	1	0,27	67	1
no	2	1	0,27	67	1
nur	3	1	0,27	67	1
ob	2	1	0,27	67	1
oft	3	1	0,27	67	1
omensch	7	1	0,27	67	1
opi	3	1	0,27	67	1
paaaaascht	10	1	0,27	67	1
pack	4	1	0,27	67	1
passen	6	1	0,27	67	1
pischer	7	1	0,27	67	1
potal	5	1	0,27	67	1
prima	5	1	0,27	67	1
pünktlich	9	1	0,27	67	1
reiten	6	1	0,27	67	1
riegel	6	1	0,27	67	1
Riegel	6	1	0,27	67	1
ruf	3	1	0,27	67	1
sachen	6	1	0,27	67	1
sagen	5	1	0,27	67	1
schnautze	9	1	0,27	67	1
schnel	6	1	0,27	67	1
Schokolade	10	1	0,27	67	1
schön	5	1	0,27	67	1
schreien	8	1	0,27	67	1
schulen	7	1	0,27	67	1
schwimmen	9	1	0,27	67	1
ser	3	1	0,27	67	1
servus	6	1	0,27	67	1
siest	5	1	0,27	67	1
sollen	6	1	0,27	67	1
spät	4	1	0,27	67	1
spilst	6	1	0,27	67	1
stunden	7	1	0,27	67	1

treffen	7	1	0,27	67	1
Typ	3	1	0,27	67	1
uplo	4	1	0,27	67	1
valli	5	1	0,27	67	1
vergessen	9	1	0,27	67	1
verpissen	9	1	0,27	67	1
versuchs	8	1	0,27	67	1
vile	4	1	0,27	67	1
voll	4	1	0,27	67	1

### Lexemhäufigkeit des WhatsApp-Korpus der Jahrgangsstufen 8/9

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokument
ich	3	69	8,58	1	1
der	3	30	3,73	2	1
sich	4	24	2,99	3	1
ja	2	13	1,62	4	1
und	3	13	1,62	4	1
sein	4	12	1,49	6	1
gut	3	11	1,37	7	1
haben	5	11	1,37	7	1
hab	3	10	1,24	9	1
können	6	9	1,12	10	1
mein	4	9	1,12	10	1
so	2	8	1,00	12	1
aber	4	7	0,87	13	1
in	2	7	0,87	13	1
meinen	6	7	0,87	13	1
müssen	6	7	0,87	13	1
ne	2	7	0,87	13	1
nicht	5	7	0,87	13	1
ok	2	7	0,87	13	1
wer	3	7	0,87	13	1
alle	4	6	0,75	21	1
auf	3	6	0,75	21	1
für	3	6	0,75	21	1
mit	3	6	0,75	21	1
von	3	6	0,75	21	1
also	4	5	0,62	26	1
an	2	5	0,62	26	1
auch	4	5	0,62	26	1
dann	4	5	0,62	26	1
jz	2	5	0,62	26	1

machen	6	5	0,62	26	1
bei	3	4	0,50	32	1
dass	4	4	0,50	32	1
denn	4	4	0,50	32	1
grad	4	4	0,50	32	1
kein	4	4	0,50	32	1
mach	4	4	0,50	32	1
morgen	6	4	0,50	32	1
oder	4	4	0,50	32	1
weil	4	4	0,50	32	1
wie	3	4	0,50	32	1
zu	2	4	0,50	32	1
10	2	3	0,37	43	1
3	1	3	0,37	43	1
7	1	3	0,37	43	1
einen	5	3	0,37	43	1
ganz	4	3	0,37	43	1
gucken	6	3	0,37	43	1
kommen	6	3	0,37	43	1
mehr	4	3	0,37	43	1
nen	3	3	0,37	43	1
nice	4	3	0,37	43	1
sollen	6	3	0,37	43	1
um	2	3	0,37	43	1
verstehen	9	3	0,37	43	1
wann	4	3	0,37	43	1
werden	6	3	0,37	43	1
15	2	2	0,25	58	1
5	1	2	0,25	58	1
am	2	2	0,25	58	1
bg	2	2	0,25	58	1
bringen	7	2	0,25	58	1
da	2	2	0,25	58	1
danken	6	2	0,25	58	1
deutschen	9	2	0,25	58	1
einer	5	2	0,25	58	1
erst	4	2	0,25	58	1
Fr	2	2	0,25	58	1
Freund	6	2	0,25	58	1
gd	2	2	0,25	58	1
gehen	5	2	0,25	58	1
geil	4	2	0,25	58	1
gerade	6	2	0,25	58	1
gez	3	2	0,25	58	1
gleichen	8	2	0,25	58	1

halt	4	2	0,25	58	1
heia	4	2	0,25	58	1
im	2	2	0,25	58	1
jed	3	2	0,25	58	1
jetzt	5	2	0,25	58	1
klaren	6	2	0,25	58	1
kurz	4	2	0,25	58	1
langsam	7	2	0,25	58	1
lernen	6	2	0,25	58	1
ma	2	2	0,25	58	1
malen	5	2	0,25	58	1
mum	3	2	0,25	58	1
Napoleon	8	2	0,25	58	1
nich	4	2	0,25	58	1
noch	4	2	0,25	58	1
nur	3	2	0,25	58	1
ob	2	2	0,25	58	1
ohne	4	2	0,25	58	1
okay	4	2	0,25	58	1
pls	3	2	0,25	58	1
sagen	5	2	0,25	58	1
schick	6	2	0,25	58	1
schreiben	9	2	0,25	58	1
Schwerpunkt	11	2	0,25	58	1
sry	3	2	0,25	58	1
training	8	2	0,25	58	1
Vater	5	2	0,25	58	1
viel	4	2	0,25	58	1
voll	4	2	0,25	58	1
wgd	3	2	0,25	58	1
woche	5	2	0,25	58	1
Zeit	4	2	0,25	58	1
0	1	1	0,12	108	1
0	2	1	0,12	108	1
1	1	1	0,12	108	1
14	2	1	0,12	108	1
19	2	1	0,12	108	1
2	1	1	0,12	108	1
24	2	1	0,12	108	1
25	2	1	0,12	108	1
ab	2	1	0,12	108	1
abo	3	1	0,12	108	1
absagen	7	1	0,12	108	1
achso	5	1	0,12	108	1
AG	2	1	0,12	108	1

akku	4	1	0,12	108	1
als	3	1	0,12	108	1
Anfang	6	1	0,12	108	1
anmelden	8	1	0,12	108	1
anrufen	7	1	0,12	108	1
arbeiten	8	1	0,12	108	1
auffüllen	9	1	0,12	108	1
aufmachen	9	1	0,12	108	1
aus	3	1	0,12	108	1
ausdenken	9	1	0,12	108	1
ausschreiben	12	1	0,12	108	1
baby	4	1	0,12	108	1
bad	3	1	0,12	108	1
B-day	5	1	0,12	108	1
Benedict	8	1	0,12	108	1
berechnen	9	1	0,12	108	1
besorgen	8	1	0,12	108	1
besserung	9	1	0,12	108	1
bestellen	9	1	0,12	108	1
besuch	6	1	0,12	108	1
bis	3	1	0,12	108	1
bitten	6	1	0,12	108	1
Blatt	5	1	0,12	108	1
bless	5	1	0,12	108	1
boy	3	1	0,12	108	1
brauch	6	1	0,12	108	1
bro	3	1	0,12	108	1
Bvb	3	1	0,12	108	1
ca	2	1	0,12	108	1
catull	6	1	0,12	108	1
dabei	5	1	0,12	108	1
damit	5	1	0,12	108	1
Daniel	6	1	0,12	108	1
dankeschön	10	1	0,12	108	1
datic	5	1	0,12	108	1
denk	4	1	0,12	108	1
denken	6	1	0,12	108	1
deshalb	7	1	0,12	108	1
Deutsch	7	1	0,12	108	1
dies	4	1	0,12	108	1
doch	4	1	0,12	108	1
echt	4	1	0,12	108	1
egal	4	1	0,12	108	1
eher	4	1	0,12	108	1
eigentlich	10	1	0,12	108	1



eins	4	1	0,12	108	1
einsetzen	9	1	0,12	108	1
Eltern	6	1	0,12	108	1
entspannen	10	1	0,12	108	1
ernsthaft	9	1	0,12	108	1
erstmal	7	1	0,12	108	1
ewig	4	1	0,12	108	1
ex	2	1	0,12	108	1
Fall	4	1	0,12	108	1
falls	5	1	0,12	108	1
Fam	3	1	0,12	108	1
fast	4	1	0,12	108	1
Fcb	3	1	0,12	108	1
feiern	6	1	0,12	108	1
finden	6	1	0,12	108	1
fit	3	1	0,12	108	1
flachen	7	1	0,12	108	1
fühlen	6	1	0,12	108	1
führen	6	1	0,12	108	1
ganns	5	1	0,12	108	1
gedicht	7	1	0,12	108	1
geh	3	1	0,12	108	1
Geld	4	1	0,12	108	1
gen	3	1	0,12	108	1
geshopt	7	1	0,12	108	1
ggd	3	1	0,12	108	1
glatze	6	1	0,12	108	1
glauben	7	1	0,12	108	1
Glück	5	1	0,12	108	1
gruuumpy	9	1	0,12	108	1
GW	2	1	0,12	108	1
hä	2	1	0,12	108	1
Haar	4	1	0,12	108	1
häh	3	1	0,12	108	1

### Lexemhäufigkeit des Gesamtkorpus

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokun
und	3	501	3,54	1	101
ich	3	316	2,23	2	89
die	3	313	2,21	3	88
das	3	271	1,91	4	87
dann	4	268	1,89	5	67

wir	3	228	1,61	6	56
ist	3	190	1,34	7	74
der	3	185	1,31	8	75
es	2	180	1,27	9	74
ein	3	174	1,23	10	72
da	2	173	1,22	11	63
so	2	170	1,20	12	56
in	2	157	1,11	13	64
sie	3	151	1,07	14	48
nicht	5	143	1,01	15	71
auch	4	136	0,96	16	65
war	3	129	0,91	17	48
mit	3	128	0,90	18	70
man	3	125	0,88	19	43
auf	3	121	0,85	20	62
aber	4	116	0,82	21	60
den	3	114	0,80	22	57
also	4	111	0,78	23	49
er	2	101	0,71	24	33
haben	5	100	0,71	25	33
zu	2	98	0,69	26	57
hat	3	91	0,64	27	50
halt	4	90	0,64	28	22
sich	4	81	0,57	29	45
eine	4	76	0,54	30	50
sind	4	76	0,54	30	45
noch	4	75	0,53	32	48
von	3	73	0,52	33	48
dass	4	72	0,51	34	34
ja	2	69	0,49	35	38
weil	4	69	0,49	35	41
kann	4	66	0,47	37	37
dem	3	62	0,44	38	41
an	2	61	0,43	39	41
was	3	60	0,42	40	32
für	3	57	0,40	41	36
immer	5	55	0,39	42	40
oder	4	54	0,38	43	38
einen	5	52	0,37	44	36
du	2	51	0,36	45	24
am	2	48	0,34	46	31
aus	3	48	0,34	46	35
im	2	46	0,32	48	36
wenn	4	46	0,32	48	34
einem	5	45	0,32	50	31

waren	5	45	0,32	50	20
bei	3	44	0,31	52	33
habe	4	44	0,31	52	26
gut	3	42	0,30	54	26
wie	3	42	0,30	54	30
als	3	41	0,29	56	29
nur	3	41	0,29	56	31
schon	5	41	0,29	56	32
viel	4	41	0,29	56	28
muss	4	37	0,26	60	26
uns	3	37	0,26	60	23
gibt	4	36	0,25	62	26
hab	3	35	0,25	63	18
zum	3	35	0,25	63	26
ganz	4	34	0,24	65	25
bin	3	33	0,23	66	25
mehr	4	33	0,23	66	22
nach	4	33	0,23	66	26
einer	5	31	0,22	69	23
jetzt	5	31	0,22	69	19
alles	5	30	0,21	71	16
mal	3	29	0,20	72	24
mich	4	29	0,20	72	22
mir	3	29	0,20	72	23
um	2	29	0,20	72	24
wieder	6	29	0,20	72	23
machen	6	27	0,19	77	20
gemacht	7	26	0,18	78	23
Handy	5	26	0,18	78	10
sehr	4	26	0,18	78	20
mein	4	25	0,18	81	21
alle	4	24	0,17	82	19
meine	5	24	0,17	82	20
denn	4	23	0,16	84	16
Schule	6	23	0,16	84	15
Vater	5	23	0,16	84	10
hatte	5	22	0,16	87	18
keine	5	22	0,16	87	16
können	6	22	0,16	87	16
viele	5	22	0,16	87	17
wo	2	22	0,16	87	15
eigentlich	10	21	0,15	92	19
kein	4	21	0,15	92	20
über	4	21	0,15	92	18
dir	3	20	0,14	95	11

spielen	7	20	0,14	95	14
Eltern	6	19	0,13	97	14
hatten	6	19	0,13	97	14
ihr	3	19	0,13	97	13
morgen	6	19	0,13	97	13
wurde	5	19	0,13	97	14
doch	4	17	0,12	102	10
kam	3	17	0,12	102	9
Mädchen	7	17	0,12	102	8
meiner	6	17	0,12	102	16
ne	2	17	0,12	102	8
ok	2	17	0,12	102	9
sagte	5	17	0,12	102	9
sehen	5	17	0,12	102	13
Tag	3	17	0,12	102	15
vor	3	17	0,12	102	16
wäre	4	17	0,12	102	12
Zeit	4	17	0,12	102	11
zusammen	8	17	0,12	102	12
zwei	4	17	0,12	102	15
des	3	16	0,11	116	13
einmal	6	16	0,11	116	14
gegen	5	16	0,11	116	10
Mann	4	16	0,11	116	9
ob	2	16	0,11	116	13
richtig	7	16	0,11	116	8
sein	4	16	0,11	116	13
soll	4	16	0,11	116	12
Spaß	4	16	0,11	116	16
werden	6	16	0,11	116	12
wird	4	16	0,11	116	14
dich	4	15	0,11	127	9
durch	5	15	0,11	127	13
eben	4	15	0,11	127	11
fahren	6	15	0,11	127	9
gehen	5	15	0,11	127	12
jeder	5	15	0,11	127	11
schreiben	9	15	0,11	127	11
seine	5	15	0,11	127	10
später	6	15	0,11	127	15
würde	5	15	0,11	127	9
bisschen	8	14	0,10	137	9
Freund	6	14	0,10	137	10
gerade	6	14	0,10	137	12
heute	5	14	0,10	137	12

irgendwie	9	14	0,10	137	9
Jugendliche	11	14	0,10	137	6
meinen	6	14	0,10	137	13
voll	4	14	0,10	137	12
weiß	4	14	0,10	137	12
wer	3	14	0,10	137	10
ab	2	13	0,09	147	11
Beispiel	8	13	0,09	147	10
Ende	4	13	0,09	147	10
etwas	5	13	0,09	147	12
ganze	5	13	0,09	147	10
gar	3	13	0,09	147	10
gleich	6	13	0,09	147	12
ihren	5	13	0,09	147	11
jeden	5	13	0,09	147	9
jemand	6	13	0,09	147	11
Klasse	6	13	0,09	147	9
kommt	5	13	0,09	147	13
müssen	6	13	0,09	147	12
sonst	5	13	0,09	147	10
vom	3	13	0,09	147	12
will	4	13	0,09	147	12
7	1	12	0,08	163	6
danach	6	12	0,08	163	9
dort	4	12	0,08	163	9
Freunde	7	12	0,08	163	7
Freunden	8	12	0,08	163	9
geht	4	12	0,08	163	11
hier	4	12	0,08	163	11
ihn	3	12	0,08	163	9
macht	5	12	0,08	163	11
schnell	7	12	0,08	163	9
sieht	5	12	0,08	163	10
vielleicht	10	12	0,08	163	11
deshalb	7	11	0,08	175	10
diese	5	11	0,08	175	8
direkt	6	11	0,08	175	6
drei	4	11	0,08	175	11
einfach	7	11	0,08	175	9
erstmal	7	11	0,08	175	10
gab	3	11	0,08	175	10
ganzen	6	11	0,08	175	9
Geld	4	11	0,08	175	10
ging	4	11	0,08	175	8
gute	4	11	0,08	175	8

Hause	5	11	0,08	175	9
Mutter	6	11	0,08	175	8
Niklas	6	11	0,08	175	1
Oma	3	11	0,08	175	3
Sachen	6	11	0,08	175	8
sah	3	11	0,08	175	5
wollten	7	11	0,08	175	9
andere	6	10	0,07	193	9
Argument	8	10	0,07	193	8
beim	4	10	0,07	193	7
dabei	5	10	0,07	193	10
dazu	4	10	0,07	193	9
deswegen	8	10	0,07	193	5
erst	4	10	0,07	193	8