



Faculteit Letteren & Wijsbegeerte

Annelies De Ruyck

***Analyse der Schreibfertigkeitentwicklung im
Deutschen bei Erstsemestern im Studiengang
„Angewandte Sprachwissenschaft“***

Masterproef voorgedragen tot het behalen van de graad van

Master in de Meertalige Communicatie

2015

Promotor: Dr. Carola Strobl
Vakgroep Vertalen Tolken Communicatie

VORWORT

An erster Stelle möchte ich mich gerne bei meiner Betreuerin, Frau Carola Strobl, die mich während der ganzen Periode mit Rat und Tat unterstützt hat, bedanken. Ich danke ihr dabei nicht nur für die inhaltliche und sprachliche Korrektur meiner Masterarbeit, sondern auch für ihre Geduld und Bereitschaft, jede meiner Fragen zu beantworten. Ihre Fachkenntnisse und Einsichten waren mir eine große Hilfe beim Schreiben dieser Masterarbeit.

Daneben möchte ich auch den Bachelorstudenten, die an den Messungen teilgenommen haben, danken. Ich bin sehr zufrieden, dass ich ihre Texte korrigieren und analysieren durfte.

Weiterhin richte ich auch einen besonderen Dank an meine Kommilitonin, Mieke Van Malderen, mit der ich sehr eng zusammengearbeitet habe. Sie war immer dazu bereit, mir bei meinen Problemen zu helfen oder meine Fragen zu beantworten.

Außerdem möchte ich Herrn Yves Derveaux, Frau Marie-Christine Quartier und Frau Kimmy Coene für das Nachlesen meiner Masterarbeit meinen Dank aussprechen. Ihre langjährigen Erfahrungen haben mir sehr geholfen, meine Masterarbeit anzufertigen.

Schließlich bedanke ich mich auch bei meinen Eltern und meinem Freund für ihre moralische Unterstützung, die mir nicht nur im letzten Jahr, sondern auch während meines ganzen Studiums geholfen hat.

LISTE MIT TABELLEN

Tabelle 1: Übersichtstabelle.....	18
Tabelle 2: Übersicht über die drei Messungen	27
Tabelle 3: T-Tests der gepaarten Stichproben (Korrektheit und Flüssigkeit)	42
Tabelle 4: T-Tests der gepaarten Stichproben (Komplexität).....	42
Tabelle 5: Lexikfehler.....	43
Tabelle 6: Interlinguale Interferenzen.....	46
Tabelle 7: Intralinguale Interferenzen.....	49
Tabelle 8: Lexikfehler EJ_FD.....	51
Tabelle 9: Lexikfehler YP_ED	55

LISTE MIT GRAPHIKEN

Graphik 1: Boxplot der Korrektheitsrate	37
Graphik 2: Boxplot der Flüssigkeitsrate	38
Graphik 3: Boxplot der Komplexitätsrate (MPL)	40
Graphik 4: Boxplot der Komplexitätsrate (MWL)	41
Graphik 5: Hauptkategorien der Lexikfehler	44
Graphik 6: Interlinguale Interferenzen.....	46
Graphik 7: Intralinguale Interferenzen.....	49

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	9
1 THEORETISCHER HINTERGRUND	11
1.1 ALLGEMEINE KRITERIEN FÜR TEXTQUALITÄT: FLÜSSIGKEIT, KORREKTHEIT UND KOMPLEXITÄT	11
1.2 BESPRECHUNG FORSCHUNGSARBEITEN IM BEREICH DER SCHREIBFÄHIGKEIT	13
1.3 KLASSIFIZIERUNGSSYSTEM FÜR DIE LEXIKANALYSE	21
1.3.1 <i>KATEGORIEN NACH URSACHE</i>	22
1.3.1.1 Interlinguale Interferenz	22
1.3.1.2 Intralinguale Interferenz	24
1.3.2 <i>KATEGORIEN NACH ART</i>	25
1.4 FORSCHUNGSFRAGEN	25
2 METHODOLOGIE	27
2.1 TESTPERSONEN UND DATENERFASSUNG	27
2.2 FORSCHUNGSMETHODE DER QUANTITAVEN ANALYSE: CAF-THEORIE	28
2.3 FORSCHUNGSMETHODE DER QUALITATIVEN ANALYSE	30
2.4 DATENVERARBEITUNG	30
3 QUANTITATIVE ANALYSE	32
3.1 ERSTE MESSUNG	32
3.1.1 <i>Korrektheit</i>	32
3.1.2 <i>Flüssigkeit</i>	32
3.1.3 <i>Komplexität</i>	32
3.2 ZWEITE MESSUNG	33
3.2.1 <i>Korrektheit</i>	33
3.2.2 <i>Flüssigkeit</i>	33
3.2.3 <i>Komplexität</i>	34
3.3 DRITTE MESSUNG	34
3.3.1 <i>Korrektheit</i>	34
3.3.2 <i>Flüssigkeit</i>	34
3.3.3 <i>Komplexität</i>	35
3.4 DESKRIPTIVE ANALYSE DER ERGEBNISSE	35
3.4.1 <i>Korrektheit</i>	35
3.4.2 <i>Flüssigkeit</i>	37
3.4.3 <i>Komplexität</i>	38
3.5 INTERFERENZANALYSE DER ERGEBNISSE	41
4 QUALITATIVE ANALYSE	43
4.1 ERGEBNISSE HAUPTKATEGORIEN	43
4.2 ERGEBNISSE SUBKATEGORIEN (INTERLINGUALE INTERFERENZEN)	46
4.3 ERGEBNISSE SUBKATEGORIEN (INTRALINGUALE INTERFERENZEN)	49
4.4 FALLSTUDIEN:	51
4.4.1 <i>Erste Fallstudie: EJ_FD</i>	51
4.4.2 <i>Zweite Fallstudie: YP_ED</i>	54
5 DISKUSSION	60

5.1	QUANTITATIVE ANALYSE	60
5.1.1	<i>Korrektheit</i>	60
5.1.2	<i>Flüssigkeit</i>	61
5.1.3	<i>Komplexität</i>	62
5.2	QUALITATIVE ANALYSE	64
5.2.1	<i>Allgemeine Ergebnisse</i>	64
5.2.2	<i>Interlinguale Interferenzen</i>	66
5.2.3	<i>Intralinguale Interferenzen</i>	67
5.2.4	<i>Fallstudien</i>	67
5.2.5	<i>Motivation und Vorkenntnisse (EJ_FD; YP_ED)</i>	68
6	SCHLUSSFOLGERUNGEN	69
7	BIBLIOGRAPHIE	72
8	ANLAGEN	74
8.1	ERGEBNISSE DER ERSTEN MESSUNG	74
8.2	ERGEBNISSE DER ZWEITEN MESSUNG	76
8.3	ERGEBNISSE DER DRITTEN MESSUNG	78
8.4	ANNOTIERTE TEXTE DER STUDENTEN	81

EINLEITUNG

Diese Abschlussarbeit handelt von der Schreibfertigkeitentwicklung im Deutschen bei Studienanfängern im Bachelorstudiengang „Angewandte Sprachwissenschaft“ der Universität Gent und setzt sich aus zwei Teilen zusammen, nämlich einer quantitativen und einer qualitativen Analyse. Obwohl im Bereich der Schreibfertigkeitentwicklung schon mehrere Untersuchungen durchgeführt worden sind (Cooper, 1976; Shaw & Liu, 1998; Storch, 2009; Storch & Tapper, 2009; De Vries & Verspoor, 2010; Benevento & Storch, 2011; Baten, 2011; Verspoor & Smiskova, 2012), sind fast keine Studien vorhanden, die von der Entwicklung in Bezug auf die deutsche Sprache handeln. Außerdem ist diese Forschungsarbeit insbesondere bedeutsam, weil sie die bereits vorhandenen Kenntnisse in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb erweitert und anhand konkreter Daten überprüft.

In einem Zeitraum von 12 Wochen haben die Erstsemesterstudenten an drei verschiedenen Zeitpunkten den Auftrag bekommen, innerhalb von 20 Minuten und ohne Hilfsmittel einen Text mit jeweils einem unterschiedlichen Thema zu schreiben. Auf diese Weise wurde ein Korpus von insgesamt 230 Texten zusammengestellt, der als Datenbasis für diese Masterarbeit verwendet wurde. Da die erste Spracherhebung auch für die Forschungsarbeit von Van Malderen (2015) von Bedeutung war, hat diese Studentin sich mit der Transkription der Texte der ersten Erhebung beschäftigt und hat die Autorin der vorliegenden Arbeit die Texte der zweiten und dritten Messung transkribiert. Die Texte des Korpus wurden anschließend codiert und auf ihre Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität überprüft, sodass man sich eine Übersicht über die Schreibentwicklung bei Fremdsprachlernern im ersten Semester verschafft. Diese Übersicht bietet demzufolge auch die Antwort auf die wichtigste Forschungsfrage in der vorliegenden Arbeit: Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit im Deutschen bei Studenten des ersten Bachelors im Studiengang „Angewandte Sprachwissenschaft“ an der Universität Gent während des ersten Semesters ab Studienanfang (12 Wochen)?

Darüber hinaus wurden die Texte von 10 Studenten aus dem allgemeinen Korpus ausgewählt, sodass ein zweiter und kleiner Korpus von 30 Texten (1 Text pro Messung) geschaffen wurde. Diese Texte wurden einer ausführlichen Analyse in Bezug auf die lexikalische Korrektheit unterworfen. Auf diese Weise wurde einerseits untersucht, ob es eine deutliche Tendenz im Bereich der lexikalischen Korrektheit bei diesen 10 Studenten gab. Andererseits

wurden die Texte von 2 Studenten, bei denen entweder deutliche Fortschritte oder Rückschritte bemerkt wurden, näher besprochen. Sowohl die allgemeine Fehleranalyse bezüglich der Lexik als auch die Fallstudien wurden anhand mehrerer Beispielen aus den Texten illustriert.

Das erste Kapitel umfasst drei Abschnitte und erläutert den theoretischen Hintergrund für diese Arbeit. Es verschafft einen Überblick über sieben Studien und ihre wissenschaftlichen Einsichten im Bereich der Schreibfähigkeit. Außerdem wird die CAF-Theorie, ein Messverfahren mit dem man laut Wolfe-Quintero et al. (1998) Schreibfertigkeitentwicklungen messen kann, besprochen und werden die Klassifizierungssysteme für die lexikalische Analyse erläutert. Danach folgen die Forschungsfragen als letzter Teil dieses Kapitels. Im zweiten Kapitel wird erklärt, welche Methoden in dieser Forschung benutzt worden sind, um die Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität in den verschiedenen Texten zu messen und wie diese Texte genau analysiert und codiert wurden. Kapitel 3 enthält die Ergebnisse der quantitativen Analyse, während Kapitel 4 sich mit den Resultaten der qualitativen Analyse befasst. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse aus den beiden Analysen interpretiert und wird versucht, die bemerkten Entwicklungen zu erklären. Zum Schluss werden die allgemeinen Schlussfolgerungen in Kapitel 6 besprochen.

1 THEORETISCHER HINTERGRUND

Diese Arbeit handelt insbesondere von der Entwicklung der Schreibfertigkeit im Deutschen bei Erstsemesterstudenten. Da man zu korrekten Ergebnissen kommen und die richtigen Schlussfolgerungen dabei ziehen möchte, ist es wichtig, diese Entwicklungen auf eine solide und deutliche Weise zu untersuchen. Dieses Kapitel verschafft demzufolge die theoretischen Hintergrundinformationen, die für die vorliegende Forschungsarbeit von Belang sind. Es umfasst eine Erklärung der Textqualitätskriterien (Flüssigkeit, Korrektheit und Komplexität), eine Besprechung von sieben Untersuchungen im Bereich des Fremdsprachenerwerbs und eine Verdeutlichung der Klassifizierungssysteme in Bezug auf die lexikalische Analyse.

1.1 ALLGEMEINE KRITERIEN FÜR TEXTQUALITÄT: FLÜSSIGKEIT, KORREKTHEIT UND KOMPLEXITÄT

Um Textqualität messen zu können, wurde die CAF-Methode (Complexity, Accuracy und Fluency) entwickelt. Da sie ausführlich von Wolfe-Quintero et al. (1998) besprochen wird, wurde das Buch als Basis für diese Forschung betrachtet. Dabei besprechen und vergleichen die Autoren die verschiedenen Methoden, um die Schreibentwicklung zu untersuchen. Die drei wichtigsten Parameter bei dieser Forschungsmethode sind die Flüssigkeits- (fluency), Korrektheits- (accuracy) und Komplexitätsrate (complexity).

Wolfe-Quintero et al. (1998, S.13-32) definieren Flüssigkeit folgendermaßen: „In our view, fluency means that more words and more structures are accessed in a limited time, whereas a lack of fluency means that only a few words or structures are accessed.“ (Wolfe-Quintero et al., 1998, S. 14). Laut den Autoren wird die Flüssigkeitsrate anhand der Anzahl oder der Länge von einer „production unit“ (Wolfe-Quintero et al., 1998, S. 14), das heißt einer T-unit, einem Satz, Teilsatz oder der Wörterzahl, berechnet. Da die Texte bei Schreibfertigungsuntersuchungen in einem beschränkten Zeitraum geschrieben werden, kann man davon ausgehen, dass ein Text umso flüssiger ist, je mehr Wörter er enthält.

Im Fremdsprachenerwerb ist Korrektheit auch ein wichtiger Parameter und laut Wolfe-Quintero et al. (1998, S. 33-67) lässt sie sich als „freedom from error“ (Wolfe-Quintero et al., 1998, S. 33) definieren. Die Korrektheitsrate kann genauso wie bei der Flüssigkeit auf

verschiedene Arten und Weisen berechnet werden. Die Messmethoden mit den signifikantesten Ergebnissen sind die Anzahl der fehlerfreien T-Units (error-free T-units [EFT]), der Fehler pro T-Unit (errors per T-unit [E/T]) und die Zahl der fehlerfreien T-Units pro Gesamtzahl der T-Units (error-free T-units per T-unit [EFT/T]) (Wolfe-Quintero et al., 1998, S. 119). Eine T-unit ist außerdem ein selbstständiger Teilsatz zusammen mit ihren abhängigen Teilsätzen (Polio, 1997, S.113).

Komplexität ist laut Wolfe-Quintero et al. (1998, S. 117) der Gebrauch unterschiedlicher und komplexer Satzstrukturen und Wörter. Dieser Parameter wird noch einmal in zwei verschiedene Komplexitätsarten aufgeteilt: die grammatische und lexikalische Komplexität. Den Autoren zufolge bezieht sich die grammatische Komplexität nicht auf die Anzahl der Sätze, Teilsätze oder T-units, sondern auf die Variation zwischen diesen Satztypen (Wolfe-Quintero et al., 1998, S. 69). Die lexikalische Komplexität eines Textes hängt dann wieder von der lexikalischen Variation und der Wörterlänge ab (Wolfe-Quintero, 1998, S. 102). Schulze et al. (s.d.) haben eine computergestützte Messmethode entwickelt, mit der man nicht nur die lexikalische, sondern auch die grammatische Komplexität eines Textes messen kann, nämlich den ausgewogenen Komplexitätsgrad (*balanced complexity*). Dieser umfasst vier unterschiedliche Dimensionen, die sich einerseits auf die grammatische und andererseits auf die lexikalische Komplexität eines Textes beziehen: die durchschnittliche Wortlänge (Mean Word Length [MWL]), das Type-Token-Verhältnis (Guiraud's Type-Token Ratio [GTTR]), die durchschnittliche Satzlänge (Mean Period Length [MPL]) und die Anzahl der nicht mehr als einmal vorkommenden Bigramme (Unique Bigram Ratio [UBR]). Das MWL wird ausgerechnet, indem man die Anzahl der Buchstaben durch die Wörterzahl teilt. Das GTTR bezieht sich auf die lexikalische Variation innerhalb von einem Text und wird als Quotient aus der Typen- und Wörteranzahl berechnet. Das MPL beschreibt dann wieder die durchschnittliche Satzlänge und ergibt sich aus dem Quotienten aus der Wörter- und Satzanzahl. Zum Schluss ist das UBR ein Parameter für die syntaktische Variation, weil es überprüft, wie oft zwei gleiche Wörter nebeneinander stehen, denn je mehr gleiche Zweiwörterkombinationen es im Text gibt, desto weniger komplex ist er. Der ausgewogene Komplexitätsgrad ist insbesondere interessant, weil er sowohl die lexikalische (MWL und GTTR) als auch die syntaktische Komplexität (MPL und UBR) berücksichtigt.

1.2 BESPRECHUNG FORSCHUNGSARBEITEN IM BEREICH DER SCHREIBFÄHIGKEIT

Die Entwicklungen beim Erwerb einer Fremdsprache sind schon öfter das Thema unterschiedlicher Untersuchungen gewesen. Der Gegenstand der vorliegenden Studie ist insbesondere die Entwicklung der Schreibfähigkeit. Aus diesem Grund ist es wichtig, vergangene Forschungsarbeiten zu analysieren, um einen Überblick über mögliche Analysemethoden und vorhergehende Einsichten bezüglich des Schreibentwicklungsprozesses zu erhalten. Dieser Absatz verschafft deswegen eine theoretische Übersicht über insgesamt sieben Studien, die Schreibfähigkeit beim Fremdsprachenerwerb untersuchen. Diese sind vor allem aus zwei wichtigen Gründen ausgewählt worden. Die Teilnehmer befinden sich in der gleichen Altersgruppe wie die Teilnehmenden bei dieser Untersuchung. Zweitens war es die Absicht, nicht nur die CAF-Theorie (Complexity, Accuracy, Fluency), sondern auch neue Theorien, wie die Chunktheorie (Verspoor & Smiskova, 2012, S. 17 - 46) und die Processibility Theory (Baten, 2011), zu berücksichtigen. Auf diese Art und Weise wurde ein globaler Überblick hervorgebracht und kann eine angemessene Forschungsmethode für die vorliegende Untersuchung entwickelt werden.

De Vries und Verspoor (2010, S. 18-28) wollten in ihrer Untersuchung die Schreibfähigkeit von 485 niederländischen Schülern aus der ersten und dritten Klasse der weiterführenden Schule (12 bis 15 Jahre alt), sowohl im einsprachigen als auch zweisprachigen Bildungssystem, auf ihre Korrektheit untersuchen. Die Schüler, die je nach ihren Englischkenntnissen und anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen in vier unterschiedliche Gruppen (Niveau 1 bis 4) aufgeteilt waren, wurden gebeten, einen englischen Text zu schreiben. Acht Experten haben danach alle Fehler markiert, beziehungsweise klassifiziert, um auf diese Art und Weise zu untersuchen, zwischen welchen Niveaus die Gesamtzahl der Fehler am schnellsten abnimmt und welche Fehlerarten (Satzzeichenfehler, lexikalische, mechanische, orthografische und übrige Fehler, die nicht bei den anderen Kategorien eingeteilt werden konnten) am meisten gemacht werden. Das bedeutet also, dass die Forscher nicht an der Fehlerabnahme innerhalb einer Periode interessiert waren, sondern dass sie untersuchen wollten, wie unterschiedlich die Fehleranzahl zwischen den verschiedenen Niveaus war. De Vries und Verspoor bemerkten, dass die Gesamtzahl der Fehler vor allem bei der Gruppe mit den geringsten Englischkenntnissen

(Niveau 1) am schnellsten fiel. Außerdem war die Fehlerabnahme zwischen den zwei niedrigsten Niveaus (Niveau 1 und 2) am größten. Zwischen Niveau 2 und 3 und Niveau 3 und 4 verringerte sich die Fehlerzahl auch noch, aber die Abnahme war weniger stark. Den Autoren zufolge ist ein möglicher Grund, dass die Schüler aus den höheren Niveaus öfter mit komplexeren Satzteilen experimentieren und demzufolge mehr Fehler machen. Es gibt schon von Beginn an eine deutliche Verringerung bei allen Arten von untersuchten Fehlern. Im Allgemeinen nehmen sie zwischen Niveau 1 und 2 rasch ab und stabilisieren sich bei den höheren Niveaus. Außerdem befinden sich die hartnäckigsten Fehler im lexikalischen Bereich.

Benevento und Storch (2011, S. 97-110) haben in ihrer Forschung fünfzehn Absolventen einer australischen weiterführenden Schule (16 bis 18 Jahre alt), die schon seit fünf Jahren vier Stunden Französischunterricht in der Woche bekommen hatten, untersucht. Das Ziel des Kurses war vor allem, dass die Schüler sich besser im Französischen ausdrücken konnten und, dass sich demnach ihre Schreib-, Sprach-, Lese- und Hörfähigkeit besserte. Die Schüler wurden gebeten, zu drei Zeitpunkten (im März, Juni und August) jeweils einen Text mit einem unterschiedlichen Thema (ein Essay, eine Rezension und einen Magazinartikel) zu schreiben, der nachher vom Lehrer korrigiert wurde. Es war die Absicht, die Komplexität, Korrektheit, globale Qualität und die Verwendung von Chunks in den Texten zu untersuchen. Benevento und Storch stellten vor allem fest, dass die globale Qualität zwischen dem ersten und dritten Text signifikant zunahm. Diese Qualität situierte nicht wirklich im Bereich der Korrektheit, denn die Texte waren im Durchschnitt nicht fehlerfreier geworden, sondern bezieht sich auf die Organisation verschiedener Argumente. Die Schüler trauten sich zu, ihre Ideen zu erörtern und konnten die unterschiedlichen Absätze besser strukturieren. Eine Varianzanalyse (ANOVA) hat darüber hinaus nachgewiesen, dass die Texte während der sechs Monate tatsächlich komplexer geworden sind. Trotzdem hat die Untersuchung auch nachgewiesen, dass die Verwendung von Chunks abgenommen hat.

Shaw und Liu (1998, S. 225-254) hatten die Absicht, das akademische Schreiben bei einer Gruppe von ausländischen Studenten, die an der Universität von Newcastle für zwei oder drei Monate den Kurs ‚English for Academic Purposes‘ besuchten, zu untersuchen. Die Studenten erhielten sowohl am Anfang als auch am Ende des Kurses die Aufgabe, innerhalb von einer halben Stunde ein englisches Essay zu schreiben. Danach wurden die Texte je nach der Muttersprache in verschiedenen Gruppen verteilt, um ein möglichst genaues Ergebnis zu

erhalten. Das interessanteste Forschungsergebnis war, dass der Schreibstil der Studenten im Durchschnitt akademischer geworden war und weniger Umgangssprache enthielt: „The main thing that changed in these subjects' written English over the period of their course is that it became less like speech and more like conventional academic written English“ (Shaw & Liu, 1998, S. 245). Diese Änderung zeigte sich vor allem in der Verringerung der „Contractions“ (Shaw & Liu, 1998, S. 237) und der Meinungen des Autors. Die Essays waren bei der zweiten Messung demzufolge unpersönlicher, formaler und kohärenter. Trotzdem haben Shaw und Liu nicht nachweisen können, dass die Texte auch komplexer geworden waren. Einige Indizien für eine zugenommene Komplexität waren spürbar, aber es gab hierfür keine eindeutigen Beweise. Die Essays bei der zweiten Messung waren wider Erwarten nicht korrekter, denn es gab keine Abnahme bei den Fehlern pro T-unit.

Storch (2009, S. 103-118) benutzte für ihre Forschung die Daten einer Untersuchung (Storch & Hill, 2008), in der die Fremdsprachenentwicklungen, insbesondere die Lese- und Schreibfähigkeit, bei 25 asiatischen Studenten analysiert wurden. Diese Studenten wurden am Anfang und am Ende des Semesters gebeten, innerhalb von 55 Minuten ein argumentatives Essay von 300 Wörtern über einige Texte, die sie bekommen hatten, zu schreiben. Die Texte wurden danach auf ihre Struktur, Flüssigkeit, Korrektheit, ihren Inhalt und die Zahl der übernommenen Wörter überprüft. Der deutlichste Fortschritt wurde im Bereich der Struktur gemacht, denn es gelang den Studenten, besser strukturierte Absätze zu schreiben und ihre Ideen logischer zu ordnen. Das heißt, dass sie ihre Argumente deutlicher wiedergeben konnten und überzeugendere Schlussfolgerungen präsentierten. Die Zahl der Argumente hatte aber nicht zugenommen. Die Verbesserungen bezüglich des Inhalts zeigte sich also eher in der Wiedergabe der Argumente, insbesondere der zugenommenen Kohärenz, statt in der Anzahl. Trotzdem waren die Essays bei der zweiten Messung nicht flüssiger oder korrekter. Eine interessante Bemerkung war aber, dass die Studenten das zweite Mal weniger informellen Wortschatz benutzten. Dieses Ergebnis kann man unmittelbar mit der Forschung von Shaw & Liu (1998, S. 225-254) verbinden. Zum Schluss hat Storch auch festgestellt, dass es große Unterschiede zwischen den Studenten in Bezug auf die Zahl der übernommenen Wörter gab.

Storch und Tapper (2009, S. 207-223) untersuchten in ihrer Forschung 69 postgraduelle Studenten in Australien mit unterschiedlicher Muttersprache. Sie wurden gebeten, innerhalb von 30 Minuten einmal am Anfang und in Woche 10 des Semesters einen Text zu schreiben.

In Woche 10 bekamen die Studenten auch einen Fragenbogen, der zum Ziel hatte, Informationen über ihre Fertigkeit und ihren Sprachgebrauch des Englischen zu bekommen. Die Texte wurden schließlich auf ihre Flüssigkeit, Korrektheit, Verwendung akademischen Wortschatzes und Textstruktur überprüft. In ihrer Untersuchung haben Storch und Tapper festgestellt, dass die Essays in Woche 10 nicht flüssiger waren, weil die Wörterzahl pro T-unit mehr oder weniger stabil geblieben war. Darüber hinaus wurde die Korrektheit auf drei verschiedene Weisen analysiert: die Zahl der fehlerhaften T-units pro Gesamtzahl der T-units, die Zahl der fehlerfreien Teilsätze pro Gesamtzahl der Teilsätze und die gesamte Fehlerzahl pro Gesamtzahl der Wörter. Nur die letzte Forschungsmethode hatte signifikante Ergebnisse und wies nach, dass die Korrektheit zugenommen hatte. Außerdem wurden die meisten Fehler im lexikalischen Bereich gemacht. Storch und Tapper bemerkten auch, dass die Studenten mit sowohl den meisten als auch den geringsten Englischkenntnissen mehr akademischen Wortschatz in ihren Texten verwendeten. Trotzdem waren die Resultate bei der Gruppe mit der höchsten Englischfertigkeit nicht signifikant. Zum Schluss hat die Forschung gezeigt, dass die Essays von Woche 10 besser strukturiert waren. Die beiden Texte fingen meistens mit einer kurzen Einleitung an, aber das zweite Mal war deren Struktur angemessener. Im Allgemeinen hat die Textqualität sich innerhalb von 10 Wochen gebessert, insbesondere bezüglich der Textstruktur. Dieser Fortschritt wurde darauf zurückgeführt, dass die Studenten in ihrem Englischstudium oft mit akademischen Texten konfrontiert werden.

Cooper (1976, S. 176-183) wollte in seiner Studie 40 Erstsemester der Universität von Florida auf ihre Deutschkenntnisse untersuchen. Die amerikanischen Studenten, die Englisch als Muttersprache hatten, wurden dabei je nach ihrem Deutschniveau in vier unterschiedliche Gruppen eingeteilt. Außerdem wurden die Essays der Erstsemester mit Texten von zehn deutschen Journalisten, die früher Artikel für *Die Zeit*, eine deutsche Zeitschrift, geschrieben hatten, verglichen. Die Texte der Studenten sollten 500 Wörter enthalten, aber der Inhalt wurde nicht spezifiziert. Bei der Analyse wurde nachgewiesen, dass es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Zahl der Hypotaxen, die Teilsatz-, die T-unit- und Satzlänge gibt. Aus diesen Ergebnissen folgerte Cooper, dass sich die Aneignung der deutschen Sprache, insbesondere der Syntax, aus verschiedenen Phasen zusammensetzt. Außerdem sind die Stadien unterschiedlich je nach dem Sprachniveau des Studenten.

Verspoor und Smiskova (2012, S. 17-46) haben die Schreibfähigkeit im Englischen bei 22 Schülern eines Gymnasiums (low proficiency group) und einer English Immersion Schule

(high proficiency group) aus den Niederlanden, deren Alter nicht erwähnt wurde, untersucht. Im Gegensatz zu den meisten der oben erwähnten Studien, haben Verspoor und Smiskova das Schreibfertigniveau der Schüler nicht anhand der CAF-Theorie (Complexity, Accuracy, Fluency) untersucht. Sie analysierten dagegen die Verwendung von Chunks, weil die Forscher davon überzeugt waren, dass richtige Chunks für Nichtmuttersprachler notwendig sind, um in einer Fremdsprache fließend anzukommen. Laut Verspoor und Smiskova sind Chunks eine Kombination von Wörtern, die Muttersprachler reichlich verwenden und, die Nichtmuttersprachler lernen müssen, um überzeugender in ihrer Fremdsprache anzukommen (Verspoor & Smiskova, 2012, S. 25). Informelle geschriebene Texte wurden zwischen Oktober 2007 und Mai 2009 von sowohl der low proficiency group als auch der high proficiency group gesammelt. Danach wurden alle Chunks markiert und ihrer Kategorie zufolge klassifiziert. Die Gesamtzahl der Chunks und der unterschiedlichen Chunkkategorien wurden anschließend pro Schüler berechnet. Anhand dieser Daten untersuchten Verspoor und Smiskova, ob es eine Art Schema bei der Chunkaneignung unter Nichtmuttersprachlern gibt.

Um eine klare Übersicht und mehr Informationen über den Lernprozess zu bekommen, wurden nicht nur die Unterschiede zwischen der low proficiency group und der high proficiency group, sondern auch die Abweichungen beim Schreibstil zwischen den verschiedenen Schülern, untersucht. Die Gruppenstudie hat nachgewiesen, dass lexikale Kollokationen, Partikel und Komposita am meisten verwendet werden. Darüber hinaus hat die high proficiency group am Ende der Untersuchung öfter Chunks benutzt als die low proficiency group. Trotzdem war der Unterschied nicht signifikant und waren diese Resultate also nicht ganz zuverlässig. Die Studie der individuellen Schreibstile hat gezeigt, dass bei der low proficiency group kein deutlicher Fortschritt spürbar war. Die high proficiency group hat demgegenüber eine klare Entwicklung nachgewiesen, denn am Anfang wurden Chunks eher zufälligerweise benutzt. Die Schüler verwendeten nämlich in ihren Texten zu einem Zeitpunkt sehr viel Chunks, aber zu anderen fast keine. Am Ende der Forschungsperiode hat sich dieses Phänomen jedoch stabilisiert, was auf eine positiv entwickelte Schreibfähigkeit bei der high proficiency group hinwies.

Zum Schluss wollte Baten (2011) in seiner Doktorarbeit untersuchen, wie beim Fremdsprachenerwerb das deutsche Kasussystem angeeignet wird. Da es in seiner Forschung um gesprochene Sprache und nicht geschriebene geht, hat Baten weder die CAF-Theorie noch die Chunktheorie angewandt. Er hat versucht, die Aneignung des deutschen

Kasussystems mithilfe der Processability Theory zu analysieren. Demzufolge hat Baten 9 Schüler einer flämischen weiterführenden Schule (17 Jahre alt) und 2 Germanistikstudenten (19 Jahre alt), die alle Niederländisch als Muttersprache hatten, zu 6 verschiedenen Zeitpunkten gebeten, einige Cartoons aus den *Bildgeschichten Vater und Sohn* von Erich Ohser auf Deutsch zu beschreiben. Diese Umschreibungen wurden auf einem Band festgelegt und anschließend auf ein mögliches System bei der Kasusaneignung untersucht. Als Hauptergebnis hatte Baten nachgewiesen, dass es schnellere Fortschritte in Bezug auf syntaktische als auf morphologische Korrektheit gab.

Tabelle 1: Übersichtstabelle

Name	Teilnehmer	Sprachen	Untersuchte Variablen	Ergebnisse
De Vries & Verspoor (2010)	485 Schüler aus der 1. und 3. Klasse der weiterführenden Schulen in den Niederlanden (12 bis 15 Jahre alt).	Muttersprache: Niederländisch Fremdsprache: Englisch	Änderungen bei den Satzzeichenfehlern, lexikalischen, mechanischen, orthografischen und übrigen Fehlern	Gesamtzahl der Fehler nimmt schnell ab. Vor allem Änderungen zwischen Niveau 1 und 2.
Benevento & Storch (2011)	15 Schüler aus der letzten Klasse der weiterführenden Schule in Australien (16 bis 18 Jahre alt).	Muttersprache: Englisch Fremdsprache: Französisch	Komplexität, Korrektheit, globale Qualität, Verwendung von Chunks	Die Texte sind komplexer, aber nicht korrekter bei der 2. Messung. Die globale Qualität hat zugenommen. Die Verwendung von Chunks hat jedoch abgenommen.
Shaw & Liu	Ausländische Studenten, die an der	Muttersprache: unterschiedlich	Akademisch schreiben	Der Schreibstil wird

(1998)	Universität von Newcastle für zwei oder drei Monate einen Englischkurs besuchten.	Fremdsprache: Englisch		akademischer und die Texte enthalten weniger Umgangssprache.
Storch (2009)	25 asiatische Studenten	Muttersprache: unterschiedlich Fremdsprache: Englisch	Struktur, Inhalt, Flüssigkeit, Korrektheit, übergenommene Wörter	Die Texte waren kohärenter, die Argumente deutlicher strukturiert. Sie sind aber weder flüssiger noch korrekter geworden. Große Unterschiede zwischen den Studenten in Bezug auf übergenommene Wörter.
Storch & Tapper (2009)	69 postgraduelle Studenten in Australien	Muttersprache: unterschiedlich Fremdsprache: Englisch	Flüssigkeit, Korrektheit, Verwendung akademischen Wortschatzes, Textstruktur	Die Texte sind nicht flüssiger oder korrekter geworden. Der akademische Wortschatz hat aber zugenommen und die Textstruktur hat sich gebessert.
Cooper (1976)	40 Erstsemester der Universität von Florida	Muttersprache: Englisch	Änderungen beim Spracherwerb	Es gibt unterschiedliche Phasen beim

		Fremdsprache: Deutsch		Spracherwerb.
Verspoor & Smiskova (2012)	22 Schüler eines Gymnasiums (low proficiency group) und einer English Immersion Schule (high proficiency group) aus den Niederlanden	Muttersprache: Niederländisch Fremdsprache: Englisch	Unterschiede bezüglich der Verwendung von Chunks zwischen der low proficiency group und der high proficiency group	Lexikale Kollokationen, Partikel und Komposita werden am meisten verwendet. Die high proficiency group hat am Ende der Untersuchung öfter Chunks benutzt als die low proficiency group.
Baten (2011)	9 Schüler einer flämischen weiterführenden Schule (17 Jahre alt) und 2 Germanistikstudenten (19 Jahre alt)	Muttersprache: Niederländisch Fremdsprache: Deutsch	Aneignung des deutschen Kasussystems in der gesprochenen Sprache (processability theory)	Schnellere Fortschritte in Bezug auf syntaktische als auf morphologische Korrektheit

Bei den sieben besprochenen Studien waren einige Ähnlichkeiten und Unterschiede spürbar. De Vries und Verspoor (2010), Benevento und Storch (2011), Shaw und Liu (1998), Storch (2009) und Storch und Tapper (2009) haben alle die CAF-Theorie entweder vollständig oder teilweise in ihren Untersuchungen angewandt. Die Texte wurden also auf ihre Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität analysiert. Die Korrektheit wurde von De Vries und Verspoor (2010), Benevento und Storch (2011), Storch (2009) und Storch und Tapper (2009) untersucht. Obwohl De Vries und Verspoor eine deutliche Fehlerabnahme bemerkten und also schlussfolgerten, dass die Texte tatsächlich korrekter geworden waren, waren solche

positiven Ergebnisse bei den drei anderen Studien nicht wahrnehmbar. Storch (2009) und Storch und Tapper (2009) waren bei ihren Untersuchungen unter anderem an der Flüssigkeit der Texte interessiert. Beide Forschungen haben aber erwiesen, dass es in diesem Rahmen keinen Fortschritt unter den Teilhabern gab. Bei den Studien von Benevento und Storch (2011), Shaw und Liu (1998), Storch (2009) und Storch und Tapper (2009) wurden die Texte auch auf ihre Komplexität überprüft. Die Forscher folgerten alle, dass die Texte tatsächlich komplexer geworden waren. Diese Schlussfolgerung wurde auf unterschiedliche Weise gezogen. Nur Benevento und Storch (2001) erwähnten buchstäblich in ihrer Untersuchung, dass die Komplexität der Texte zugenommen hatte. Laut Shaw und Liu (1998) und Storch und Tapper (2009) war der Schreibstil der Studenten bei der letzten Messung akademischer geworden. Daneben bemerkte Storch (2009), dass die Texte am Ende der Forschungsperiode kohärenter und deutlicher strukturiert waren. Diese Folgerungen stehen in direktem Zusammenhang mit einer zugenommenen Komplexität.

Benevento und Storch (2011) und Verspoor und Smiskova (2012) haben in ihren Studien vor allem auf die Verwendung von Chunks fokussiert. Obwohl Benevento und Storch nur auf die Anzahl der Chunks geachtet haben, haben Verspoor und Smiskova auch die verschiedenen Arten von Chunks berücksichtigt, das heißt, sie haben daneben überprüft, welche Chunkkategorien am häufigsten verwendet wurden. Benevento und Storch bemerkten, dass die Anzahl der Chunks abgenommen hatte, aber diese Feststellung wurde nur teilweise von Verspoor und Smiskova bestätigt. Die Letzteren hatten nämlich nur eine zugenommene Chunkverwendung bei der high proficiency group bemerkt. Außerdem hat ihre Forschung auch nachgewiesen, dass lexikale Kollokationen, Partikel und Komposita am meisten verwendet werden.

1.3 KLASSIFIZIERUNGSSYSTEM FÜR DIE LEXIKANALYSE

Im qualitativen Teil dieser Forschungsarbeit wurde eine gründliche Analyse in Bezug auf lexikalische Fehler durchgeführt, bei der die Lexikfehler nach ihrer Ursache oder ihrer Art kategorisiert wurden. In diesem Abschnitt wird das Klassifizierungssystem anhand der Theorie der Fehlerlinguistik (Van Weeren, 1977; Hufeisen und Neuner, 1999) statt der kontrastiven Linguistik (König und Gast, 2012) zusammengestellt. Die qualitative Analyse

dieser Forschung bezieht sich nämlich nur auf die Klassifizierung von Fehlern und nicht auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen.

Hufeisen und Neuner (1999, S. 26) zufolge werden zwei Hauptkategorien bei den Interferenzen unterschieden: interlinguale und intralinguale Interferenzen. Die interlingualen Interferenzen werden von einem negativen Transfer aus der einen Sprache in die andere verursacht. Andererseits enthalten die intralingualen Interferenzen nur Fehler wegen eines negativen Transfers zwischen Regeln innerhalb der Zielsprache. Um die Ursache der Lexikfehler so genau wie möglich erklären zu können, werden die beiden Hauptkategorien in weitere Subkategorien unterteilt. Diese Aufteilung ist teilweise von Hufeisen und Neuner (1999, S. 26) übernommen worden. Trotzdem werden einige Subkategorien, wie Über-/Unterpräsentation (Interlinguale Interferenz) und Hyperkorrektheit sowie Übergeneralisierung (Intralinguale Interferenz) nicht einbezogen und von anderen ersetzt, weil es in dieser Forschung keine Fehler dieser Art gab. Die Gruppe der interlingualen Interferenz umfasst 4 Subkategorien, nämlich Substitution, Überdifferenzierung, Unterdifferenzierung und falsche Freunde. Bei der intralingualen Interferenzkategorie wird aber nur ein Unterschied zwischen Simplifizierungen und Kontaminationen gemacht.

Nicht bei allen Lexikfehlern ist eine eindeutige Ursache und entsprechende Kategorisierung möglich. Diese Lexikfehler werden dann nach ihrer Art statt ihrer Ursache klassifiziert. Demzufolge gibt es noch eine dritte und vierte Kategorie, nämlich „Genusfehler“ und „falscher Kasus nach Präposition“. Die fünfte Kategorie ist die der „nicht kategorisierbaren Lexikfehler“. Diese letzte Gruppe umfasst also alle übrigen Fehler, die den anderen Kategorien nicht zugeordnet werden können.

1.3.1 KATEGORIEN NACH URSACHE

1.3.1.1 Interlinguale Interferenz

Eine interlinguale Interferenz, oder ein negativer Transfer, entwickelt sich, wenn muttersprachliche oder andere fremdsprachliche Elemente auf eine Fremdsprache übertragen werden. Diese Art von Lexikfehlern tritt also nicht nur zwischen einer Muttersprache und

einer Fremdsprache, sondern auch zwischen zwei Fremdsprachen auf (Hufeisen & Neuner, 1999, S. 27). Diese Kategorie wird für die vorliegende Forschung noch in vier weitere Subkategorien aufgeteilt: Substitution, Überdifferenzierung, Unterdifferenzierung und falsche Freunde.

Eine Substitution oder Ersetzung wird von Böttger (2008) folgendermaßen definiert: „ein fremdsprachliches Element taucht zwischen zielsprachlichen Strukturen auf“ (Böttger, 2008, S. 25). Bei diesem Phänomen handelt es sich nicht nur um fremdsprachliche Elemente der Muttersprache, sondern auch solche einer anderen Fremdsprache. In „So, es war ein toller Tag“ ist „so“ ein Beispiel von einer Substitution aus dem Englischen. Das deutsche Wort „also“ wurde demzufolge fälschlicherweise durch das englische „so“ in den deutschen Satz substituiert.

Wenn es für ein Wort in der Ausgangssprache mehrere Entsprechungen in der Zielsprache gibt und man nicht weiß, welche Übersetzung in welchem Kontext benutzt werden soll, spricht man von einer Unterdifferenzierung (Hufeisen & Neuner, 1999, S. 26). Das Deutsche hat zum Beispiel für das niederländische Wort „vragen“ nach ihrem Kontext zwei mögliche Übersetzungen: „fragen“ und „bitten“. Das bedeutet demzufolge, dass die deutsche Sprache im Vergleich zum Niederländischen überdifferenziert. Wenn in einem Text aber nur „fragen“ als Übersetzung für „vragen“ verwendet wird und das Verb also auch im falschen Kontext benutzt wird, ist in diesem Fall von einer deutlichen Unterdifferenzierung die Rede (Van Weeren, 1977, S. 21). Laut König und Gast (2012, S. 246) lässt das Phänomen der Unterdifferenzierung sich so erklären, dass ein Wort mit einer generellen Bedeutung normalerweise auch polysemisch ist und deshalb auch mehrere mögliche Übersetzungen in einer Fremdsprache hat.

Das Gegenteil einer Unterdifferenzierung, nämlich Überdifferenzierung, ist aber auch möglich. In diesem Fall enthält ein Wort in der Ausgangssprache weniger Informationen als in der Zielsprache und ist es also auch spezifischer (Hufeisen und Neuner, 1999, S. 26). Im Deutschen kann man auf verschiedene Weisen mitteilen, dass man nach Hause geht: „Ich gehe nach Hause“ oder „Ich fahre nach Hause“. Im Englischen ist eine solche Mitteilung nur auf eine Weise möglich, nämlich „I go home“. Wenn in diesem Fall ein deutscher Englischler „I drive home“ als Entsprechung für „Ich fahre nach Hause“ verwendet, hat er

einen Fehler im Bereich der Überdifferenzierung begangen. Er hat also fälschlicherweise in der Zielsprache überdifferenziert.

Die letzte Subkategorie bei der interlingualen Interferenz ist die der falschen Freunde. Hufeisen und Neuner (1999, S.71) zufolge tritt ein falscher Freund auf, wenn es in zwei Sprachen ähnliche Wörter gibt, die aber nicht die gleiche Bedeutung haben. In „Er vermisst den Zug“ hat ein Deutschlerner mit Niederländisch als Muttersprache irrtümlicherweise den Satz „Hij mist de trein“ buchstäblich ins Deutsche übersetzt und dachte also, dass „vermissen“ die korrekte Entsprechung für „missen“ sei. Da die korrekte Übersetzung in diesem Kontext „verpassen“ ist, kann man so einen Fehler als einen falschen Freund betrachten.

1.3.1.2 Intralinguale Interferenz

Sprachliche Fehler auf lexikalischer Ebene wegen einer falschen Übertragung von Regeln innerhalb einer Sprache werden intralinguale Interferenzen genannt. Diese Kategorie wird für diese Forschung in noch zwei weitere Subkategorien aufgeteilt: Simplifizierungen und Kontaminationen.

Laut Kleppin (1998, S. 33) sind Simplifizierungen Vereinfachungen, wie nichtflektierter oder nicht konjugierter Wörter und Vermeidung von komplexen Strukturen. Ein Beispiel einer Simplifizierung wäre das Weglassen des Reflexivpronomens bei einem reflexiven Verb.

Die zweite Subkategorie im Bereich der intralingualen Interferenzen ist die Kontamination, die sich als „Vermengung von Wörtern, Wendungen, die zu einer neuen Form zusammengezogen werden“ (Duden, das große Wörterbuch der deutschen Sprache [in 10 Bänden] 5, 1999, S. 2223) definieren lässt. Ein Beispiel für dieses Phänomen wäre „Gebäulichkeiten“, was eine falsche Vermengung von „Gebäude“ und „Baulichkeiten“ ist.

1.3.2 KATEGORIEN NACH ART

Da manche Lexikfehler nicht nach ihrer Ursache kategorisiert werden können, werden sie nach ihrer Art einer Kategorie zugeordnet. Deswegen werden noch zwei zusätzliche Kategorien, nämlich „Genusfehler“ und „falscher Kasus nach Präposition“, geschaffen. Manche Genusfehler sind aber deutliche interlinguale Interferenzfehler, genauer gesagt eine Substitution, und werden deswegen dieser letzten Kategorie zugeordnet. Ein Fehler wie „das Betrieb“ statt „der Betrieb“ lässt sich durch einen negativen Transfer aus dem Niederländischen erklären, denn das niederländische Wort „het bedrijf“ ist sächlich. Andere Genusfehler wie „die Unterricht“ statt „der Unterricht“, können andererseits keine interlinguale Interferenz sein und wurden deshalb der Kategorie „Genusfehler“ zugeordnet. Da der richtige Kasus nach einer Präposition eine deutliche Eigenschaft dieser Wortart ist (Ten Cate et al., 2008, S. 361), wird noch eine zweite Kategorie nach Art hinzugefügt, nämlich die Gruppe „falscher Kasus nach Präposition“. Dieser Kategorie werden unter anderem Fehler wie „zu die Schule“ zugeordnet.

Trotzdem ist es immer noch möglich Lexikfehler, die zu keiner der oben erwähnten Kategorien gehören, aufzufinden. Diese Fehler werden dementsprechend der Gruppe der „nicht kategorisierbaren Lexikfehler“ zugeordnet. Allerdings gibt es in dieser Kategorie verschiedene Erklärungen für die begangenen Fehler.

1.4 FORSCHUNGSFRAGEN

Aus der besprochenen Literatur in diesem Kapitel wurden die folgenden Forschungsfragen, die den Ausgangspunkt für diese Masterarbeit bilden, in Betracht gezogen:

1. Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit im Deutschen bei Studenten des ersten Bachelors im Studiengang „Angewandte Sprachwissenschaft“ an der Universität Gent während des ersten Semesters ab Studienanfang (12 Wochen)?
2. Wie entwickeln sich die Kenntnisse der Studenten im Bereich der deutschen Lexik? Nimmt die Anzahl der Lexikfehler während des Semester zu oder verringert sie sich?

3. Darf man von der Hypothese ausgehen, dass die Studenten vor allem interlingualen Interferenzfehler begehen, weil sie die Texte nicht in ihrer Muttersprache (Niederländisch), sondern in der deutschen Sprache schreiben?

2 METHODOLOGIE

Da diese Forschung sowohl einen quantitativen als auch qualitativen Teil umfasst, werden die beiden Analysemethoden in diesem Kapitel erläutert. In der quantitativen Analyse wird die Schreibfertigkeitentwicklung bei Erstsemesterstudenten untersucht, während der qualitativen Teil sich auf den lexikalischen Bereich bezieht.

2.1 TESTPERSONEN UND DATENERFASSUNG

Um einen Überblick über die Entwicklung der Schreibfähigkeit am Anfang des Deutschstudiums zu ermöglichen, wurden die Studienanfänger im Bachelorstudiengang ‚Angewandte Sprachwissenschaft‘ der Universität Gent im Studienjahr 2014-2015 an 3 drei verschiedenen Zeitpunkten während des ersten Semesters gebeten, einen Text auf Deutsch zu schreiben. Die erste Messung fand am Informationstag¹ gerade vor dem Anfang des ersten Semesters statt, während die zweite und dritte in der Mitte beziehungsweise am Ende des Semesters (Woche 7 beziehungsweise Woche 12) erfolgten. Damit wurde versucht, die Schreibfertigkeit auf Basis der im Gymnasium erworbenen Vorkenntnisse zu erfassen.

Tabelle 2: Übersicht über die drei Messungen

	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Anzahl der Teilnehmer	79	75	76
Datum	19. September 2014	4. Oktober 2014	9. Dezember 2014
Thema	Ich will Deutsch studieren	Der Uni-Alltag	Das Studium: so hatte ich es mir vorgestellt und so ist es wirklich.

Den Studenten war es aus drei wichtigen Gründen bei keiner Messung erlaubt, Hilfsmittel wie Wörterbücher, Grammatikbücher oder Rechner zu benutzen. Erstens sollten sie in einem

¹ Am 19. September 2015, in der Woche gerade vor dem Studienbeginn, haben die neuen Studenten Informationen über ihre Deutschkurse des kommenden Studienjahres bekommen.

beschränkten Zeitraum von nicht mehr als 20 Minuten einen Text schreiben. Wenn die Studenten dabei Hilfsmittel benutzen dürften, würden sie viel Zeit verlieren und deswegen zu wenig Zeit haben, einen richtigen Text zu schreiben. Dieses Zeitlimit wurde festgelegt, weil ich in dieser Forschungsarbeit nachschlagen möchte, wie sich die Flüssigkeit der Texte innerhalb eines Semesters ändert. Zweitens war es die Absicht, die spontane Schreibfähigkeit zu untersuchen und das ist am besten möglich, wenn keine Hilfsmittel vorhanden sind. Zum Schluss sollten bei jeder Messung die gleichen Bedingungen erfüllt werden, damit es keine verzerrte Darstellung der Ergebnisse geben würde. Außerdem sind die Teilnehmer keine Freiwilligen, weil sie während des Unterrichts gebeten wurden, einen Text zu schreiben. Diese Messmomenten wurden den Studenten jeweils nicht im Voraus mitgeteilt.

Bevor die Textdateien verarbeitet wurden, bekamen sie zuerst alle einen Code, damit die Daten anonym verarbeitet werden konnten. Bei jedem Student wurden nämlich die Buchstaben der Vor- und Nachnamen und die Buchstaben der Sprachkombination mithilfe eines Unterstrichs miteinander verbunden. Wenn es mehrere Studenten mit demselben Code gab, wurde nach den Buchstaben der Vor- und Nachnamen noch eine Zahl hinzugefügt, sodass jeder Student einen unterschiedlichen Code bekam. Danach folgte noch eine Abkürzung, die andeutete, um welche Messung es sich handelte: „1S“ für die erste Spracherhebung, „2S“ für die zweite und „3S“ für die dritte. Außerdem haben alle Studenten einen zweiten Code bekommen, der ein ‚S‘, die Abkürzung von ‚Student‘, und eine Zahl umfasst. Dieser zweite Code war vor allem für die statistische Verarbeitung der Daten wichtig.

2.2 FORSCHUNGSMETHODE DER QUANTITAVEN ANALYSE: CAF-THEORIE

Wie schon im Kapitel zum theoretischen Hintergrund erwähnt, gibt es verschiedene Methoden, um die Textqualität zu untersuchen. Für diese Studie wurden die drei Qualitätsparameter CAF (Complexity, Accuracy und Fluency) angewandt, eine etablierte Methode in der bisherigen Forschung zur Entwicklung von Schreibfertigkeit (Shaw & Liu, 1998; Storch, 2009; Storch & Tapper, 2009; De Vries & Verspoor, 2010; Benevento & Storch, 2011). Im Folgenden wird erläutert, nach welcher Methode die drei Parameter im vorliegenden Fall berechnet wurden.

In dieser Studie wurde die Flüssigkeitsrate anhand der Wörterzahl berechnet und wurde sie automatisch mit der Wörterzahlfunktion von Word bestimmt. Da die Studenten in einem beschränktem Zeitraum von 20 Minuten ihre Texte schreiben mussten, werden Texte mit einer höheren Wörterzahl als flüssiger betrachtet im Vergleich zu denen mit einer niedrigeren Wörterzahl. Mit anderen Worten: Je mehr Wörter ein Text enthält, desto flüssiger wird er betrachtet.

Da aber die Teilnehmer in dieser Forschung Anfänger sind und demzufolge nur wenig Texte in einer Fremdsprache geschrieben haben, wurde entschieden, die Anzahl der korrekten Teilsätze pro Gesamtzahl der Teilsätze (EFC/C) statt die Zahl der fehlerfreien T-Units pro Gesamtzahl der T-Units (EFT/T) zu berechnen. Es ist nämlich viel einfacher Fehler in einem T-Unit zu machen, weil dies noch mehrere Teilsätze enthält und also länger als ein Teilsatz ist (Wolfe-Quintero et al., 1998, S.40).

Schließlich wurde auch die Komplexitätsrate der Texte untersucht. Wie in Kapitel 2 schon erläutert, gibt es computergestützte Messmethoden, um sowohl die grammatische als auch die lexikalische Komplexität zu berechnen. Dies war im vorliegenden Fall aufgrund technischer Gegebenheiten nicht möglich, daher habe ich mich dazu entschlossen, hier nur zwei der vier Parameter, die Schulze et al. (s.d.) für ihre automatische Berechnung des „ausgewogenen Komplexitätsgrades“ (*balanced complexity*) berücksichtigen, semi-automatisch zu berechnen, nämlich Mean Period Length (MPL) und Mean Word Length (MWL). Der MPL-Wert beschreibt die durchschnittliche Satzlänge, indem ein Quotient aus der Anzahl der Wörter und der Sätze berechnet wird. Das MWL ergibt sich aus dem Quotienten aus der Anzahl der Buchstaben und der Wörter. Anhand dieser zwei Parameter wurden die beiden Komplexitätsarten, lexikalische (MWL) und grammatische Komplexität (MPL), in Betracht genommen. Das Type-Token-Verhältnis („Guiraud’s type-token ratio“ [GTTR]), das die lexikalische Variation innerhalb eines Textes wiedergibt, und die Anzahl der nicht mehr als einmal vorkommenden Bigramme (Unique Bigram Ratio [UBR]) wurden also außer Betracht gelassen.

Die Werte dieser drei Parameter (Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität) können zu einem quantitativen Bild der Veränderung in der Schreibfertigkeit führen, weil pro Messung die gesammelten Daten mithilfe der beschreibenden und interferentiellen Statistik miteinander

verglichen werden. Auf diese Art und Weise können entweder positive oder negative Tendenzen in Bezug auf die Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität ersichtlich werden.

2.3 FORSCHUNGSMETHODE DER QUALITATIVEN ANALYSE

Der qualitative Teil der Fehleranalyse bezieht sich in dieser Masterarbeit auf den lexikalischen Bereich. Bei der quantitativen Analyse wurden die Texte von zehn verschiedenen Studenten, bei denen entweder eine positive oder negative Entwicklung bezüglich der Korrektheitsrate bemerkbar war, ausgewählt. Auf diese Art und Weise wurde ein Teilkorpus von insgesamt 30 Texten (3 Messungen pro Student) zusammengestellt. Diese 30 Texte wurden zuerst auf lexikalische, orthographische, syntaktische und morphologische Fehler überprüft. Da bemerkt wurde, dass die ausgewählten Studenten vor allem Fehler im Bereich der Lexik begangen hatten, habe ich mich dazu entschieden, die Texte des neuzusammengestellten Korpus, einer gründlichen lexikalischen Analyse, bei der die Lexikfehler nach ihrer Ursache oder ihrer Art kategorisiert wurden, zu unterwerfen. In den Texten wurden die Lexikfehler durch ein unterschiedliches Zeichen pro Hauptkategorie (interlinguale Interferenzen [*...*], intralinguale Interferenzen [+...+], Genusfehler [&...&], falscher Kasus nach Präposition [%...%] und nicht kategorisierbare Lexikfehler [/.../]) markiert. Danach wurden die Werte der unterschiedlichen Kategorien und ihrer Subkategorien miteinander verglichen, damit nachgeschlagen werden konnte, inwiefern es eine positive oder negative Entwicklung bezüglich der Lexik bei den Studenten gibt. Außerdem wurden die Texte von zwei Studierenden, bei der deutliche Fortschritte beziehungsweise Rückschritte bemerkbar waren, ausgewählt und näher besprochen.

2.4 DATENVERARBEITUNG

Da die Texte handgeschrieben waren, wurden sie zuerst für die Analyse digitalisiert: alle Texte wurden manuell transkribiert und danach auf ihre Korrektheit, Flüssigkeit und

Komplexität geprüft². Vor der Analyse wurden gemeinsam die Kriterien festgelegt, sodass alle Texte auf dieselbe Art und Weise annotiert wurden. Dabei sind wir folgendermaßen vorgegangen: Die Teilsätze wurden auf mögliche Fehler überprüft und gleichzeitig wurde angegeben, ob sie Unrichtigkeiten enthielten. Nach fehlerhaften Teilsätzen wurde nämlich ein Schrägstrich (/) und nach fehlerfreien ein Prozentzeichen (%) geschrieben.

Bezüglich der Annotation der Texte wurde beschlossen einige Fehler für unsere Korrektheitsquote nicht in Betracht zu ziehen. Erstens haben wir uns dazu entschieden, die Verstöße gegen die Kommaregeln zu ignorieren, weil Erstsemester gewöhnlich diese Regeln noch nicht kennen. Obwohl die Studenten schon an der weitführenden Schule Deutschunterricht bekommen hatten, sind die meisten nicht mit diesen Regeln vertraut, weil sie im Sekundarunterricht oft nicht beigebracht werden. Außerdem sind die deutschen Kommaregeln ganz unterschiedlich im Vergleich zu den niederländischen. Die Studenten hätten also fast keine richtigen Teilsätze mehr geschrieben, wenn die Kommaregel berücksichtigt würden. Zweitens wurden auch die Schreibweise der Uhrzeitangabe außer Betracht gelassen, weil alle Studenten eine unterschiedliche Notierung verwendet hatten. Demzufolge war es deutlich, dass die Erstsemester noch nicht wussten, wie die Uhrzeitangabe auf Deutsch gebildet wird und sie sie auch noch nicht im Unterricht an der Universität gelernt hatten. Drittens wurden die Titel unbeachtet gelassen, weil diese vom Dozenten, der zu dem Zeitpunkt die teilnehmenden Studenten unterrichtete, an die Tafel geschrieben worden waren und die Studenten sie meistens fehlerfrei kopiert hatten. Zum Schluss wurden Fehler, die mehrmals begangen wurden, nur einmal als Fehler angerechnet.

Schließlich muss noch betont werden, dass ein Erstsemesterstudent bei dieser Forschung nicht in Betracht gezogen wurde, weil diese Texte für eine verzerrte Darstellung der Ergebnisse sorgen würde. Der Student hatte nämlich jeweils sehr kurze Texte geschrieben und aus den Inhalten wurde ersichtlich, dass der Grund hierfür eine mangelnde Motivation und ein fehlendes Interesse am Studium war. Im letzten Text hat der Studierende sogar mitgeteilt, dass er oder sie mit dem Studium aufhören möchte.

² Da die erste Messung auch zum Datenmaterial der Masterarbeit von Mieke Van Malderen (2015) gehört, wurde die erste Spracherhebung von ihr und die zweite und dritte von der Autorin der vorliegenden Arbeit transkribiert und annotiert.

3 QUANTITATIVE ANALYSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Fehleranalyse von den drei Messmomenten besprochen. Die gesammelten Daten werden miteinander verglichen, um auf diese Art und Weise neue Einsichten über die Schreibfertigkeitentwicklung im Deutschen bei Erstsemesterstudenten zu gewinnen. Zuerst werden aber die Flüssigkeits-, Korrektheits- und Komplexitätsraten pro Messung separat (siehe Anlage 8.1, 8.2 und 8.3) besprochen.

3.1 ERSTE MESSUNG

3.1.1 Korrektheit

Die Korrektheit der ersten Messung variiert zwischen 0 (DVR_ED_1S; EB_ED_1S; JS_ED_1S) und 1 (JO_ED_1S). Das heißt, dass drei Studenten keine fehlerlosen Teilsätze geschrieben haben und ein Student es geschafft hat, einen ganzen Text fehlerfrei zu schreiben. Der Durchschnittswert beläuft sich auf 0,39 und daraus kann man folgern, dass die Texte der Studenten durchschnittlich 39% fehlerfreie Teilsätze enthalten. Außerdem haben 70% (56 von 80 Studenten) der Teilnehmer mehr fehlerhafte als fehlerlose Teilsätze geschrieben.

3.1.2 Flüssigkeit

In dieser Forschung wurde die Flüssigkeit als die Zahl der Wörter, die die Texte enthalten, betrachtet. Der längste Text enthält 207 Wörter (JM_FD_1S), während der kürzeste nur aus 6 Wörtern (JS_ED_1S) besteht. In diesem Bereich beträgt der Durchschnittswert 104,01 Wörter.

3.1.3 Komplexität

Aus der Tabelle in Anlage 8.1 stellt sich heraus, dass der Minimumwert bei der durchschnittlichen Satzlänge (MPL) sich auf 5,12 (JS_DS_1S) und der Maximumwert sich

auf 22,4 (GM_DR_1S) Wörter beläuft. Der Student JS_DS hat also bei der ersten Messung im Durchschnitt die kürzesten Sätze (ungefähr 5 Wörter pro Satz) geschrieben, während der Studierende GM_DR bei der ersten Messung durchschnittlich die längsten Sätze (ungefähr 22 Wörter pro Satz) geschrieben hat. Die durchschnittliche Satzlänge beträgt beim ersten Messmoment übrigens 12,55 Wörter.

Der Minimumwert bei der durchschnittlichen Wortlänge beläuft sich auf 3,97 Zeichen (EM2_DS_1S) und der Maximumwert auf 9 (JS_ED_1S). Das weist darauf hin, dass der Student EM2_DS im Durchschnitt die kürzesten Wörter in seinen Text geschrieben hat, denn sie enthalten durchschnittlich ungefähr 4 Zeichen. Der Student JS_ED_1S hat dann wieder durchschnittlich die längsten Wörter, die ungefähr 9 Zeichen pro Wort enthalten, geschrieben. Außerdem, beläuft sich bei der ersten Messung die durchschnittliche Wortlänge auf 5,17 Zeichen pro Wort.

3.2 ZWEITE MESSUNG

3.2.1 Korrektheit

Die Korrektheit der ersten Messung schwankt zwischen 0 (JS_ED_2S) und 0,87 (MCV_D_2S). Das bedeutet einerseits, dass ein Student einen Text mit nur fehlerhaften Teilsätzen geschrieben hat und andererseits, dass 87% der Teilsätze bei dem anderen Studenten fehlerfrei war. Bei der zweiten Messung haben 67% der Studierenden (51 von 76 Studierenden) mehr fehlerhafte als fehlerfreie Teilsätze geschrieben. Der Durchschnittswert beträgt 0,42 und das heißt, dass die Texte der Studenten durchschnittlich für 42% fehlerlose Teilsätze enthalten.

3.2.2 Flüssigkeit

Aus den Daten der Tabelle in Anlage 8.2 wurde deutlich, dass der kürzeste Text nur 5 Wörter enthält (JS_ED_2S), während der längste 205 Wörter (JM_DR_2S) umfasst. Die durchschnittliche Wörterzahl beträgt in der zweiten Messung 125,59 Wörter.

3.2.3 Komplexität

In Bezug auf die durchschnittliche Satzlänge (MPL) beträgt der Minimumwert im zweiten Messmoment 5 Wörter (JS_ED_2S), was darauf hinweist, dass der Student im Durchschnitt die kürzesten Sätze (5 Wörter pro Satz) geschrieben hat. Der Maximumwert beläuft sich dann wieder auf 19,2 Wörter (MV_DR_2S). Dieser Studierende hat also durchschnittlich die längsten Sätze (ungefähr 19 Wörter pro Satz) niedergeschrieben. Darüber hinaus beträgt die durchschnittliche Satzlänge in dem Moment 11,96 Wörter.

Bei der durchschnittlichen Wortlänge (MWL) beläuft sich der Minimumwert auf 4,09 Zeichen (KB_DT_2S) und der Maximumwert auf 6,2 Zeichen (JS_ED_2S). Das macht deutlich, dass der Student KB_DT die kürzesten Wörter (ungefähr 4 Zeichen pro Wort) und der Student JS_ED die längsten Wörter (ungefähr 6 Zeichen pro Wort) in ihren Text geschrieben haben. Durchschnittlich enthalten die Wörter bei der zweiten Messung 4,84 Zeichen.

3.3 DRITTE MESSUNG

3.3.1 Korrektheit

Der Minimumwert der Korrektheitsrate beträgt bei der dritten Messung 0,08 (MV_DS_3S), während der Maximumwert sich auf 0,8 (EJ_FD_3S) beläuft. Diesmal enthalten 59% der Texte (46 von 77 Texten) mehr fehlerhafte als fehlerfreie Teilsätze. Durchschnittlich waren 44% der Teilsätze von den Studenten fehlerfrei.

3.3.2 Flüssigkeit

Aus der Tabelle in Anlage 8.3 stellte sich heraus, dass im Vergleich zum kürzesten Text, der 62 Wörter (AG_ED_3S) enthält, der längste 205 Wörter (JM_FD_3S) umfasst. Im Durchschnitt enthalten die Texte im dritten Messmoment 114,70 Wörter.

3.3.3 Komplexität

Die durchschnittliche Satzlänge (MPL) variiert bei der dritten Messung zwischen 7,8 (LD_ED_3S) und 23,6 (LVD_FD_3D) Wörter. Der Student LD_ED hat also durchschnittlich die kürzesten Sätze (ungefähr 8 Wörter pro Satz) geschrieben, während der Text LVD_FD_3S im Durchschnitt die längsten Sätze (ungefähr 24 Wörter pro Satz) enthält. Die durchschnittliche Satzlänge beläuft sich im dritten Messmoment auf 13,64 Wörter.

Die durchschnittliche Wortlänge (MWL) schwankt zwischen 4,43 (LB_DI_3S) und 5,96 (FAVDL_DI_3S) Zeichen. Demzufolge hat der Student LB_DI bei der dritten Messung die kürzesten Wörter (ungefähr 4 Zeichen pro Wort) geschrieben und enthält der Text FAVDL_DI_3S dann wieder die längsten Wörter (ungefähr 6 Zeichen pro Wort). Darüber hinaus bestehen die Wörter im dritten Messmoment durchschnittlich aus 5,10 Zeichen.

3.4 DESKRIPTIVE ANALYSE DER ERGEBNISSE

Dieses Kapitel gibt eine Übersicht über die Veränderungen zwischen den verschiedenen Messungen in Bezug auf Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität. Dafür wurden sowohl deskriptive als auch interferentielle Analysen durchgeführt. Auf diese Art und Weise kann man feststellen, ob die Studenten innerhalb von einem Semester (12 Wochen) ab dem Studienanfang Fortschritte erzielt haben, und wenn ja, in welchen Bereichen.

3.4.1 Korrektheit

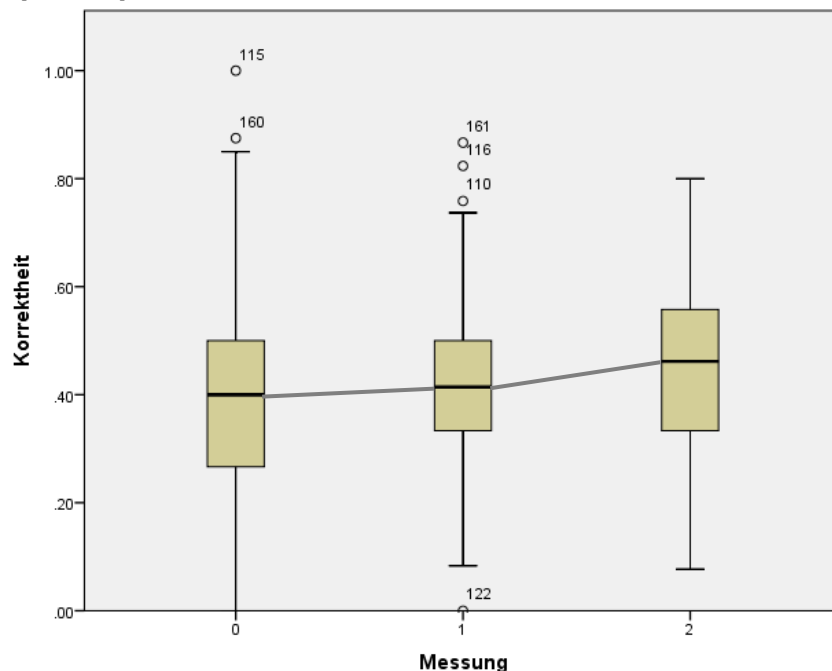
Beim ersten Messmoment beträgt die durchschnittliche Korrektheitsrate 0,39. Das weist darauf hin, dass im Durchschnitt 39% der Teilsätze fehlerfrei waren. Bei der zweiten Spracherhebung steigt dieser Wert auf 0,42 und bei der dritten Messung beträgt er schon 0,44. Daraus kann man schlussfolgern, dass die Studenten mehr fehlerfreie Teilsätze in ihre zweiten als in ihre ersten Texte und mehr fehlerfreie Teilsätze in ihre dritten Texte als in ihre zweiten geschrieben haben. Trotzdem ist der Mittelwert bei den drei Spracherhebungen weniger als 0,50 und schreiben die Studenten während der drei Messungen im Durchschnitt immer noch mehr fehlerhafte als fehlerlose Teilsätze. Nicht nur die Durchschnittswerte sind

mehr oder weniger gleich geblieben, sondern auch aus dem Boxplot (Graphik 1) wird deutlich, dass die Mediane der Korrektheitsrate bei den drei Messmomenten ungefähr gleich sind (Messung 1: 0,40; Messung 2: 0,42; Messung 3: 0,45).

Zwischen der ersten und zweiten Spracherhebung ist der Minimumwert gleich geblieben (0), aber bei der dritten Messung hat sie auf 0,08 zugenommen. Im Vergleich zu den ersten zwei Messungen gibt es im dritten Messmoment also keinen Student mehr, der nur fehlerhafte Teilsätze geschrieben hat. Eine bemerkenswerte Änderung gibt es aber im Bereich des Maximumwertes. Während es bei der ersten Messung noch ein Student (JO_ED_1S) geschafft hat, nur fehlerfreie Teilsätze zu schreiben, ist das bei der zweiten und dritten Spracherhebung nicht mehr der Fall. Der Maximumwert sinkt nämlich zwischen der ersten (1) und zweiten Messung auf 0,87 und beim dritten Messmoment beträgt er nur noch 0,80.

Aus den Boxen (mittlere 50% der Daten) und der Entfernung der Antennen (mittlere 95% der Daten) der Boxplots (Graphik 1) wird ersichtlich, dass die Werte der zweiten Messung im Vergleich zu der ersten näher zueinander liegen und bei der dritten Spracherhebung wieder weiter auseinander liegen. Demzufolge ist die Box der dritten Messung wiederum ungefähr gleich groß wie die der ersten. Daneben fällt auf, dass es beim ersten Messmoment 2 Ausreißer im positiven und keine im negativen Sinne gibt. Der Boxplot der zweiten Messung zeigt aber, dass die Anzahl der positiven Ausreißer um 1 zugenommen hat, während in dem Moment auch einen Ausreißer im negativen Sinne ersichtlich ist. Im Gegensatz dazu gibt es bei der letzten Spracherhebung keine augenscheinlichen Ausreißer mehr.

Graphik 1: Boxplot der Korrektheitsrate



3.4.2 Flüssigkeit

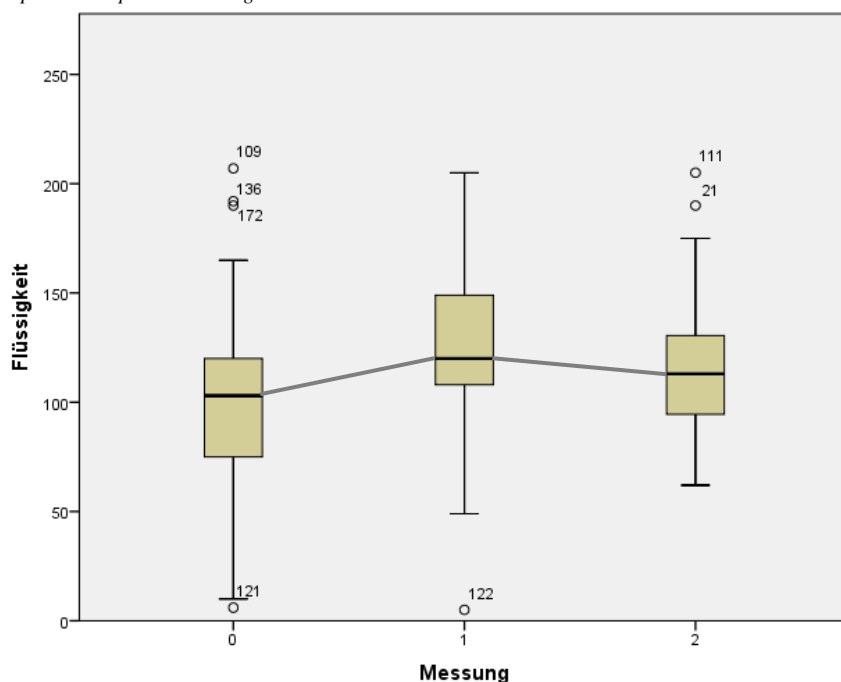
Wenn die Durchschnittswerte der drei verschiedenen Messungen miteinander verglichen werden, kann man schlussfolgern, dass die Studenten zwischen der ersten (104,01) und zweiten Spracherhebung (125,59) deutlich mehr Wörter und zwischen dem zweiten (125,59) und dritten Messmoment (114,70) erstaunlicherweise weniger Wörter geschrieben haben. Zwischen der ersten und zweiten Messung hat die Textlänge um 21% zugenommen, aber zwischen dem zweiten und dritten Messmoment nimmt sie wieder um 9% ab. Wenn man die erste und dritte Messung miteinander vergleicht, bemerkt man aber eine prozentuelle Steigerung von 10%. Obwohl also zwischen der zweiten und dritten Spracherhebung die Texte im Durchschnitt kürzer sind, kann man im Allgemeinen eine Zunahme feststellen. Diese Feststellung nimmt man auch bei den Boxplots (Graphik 2) wahr, weil der Medianwert zwischen Messung 1 (103) und 2 (120) deutlich zunimmt und zwischen Messung 2 (120) und 3 (112,5) wieder rasch abnimmt. Dieses Ergebnis ist insbesondere sehr bemerkenswert, weil man erwarten würde, dass die Texte während des Semesters immer flüssiger würden und sie also auch immer mehr Wörter enthalten würden.

Während der Minimumwert beim ersten (6) und zweiten Messmoment (5) ungefähr unverändert bleibt, steigt er erheblich zwischen der zweiten (5) und dritten Spracherhebung

(62). Demgegenüber hat sich der Maximumwert zwischen den drei Messungen eigentlich nicht verändert. Obwohl der längste Text bei der zweiten Messung (205) 2 Wörter weniger als bei der ersten (207) enthält, waren die längsten Texte bei der zweiten (205) und dritten Messung (205) gleich lang.

Aus den Boxen und dem Abstand zwischen den Antennen kann man bemerken, dass die Werte zwischen Messung 1 und 2 mehr oder weniger gleich nah zueinander liegen, während diese beim dritten Messmoment zusammengewachsen sind. Aus der Graphik 2 ist auch zu ersehen, dass es jeweils Ausreißer gibt, aber nicht immer im sowohl positiven als auch negativen Sinne. Bei der ersten Spracherhebung kann man nämlich 3 positive und einen negativen Ausreißer bemerken, aber bei der zweiten ist nur noch einen negativen Ausreißer ersichtlich. Der dritte Boxplot zeigt dann wieder, dass es noch 2 Ausreißer im positiven und keine mehr im negativen Sinne gibt.

Graphik 2: Boxplot der Flüssigkeitsrate



3.4.3 Komplexität

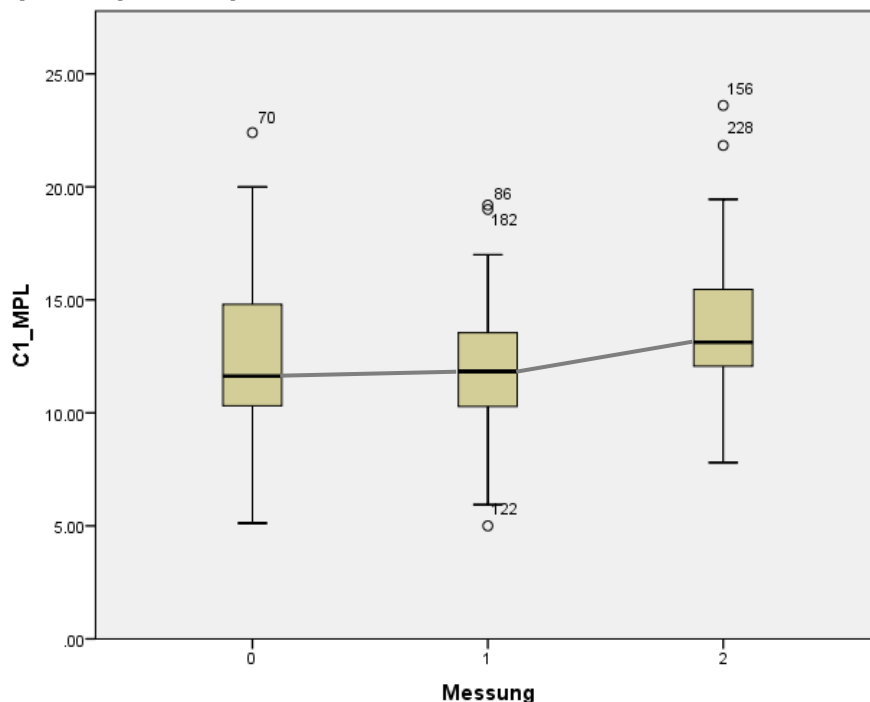
In Bezug auf die durchschnittliche Satzlänge (MPL) ist zu bemerken, dass die Sätze zwischen der ersten (12,55) und zweiten Spracherhebung (11,96) durchschnittlich etwas kürzer (Abnahme von 5%) geworden sind und demzufolge auch weniger Wörter enthalten.

Zwischen der zweiten (11,96) und dritten Messung (13,64) ist der Mittelwert dann wieder um 14% gestiegen. Obwohl es zwischen dem ersten und zweiten Messmoment noch eine Abnahme von 5% gibt, steigt der Durchschnittswert zwischen der ersten und dritten Messung um 9%. Außerdem kann man im Boxplot in Bezug auf die MPL-Werte (Graphik 3) bemerken, dass der Medianwert zwischen der ersten und zweiten Messung schon leicht zunimmt (von 11,62 auf 11,84) und zwischen der zweiten und dritten noch weiter steigt (von 11,84 auf 13,12). Aus diesen Ergebnissen kann man also schlussfolgern, dass die durchschnittliche Satzlänge im Allgemeinen zugenommen hat, und dass die grammatische Komplexität im Bereich der durchschnittlichen Satzlänge gestiegen ist.

Obwohl der Minimumwert bei der ersten (5,12) und zweiten Messung (5) noch mehr oder weniger gleich ist, hat er zwischen dem zweiten (5) und dritten Messmoment (7,8) deutlich zugenommen. Im Allgemeinen ist der Maximumwert aber um nicht mehr als 5% gestiegen. Zwischen der ersten (22,4 Wörter) und zweiten Messung (19,2) hat er sogar deutlich abgenommen, um zwischen der zweiten (19,2) und dritten Spracherhebung (23,6) wieder zu steigen.

Da die Boxen und Antennen (Graphik 3) im Vergleich zum ersten Messmoment bei dem zweiten und dritten zusammengewachsen sind, kann man schlussfolgern, dass die Werte auch näher zueinander liegen. Im Boxplot der ersten Messung ist nur einen positiven Ausreißer zu bemerken, während es im zweiten Boxplot schon 2 positive und auch einen negativen Ausreißer gibt. Bei der letzten Spracherhebung sind aber keine Ausreißer im negativen Sinne, sondern nur noch 2 im positiven Sinne bemerkbar.

Graphik 3: Boxplot der Komplexitätsrate (MPL)



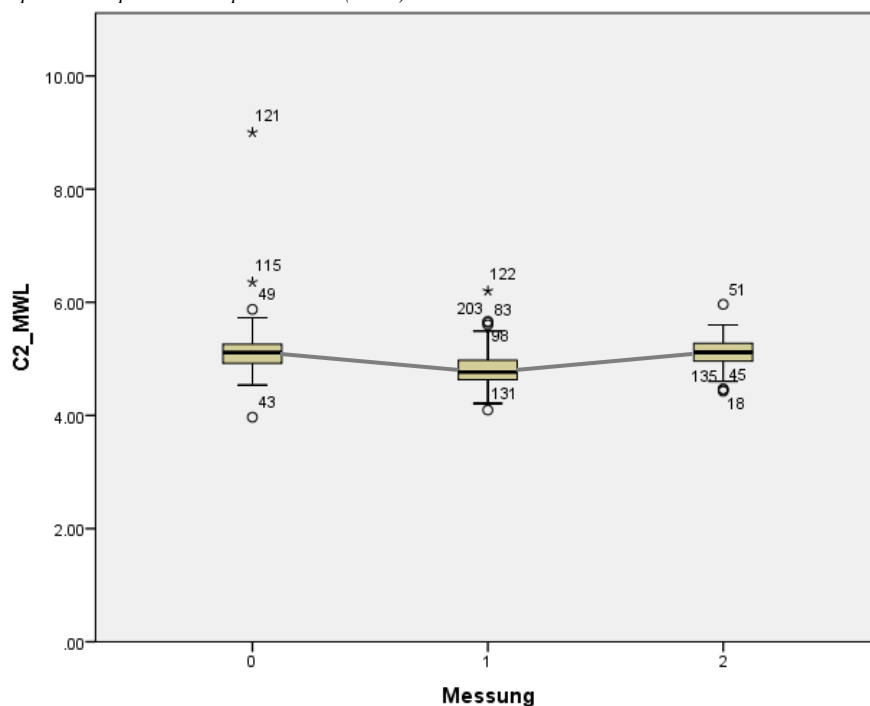
Der Mittelwert bezüglich der durchschnittlichen Wortlänge ist ungefähr gleich geblieben, denn zwischen der ersten (5,17) und zweiten Spracherhebung (4,84) hat der Durchschnittswert leicht abgenommen, um zwischen dem zweiten (4,84) und dritten Messmoment (5,10) etwas zuzunehmen. Auf diese Art und Weise ist der Durchschnittswert am Ende wieder ungefähr genauso hoch wie am Anfang und umfassen die Wörter ungefähr gleich viele Zeichen. Eine ähnliche Tendenz ist auch im Boxplot der MWL-Werte (Graphik 4) ersichtlich, weil sich die Medianwerte zwischen Messung 1 (5,13) und 2 (4,76) verringert hat, aber zwischen Messung 2 (4,76) und 3 (5,12) wieder zugenommen hat und demzufolge wieder etwa gleich hoch ist wie am Anfang. Die lexikalische Komplexität bezüglich der durchschnittlichen Wortlänge ist im Allgemeinen also mehr oder weniger unverändert geblieben.

Die durchschnittlich kürzesten Wörter enthalten bei der dritten Messung mehr Zeichen als bei der ersten und zweiten Messung. Der Minimumwert hat nämlich sowohl zwischen dem ersten (3,97) und der zweiten (4,09) als auch zwischen dem zweiten (4,09) und dem dritten Messmoment (4,43) geringfügig zugenommen. Der Maximumwert hat erstaunlicherweise nicht nur zwischen der ersten (9 Zeichen) und zweiten Messung (6,2), sondern auch zwischen dem zweiten (6,2) und dritten Messmoment (5,96) erheblich abgenommen. Im Vergleich zu

der zweiten Spracherhebung enthalten die durchschnittlich längsten Wörter bei dem zweiten und dritten Messmoment ungefähr 3 Zeichen weniger.

Während die ersten zwei Boxplots (Graphik 4) in Bezug auf die Größe der Boxen und Entfernung zwischen den Antennen noch mehr oder weniger ähnlich sind, ist bemerkbar, dass die Box des dritten Boxplots schmaler und der Abstand zwischen den Antennen kleiner ist. Außerdem sind beim ersten Messmoment 3 Ausreißer im positiven Sinne und ist noch einer im negativen Sinne ersichtlich. Bei der zweiten Messung gibt es schon 4 positive und immer noch einen negativen Ausreißer, während man im dritten Boxplot nur noch einen positiven und 3 negative Ausreißer bemerkt.

Graphik 4: Boxplot der Komplexitätsrate (MWL)



3.5 INTERFERENZANALYSE DER ERGEBNISSE

Um zu sehen, ob es signifikante Veränderungen im Bereich der Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität gibt, wurden sogenannte T-Tests, die die Mittelwerte von gepaarten Stichproben miteinander vergleichen, durchgeführt. Diese Tests führten zu den Ergebnissen in der nachfolgenden Tabelle 3.

Tabelle 3: T-Tests der gepaarten Stichproben (Korrektheit und Flüssigkeit)

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	A0 - A1	-.02707	.17964	.02211	-.07123	.01709	-1.224	65	.225
Pair 2	F0 - F1	-22.868	35.547	4.311	-31.472	-14.263	-5.305	67	.000
Pair 3	A1 - A2	-.02707	.18084	.02177	-.07051	.01637	-1.244	68	.218
Pair 4	F1 - F2	9.667	31.331	3.772	2.140	17.193	2.563	68	.013
Pair 5	A0 - A2	-.06306	.20466	.02620	-.11547	-.01064	-2.406	60	.019
Pair 6	F0 - F2	-11.125	34.010	4.251	-19.620	-2.630	-2.617	63	.011

Aus der Tabelle 3 ergibt sich, dass die Flüssigkeit zwischen Messung 1 und 2 (F0-F1) signifikant zunimmt, denn der P-Wert (letzte Kolonne) beläuft sich auf weniger als 0,05. Allerdings ist der Effekt eher mittelgroß, weil der Effektwert (Cohen's D) nur 0,6 beträgt. Darüber hinaus gibt es auch zwischen der zweiten und dritten Messung (F1-F2) in Bezug auf die Flüssigkeit eine geringe (Cohen's D=0,3), aber signifikante Zunahme. Im Gegensatz zu der Flüssigkeitsrate nimmt die Korrektheitsrate zwischen Messung 1 und 2 sowie Messung 2 und 3 nicht signifikant zu. Zwischen dem ersten und dritten Messmoment gibt es sowohl im Bereich der Flüssigkeit (F0-F2) als auch der Korrektheit (A0-A2) eine signifikante Zunahme. Der Effekt ist aber in beiden Fällen sehr gering und eigentlich nur für den Bereich der Korrektheit nennenswert (Cohen's D=0,37).

Tabelle 4: T-Tests der gepaarten Stichproben (Komplexität)

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	C0a MPL - C1aMPL	.81941	3.30290	.40054	.01993	1.61888	2.046	67	.045
Pair 2	C1aMPL - C2aMPL	-1.80696	3.27182	.39388	-2.59293	-1.02098	-4.588	68	.000
Pair 3	C0b MWL - C1bMWL	.32120	.49242	.05972	.20201	.44039	5.379	67	.000
Pair 4	C1bMWL - C2bMWL	-.24626	.40905	.04924	-.34452	-.14799	-5.001	68	.000
Pair 5	C0a MPL - C2aMPL	-.93963	3.94845	.49356	-1.92592	.04666	-1.904	63	.062
Pair 6	C0b MWL - C2bMWL	.03855	.57466	.07183	-.10500	.18209	.537	63	.593

Aus der Tabelle 4 stellt sich heraus, dass es eine signifikante Entwicklung sowohl für die MPL- als auch die MWL-Werte zwischen Messung 1 und 2 sowie Messung 2 und 3 gibt. Allerdings gibt es keine Entwicklung auf längere Sicht, denn nicht nur in Bezug auf die MPL, sondern auch auf die MWL sind die Effekte nicht signifikant.

4 QUALITATIVE ANALYSE

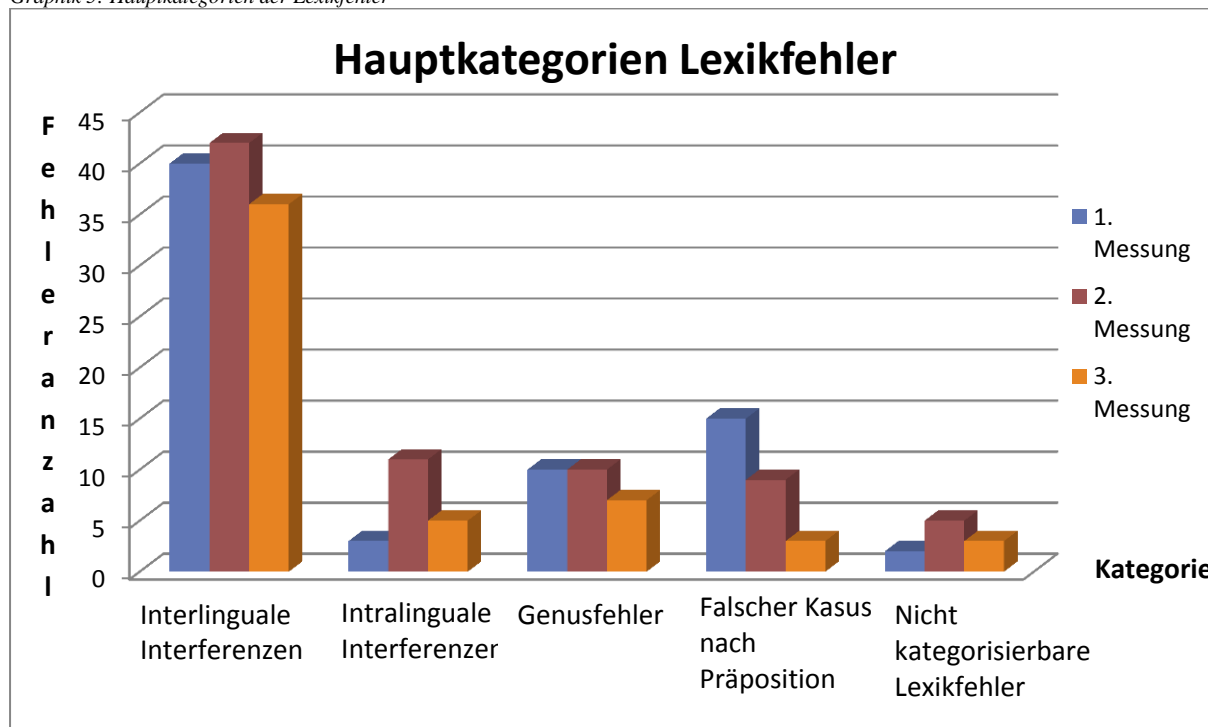
Nach der quantitativen Analyse wurde ein Teilkorpus von insgesamt 30 Texten (3 Messungen pro Student) für die qualitative Analyse zusammengestellt. Diese Texte wurden alle einer ausführlichen Lexikanalyse unterworfen und die Fehler wurden der entsprechenden Kategorie zugeordnet. Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle wiedergegeben und in diesem Kapitel besprochen. Sowohl die Resultate in den Hauptkategorien der Lexikfehler, als auch in den Subkategorien der interlingualen und intralingualen Interferenzen werden näher erklärt.

4.1 ERGEBNISSE HAUPTKATEGORIEN

Tabelle 5: Lexikfehler

	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Interlinguale Interferenzen	40	42	36
Substitution	7	4	5
Überdifferenzierung	0	0	0
Unterdifferenzierung	8	17	10
Falsche Freunde	25	21	22
Intralinguale Interferenzen	3	11	5
Simplifizierung	2	3	3
Kontamination	1	8	2
Genusfehler	10	10	7
Falscher Kasus nach Präposition	15	9	3
Nicht kategorisierbare Lexikfehler	2	5	3
Gesamtzahl der Lexikfehler	70	77	54

Graphik 5: Hauptkategorien der Lexikfehler



Aus der Tabelle 5 ist ersichtlich, dass die Studenten bei der ersten und zweiten Messung ungefähr gleich viele Lexikfehler gemacht haben, aber dass bei der dritten Messung die Gesamtzahl dieser Fehlerart deutlich abgenommen hat. Die hartnäckigsten Lexikfehler sind laut den Ergebnissen die interlingualen Interferenzen und dann insbesondere die falschen Freunde, weil die Fehleranzahl in dieser Kategorie am höchsten ist. Obwohl im Bereich der interlingualen Interferenzen nicht wirklich eine deutliche Abnahme spürbar ist, kann man trotzdem einen kleinen Fortschritt bemerken. Zwischen der ersten (40) und zweiten Messung (42) nimmt die Fehleranzahl nämlich zu, um im dritten Messmoment (36) wieder leicht abzunehmen.

Die größte Verbesserung gibt es in der Kategorie ‚Falscher Kasus nach Präposition‘ (Tabelle 5, Graphik 5), in der die Fehleranzahl am deutlichsten abgenommen hat. Sie hat sich nämlich zwischen der ersten (15) und dritten Messung (3) auf ein Fünftel verringert. Einige Beispiele aus dieser Kategorie folgen in der unterstehenden Liste. Hierzu muss aber noch angemerkt werden, dass alle zitierten Sätze in diesem Kapitel möglicherweise noch mehr Fehler enthalten. Trotzdem werden sie hier außer Betracht gelassen, weil sich die Autorin dieser Masterarbeit vor allem auf die Fehler im Bereich der besprochenen Kategorie konzentrieren möchte.

- *Nach dieser Studien* möchte ich Faust lesen (...) (*EM_ED_1S*) (nach + Dativ)
- Ein gute Tag *an die Universität* ist, wenn ich nur zwei Fächer habe am Vormittag, (...) (*MP_ED_2S*) (an + Dativ)
- Ich habe schon *Angst vor die Prüfungen*, weil ich noch nicht so gute Noten bekommen habe. (*EJ_FD_3S*) (vor + Dativ)

Außerdem gibt es eine deutliche Verringerung (Graphik 5) im Bereich der Genusfehler, weil sich ihre Anzahl zwischen dem ersten (10) und dritten Messmoment (7) um 3 Fehler verringert hat. Ebenfalls werden hier unten einige Beispiele in diesem Bereich zitiert:

- Deutschland und Österreich sind sehr schöne Länder, und haben *einen reichen Kultur*. (*EM_ED_1S*) (die Kultur)
- (...) sondern ich bin nicht so fleißig und ich schreibe nicht *jeden Wort* auf. (*JM_DR_2S*) (das Wort)
- *Die Unterricht* finde ich sehr interessant und es ist auch toll, viele neue Sachen zu lernen. (*ASDL_DS_3S*) (der Unterricht)

Im Gegensatz zu den Genusfehlern, falschen Kasus nach Präpositionen und interlingualen Interferenzen, gibt es laut den Ergebnissen in der Hauptkategorie der intralingualen Interferenzen weder einen Fortschritt noch einen Rückschritt. Zwischen der ersten (3) und zweiten Messung (11) steigt die Anzahl in dieser Kategorie, aber beim dritten Messmoment (5) nimmt sie wieder schnell ab. Die Anzahl der intralingualen Interferenzen ist am Ende des Semesters wieder ungefähr genauso hoch wie am Anfang. In der Gruppe der nicht kategorisierbaren Lexikfehler gibt es auch weder eine deutliche positive noch eine negative Tendenz. Am Anfang konnten nämlich nur 2 Fehler dieser Kategorie zugeordnet werden, während sich diese Anzahl bei der zweiten Spracherhebung verdoppelt hat (5). Bei der dritten Spracherhebung hat die Lexikfehleranzahl sich wieder auf 3 verringert. Obwohl es in dieser Kategorie insgesamt 10 Fehler gibt, reicht es, nicht mehr als 4 Beispiele anzuführen, wenn man alle nicht kategorisierbaren Lexikfehler illustrieren möchte. Die anderen Fehler in dieser Kategorie ähneln nämlich den unten zitierten Sätzen:

- Zwei Jahren sind passiert *da* ich Deutsch gebraucht habe. (*MP_ED_1S*)

- Später wolle ich gerne etwas mache wie die *Tollmensen* (...) (*YP_ED_1S*)
- Dinnstag ist der schwersten Tag, weil ich *nur ganz viel Unterricht* habe. (*ASDL_DS_2S*)
- (...) aber es gibt viele *Stunden* und Hausaufgaben. (*MV_DS_3S*)

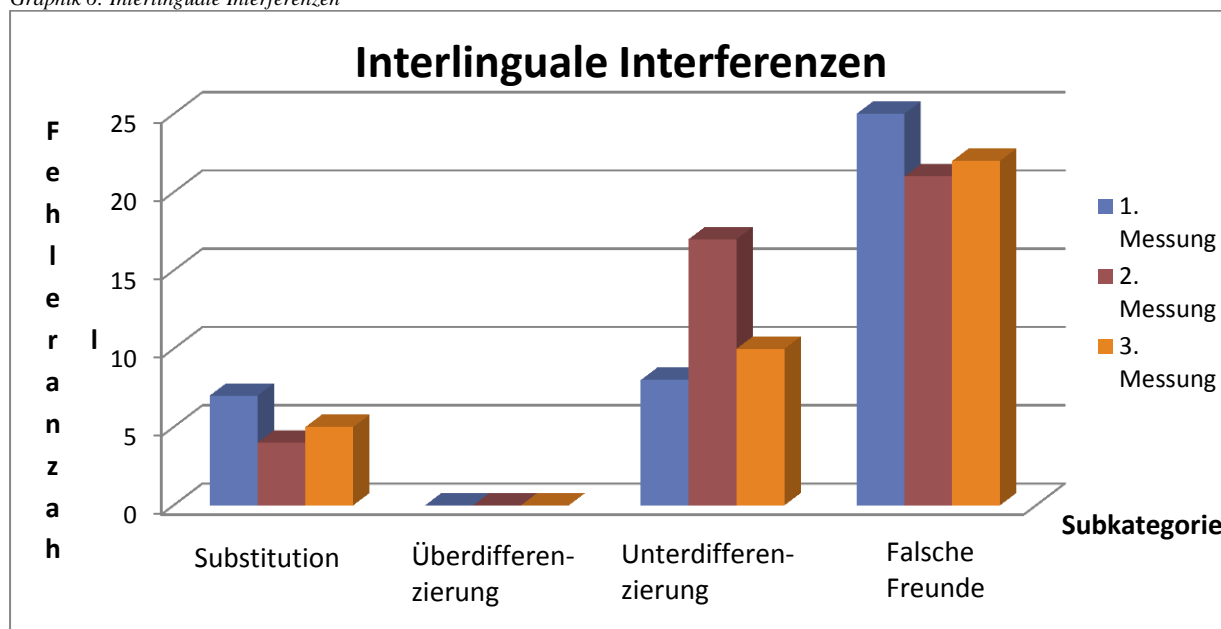
Eine Interpretation der Fehler im Bereich der nicht kategorisierbaren Lexikfehler, folgt in Kapitel 5 (Diskussion).

4.2 ERGEBNISSE SUBKATEGORIEN (INTERLINGUALE INTERFERENZEN)

Tabelle 6: Interlinguale Interferenzen

	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Substitution	7	4	5
Überdifferenzierung	0	0	0
Unterdifferenzierung	8	17	10
Falsche Freunde	25	21	22

Graphik 6: Interlinguale Interferenzen



Bei den Ergebnissen innerhalb der Gruppe der interlingualen Interferenzen fällt sofort auf, dass es im Durchschnitt fast keine Verbesser- oder Verschlechterungen gibt. In den

verschiedenen Subkategorien ist im Prinzip nur im Bereich der Substitutionen eine Tendenz ersichtlich. In dieser Subgruppe hat die Fehleranzahl zwischen dem ersten (7) und zweiten (4) Messmoment abgenommen und blieb sie bei der dritten Spracherhebung mehr oder weniger stabil (5). Beispielsweise folgen einige Substitutionsfehler aus den drei verschiedenen Messungen:

- Ich glaube, dass man mit einem Deutschstudium viel erreichen kann, und dass *er* viel möglichkeiten gibt in der Zukunft. (*GM_DR_1S*)
- Ich esse etwas, am meistens Cornflakes, ich wasche und kleide mich und ich *vertrekke* nach der Schule. (*ED_DS_2S*)
- Ich finde alle Fächer sehr interessant *so* ich hoffe dass, das ich schaffe zu studieren. (*ZY_DT_3S*)

„Er“ im ersten Satz ist eine typische niederländische Konstruktion, die im deutschen Satz keine richtige Entsprechung hat, weil dies ein Personalpronomen ist. Dieses Wort lässt sich in der deutschen Sprache aber meistens nicht übersetzen. Die richtige Entsprechung für „er is niets gebeurd“ ist zum Beispiel „nichts ist passiert“. In den Text *GM_DR_1S* hätte der Student also „es gibt“ statt „er gibt“ schreiben müssen. Im zweiten Satz wurde das niederländische Verb „vertrekken“ unmittelbar ins Deutsche übernommen. Jedoch kann man bemerken, dass der Studierende die Konjugation der schwachen Verben kennt, weil „vertrekken“ gemäß den deutschen Grammatikregeln konjugiert wird. Im Gegensatz zu den ersten zwei Beispielen enthält der letzte Satz keine Substitution aus dem Niederländischen, sondern aus dem Englischen, denn der Student hat statt „also“ das englische „so“ in diesem Satz verwendet.

Darüber hinaus stellt sich sofort aus der Tabelle 6 und der Graphik 6 heraus, dass es in keinem einzigen Text Überdifferenzierungen gibt. Trotzdem wird diese Kategorie in dieser Analyse in Betracht gezogen, weil sie mit den Unterdifferenzierungen zusammengehört. Bei den Gruppen der Unterdifferenzierungen und falschen Freunde ist aber keine deutliche Entwicklung spürbar. Zwischen der ersten (8) und zweiten Messung (17) verdoppelt die Unterdifferenzierungsanzahl, um sich bei der dritten Messung wieder zu verringern (10). Einige Beispiele aus den drei Texten bezüglich der Unterdifferenzierungen sind die folgenden:

- Während das letzten Jahr habe ich gelernt *das* ich nicht sehr gut bin mit Grammatik und die Pronomen. (*MV_DS_1S*)
- Ich esse etwas, am meistens Cornflakes, ich wasche und kleide mich und ich vertrekke *nach der Schule*. (*ED_DS_2S*)
- Ich hatte mehr Vorlesungen und minder *Unterrichtuhren* erwartet. (*MV_DS_3S*)

Bei den drei oben erwähnten Beispielen haben die Studenten jedes Mal unterdifferenziert, wo die deutsche Sprache eigentlich überdifferenziert. Das Deutsche hat beispielsweise nach dem Kontext zwei verschiedene Weisen, wie man das niederländische „dat“ übersetzen kann. Im Fall eines Pronomens ist die entsprechende Form „das“, aber im Fall einer Konjunktion ist die richtige Übersetzung „dass“. Im oben erwähnten Satz hat der Student also die falsche Form gewählt. Außerdem hat die deutsche Sprache auch mehrere Entsprechungen für „naar“, denn dieses niederländische Wort lässt sich ins Deutsche als „nach“, „zu“ oder sogar „an“ (z.B.: „Wir fahren ans Meer“) übersetzen. Im Text *ED_DS_2S* hat der Student sich irrtümlicherweise für „nach“ statt „zu“ entschieden, denn in diesem Kontext ist nur „zu“ („Ich fahre zur Schule“) die passende Übersetzung. Zum Schluss gibt es in der deutschen Sprache auch zwei Entsprechungen für „uur“, nämlich „Uhr“ und „Stunde“. Nur in einem sehr beschränkten Kontext (z.B.: „es ist 12 Uhr“) kann man „uur“ mit „Uhr“ übersetzen. Im oben erwähnten Satz ist demzufolge „Unterrichtsstunde“ die einzige richtige Möglichkeit.

In der letzten Kategorie sinkt die Anzahl der falschen Freunde zuerst (von 25 auf 21), aber ist sie beim dritten Messmoment fast wieder gleich hoch (22) als in der zweiten Messung. Diese Kategorie möchte ich auch anhand einiger Beispiele illustrieren:

- Ich habe Latein – Moderne Sprache ‚studiert‘ *auf* dem Hauptschule, also ich erstände die Fälle. (*ED_DS_1S*)
- Am Mittag esse ich zusammen mit meinen Freunden im *Studentenrestaurant*, weil wir einfach nur eine kurze Pause haben. (*ASDL_DS_2S*)
- (...) ich weiß noch nicht so gut wann ich der Akkusativ oder der Dativ muss *brauchen* (...) (*MP_ED_3S*)

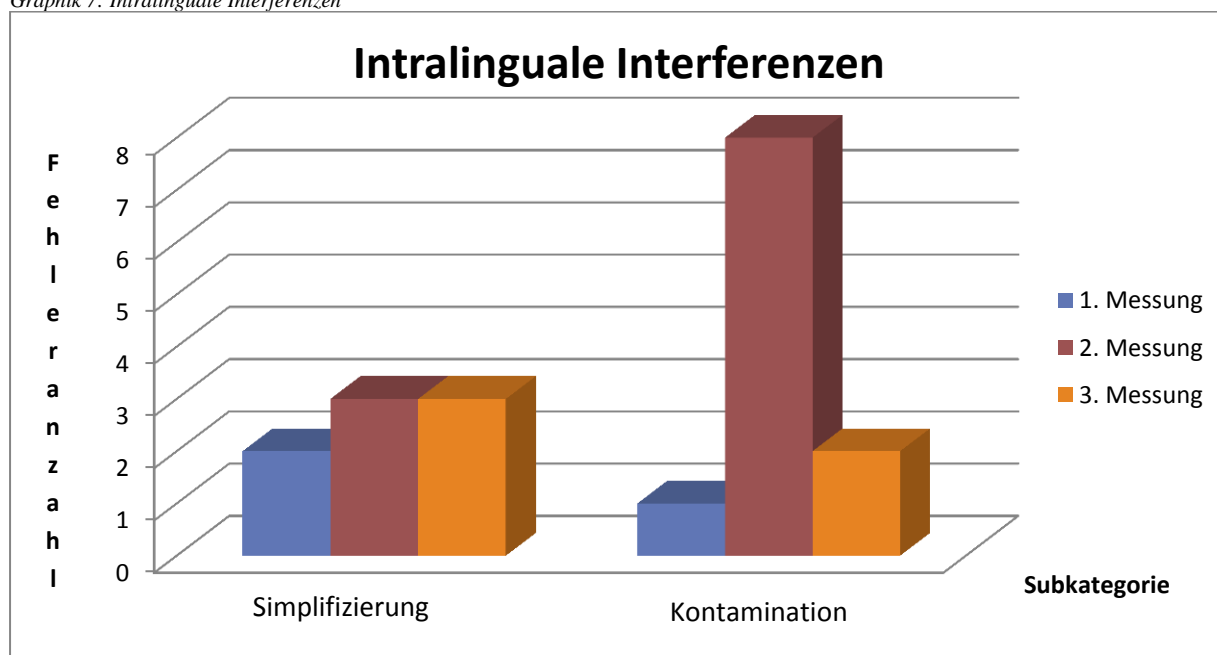
Im Text ED_DS_1S hat der Student die Präposition in „op de middelbare school“ fälschlicherweise buchstäblich übersetzt und deswegen „auf“ statt „in“ oder „an“ im Satz verwendet. Der Text ASDL_DS_2S enthält dann wieder eine buchstäbliche Übersetzung vom niederländischen ‚studentenrestaurant‘. Der Student wusste vermutlich, das ‚Restaurant‘ ein richtiges deutsches Wort war und hat möglicherweise gefolgert, dass ‚Studentenrestaurant‘ das deutsche Pendant für das niederländische ‚studentenrestaurant‘ war. Auf diese Weise hat er einen Lexikfehler gemacht, weil die deutsche Entsprechung hierfür ‚Mensa‘ ist. Schließlich hat der Student im Text MP_ED_3S ‚gebruiken‘ irrtümlicherweise durch das deutsche ‚brauchen‘ übersetzt. Dieses Wort gehört tatsächlich zum deutschen Wortschatz, aber hat eine andere Bedeutung, nämlich ‚nodig hebben‘.

4.3 ERGEBNISSE SUBKATEGORIEN (INTRALINGUALE INTERFERENZEN)

Tabelle 7: Intralinguale Interferenzen

	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Simplifizierung	2	3	3
Kontamination	1	8	2

Graphik 7: Intralinguale Interferenzen



In Bezug auf die intralingualen Interferenzen kann man sofort bemerken, dass im Allgemeinen fast keine Fehler in diesem Bereich begangen werden. Demzufolge sind eigentlich keine augenscheinlichen positiven oder negativen Tendenzen ersichtlich. Die einzige Bemerkung, die man machen kann, bezieht sich auf die Kategorie der Simplifizierungen, weil ihre Anzahl bei den drei verschiedenen Messungen mehr oder weniger gleich hoch bleibt. Im Bereich der Kontamination gibt es zuerst eine augenscheinliche Zunahme (von 1 auf 8), aber zwischen der zweiten und dritten Messung ist die Zahl wieder um 6 Fehler gesunken. Trotzdem muss bei diesen Ergebnissen betont werden, dass im Bereich der intralingualen Interferenzen beachtlich wenig Fehler gemacht werden. Immerhin möchte ich noch einige Beispiele aus den verschiedenen Fehlerkategorien anführen.

- Neue Menschen kennenlernen, die Deutsche Kultur entdecken, kommunizieren *in* Deutsch... (*ASDL_DS_1S*)
- *Nach Abendessen*, studiere ich bis 22 Uhr und surfe ich im Internet. (*MV_DS_2S*)
- Und bis heute *habe ich mich noch nicht beschwert*! (*EM_ED_3S*)

Da in allen der oben erwähnten Sätzen Wörter fehlen, sind sie Beispiele Simplifizierungen. Im Text *ASDL_DS* sowie *MV_DS_2S* haben die Studenten den bestimmten Artikel einfach ausgelassen und auf diese Weise ihren Satz simplifiziert. Der dritte Text enthält auch einen Fehler im Bereich dieser Kategorie, weil der Studierende das Pronomen „es“ weggelassen hat.

- Damit bin ich aufgehört weil ich Chinözisch nicht gerne *mache*. (*YP_ED_1S*)
- *Am meistens* haben wir Russisch. (*JM_DR_2S*)
- *Mir vermisst* ein bisschen die Freizeit. (*MV_DS_3S*)

Diese Sätze enthalten alle eine Vermischung von zwei deutschen Wörtern oder Konstruktionen und die kann man deswegen der Kategorie der Kontamination zuordnen. Im ersten Satz kann eine Kontamination zweier Verben, nämlich „machen“ und „mögen“, aufgefunden werden. Der Student hat nämlich statt „nicht gerne mag“ „nicht gerne mache“ geschrieben, sodass er diese zwei Verben miteinander vermischt hat. „Am meistens“ ist im zweiten Beispiel dann wieder eine Vermengung von zwei Adverbien: „am meisten“ und

„meistens“. Zum Schluss werden im letzten Satz die zwei Verben „fehlen“ und „vermissen“ miteinander vermischt, denn die richtige Konstruktion ist entweder „Mir fehlt ein bisschen die Freizeit“ oder „Ich vermisse ein bisschen die Freizeit“.

4.4 FALLSTUDIEN:

In diesem Kapitel werden zwei unterschiedliche Fallstudien besprochen, das heißt, dass auf die Entwicklung bezüglich der Lexik bei zwei Studenten genauer eingegangen wird. Die zwei Erstsemester sind ausgewählt worden, weil der eine Student befriedigende Fortschritte und der andere deutliche Rückschritte gemacht hat.

4.4.1 Erste Fallstudie: EJ_FD

Die Texte des Studenten EJ_FD sind für diese Forschungsarbeit vor allem interessant, weil die Anzahl der Lexikfehler zwischen dem ersten und dritten Messmoment wesentlich abgenommen hat. In dem Text, der am Anfang des Semesters (dem 19. September 2014) geschrieben wurde, hat der Student noch zwölf Lexikfehler begangen, während diese Anzahl sich in Woche 12 auf ein Drittel reduziert hat. Bei dieser Fallstudie werden im Übrigen vor allem interlinguale Interferenzen gemacht; eine Entwicklung, die auch bei der allgemeinen Lexikanalyse bemerkt wurde.

Tabelle 8: Lexikfehler EJ_FD

Klassifizierung	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Interlinguale Interferenzen	10	4	3
Substitution			
Überdifferenzierung			
Unterdifferenzierung	4	1	1
Falsche Freunde	6	3	2
Intralinguale Interferenzen		1	
Simplifizierung			

Kontamination		1	
Genusfehler			
Falscher Kasus nach Präposition	2		1
Nicht kategorisierbare Lexikfehler			
Gesamtzahl	12	5	4

Genauso wie im Durchschnitt der Fall war, hat der Student die meisten Fehler im Bereich der interlingualen Interferenzen, insbesondere der falschen Freunde, begangen. Trotzdem hat die Anzahl in dieser Hauptkategorie und ihren Subkategorien abgenommen, oder hat sie sich nicht geändert. Bei der ersten Messung wurden 10 interlinguale Interferenzen, das heißt 4 Unterdifferenzierungen und 6 falsche Freunde, aufgefunden. Beim zweiten Messmoment war die Zahl der Unterdifferenzierungen auf 1 und der falschen Freunde auf 3 zurückgegangen. Während der dritten Messung hat der Student sogar nur noch einen Fehler in der Subkategorie der Unterdifferenzierungen und zwei Fehler im Bereich der falschen Freunde gemacht. Genauso wie bei der allgemeinen Besprechung der Ergebnisse von der qualitativen Analyse, werden pro Fallstudie auch einige Beispiele aus jeder Kategorie angeführt. Hierzu sollte wieder angemerkt werden, dass alle zitierten Sätze in diesem Kapitel möglicherweise noch zusätzliche Fehler enthalten. Trotzdem werden sie hier außer Betracht gelassen, weil man sich vor allem auf die Fehler der besprochenen Kategorie konzentrieren möchte.

- Ich denke *das* Deutsch gut is für ein Job zu finden (...) (*EJ_FD_1S*)
- Danach fange ich an zu *wandern zu* Mercator. (*EJ_FD_2S*)
- Auch ist es viel *schwieriger dann* ich gedacht hatte. (*EJ_FD_3S*)

Die oben erwähnten Sätze sind alle Beispiele einer Unterdifferenzierung. Bei der allgemeinen Besprechung der lexikalischen Analyse wurde auch schon ein Beispiel angeführt, in dem ein Student (*MV_DS_1S*) sich in dem falschen Kontext für das deutsche Pronomen „das“ statt die Konjunktion „dass“ entschieden hat. Bei dieser Fallstudie ist im ersten Text ein ähnlicher Fehler ersichtlich. Im Deutschen kann das niederländische „wandelen“ nach dem Kontext auf

zwei verschiedene Weisen übersetzt werden: „wandern“ und „spazieren“. Da „wandern“ fast ausschließlich im Kontext der Natur (z.B.: im Wald wandern) verwendet wird, hätte man in diesem Satz „spazieren“ wählen müssen. Zum Schluss gibt es in der deutschen Sprache zwei mögliche Entsprechungen für „dan“, nämlich „dann“ und „als“. Nach einem Komparativ ist nur „als“ der einzige richtige Adverb und diese Wortform hatte der Student deswegen auch wählen müssen.

- Alles ist dort sehr *nett* und gut strukturiert. (EJ_FD_1S)
- Ich bin 1 Stunde *auf* den Bus und steige dann aus an Heuvelpoort. (EJ_FD_2S)
- (...) weil ich noch nicht *so* gute Noten bekommen habe. (EJ_FD_3S)

Diese Sätze gehören dann wieder zur Kategorie der falschen Freunde, weil sowohl im Niederländischen als auch im Deutschen ein ähnliches Wort aufgefunden werden kann, aber diese nicht die gleiche Bedeutung haben. In „alles ist dort sehr nett und gut strukturiert“ (EJ_FD_1S) hat der Student irrtümlicherweise gedacht, dass das deutsche „nett“ die buchstäbliche Übersetzung für das niederländische „net“ wäre. Da die deutsche Übersetzung „sauber“ ist, kann man diesen Fehler als einen falschen Freund betrachten. Im zweiten Satz hat der Studierende die Präposition „op“ aus dem niederländischen Teilsatz „op de bus“ buchstäblich ins Deutsche übersetzt. Auf diese Art und Weise enthält der Satz einen Lexikfehler, weil die richtige Präposition in diesem Kontext „in“ ist. Im letzten Satz (EJ_FD_3S) hat der Student statt „solche“ „so“ geschrieben, was in diesem Zusammenhang falsch ist. Höchstwahrscheinlich hat der Student gedacht, dass „so“ die richtige Entsprechung für „zo’n“ wäre und auf diese Weise also einen Fehler im Bereich der falschen Freunde begangen.

Im Vergleich zu der Interlingualen Interferenzkategorie hat der Studierende besonders wenig Fehler bezüglich der intralingualen Interferenzen gemacht. Beim zweiten Messmoment gab es nur einen Fehler in diesem Bereich, nämlich eine Kontamination. Am Ende des Semesters sowie am Anfang war diese Kategorie sogar fehlerfrei. In dieser Kategorie möchte ich auch einige Beispiele aus der Fallstudie nennen. Da der Student insgesamt nur eine intralinguale Interferenz in den drei Texten gemacht hat, wird nur diese besprechen:

- Ich *wachse* jeden Tag um sechs Uhr *auf* und nehme der Bus von sieben Uhr.
(*EJ_FD_2S*)

In diesem Satz hat der Student irrtümlicherweise zwei Verben miteinander vermischt, nämlich „aufwachen“ und „wachsen“. Demzufolge hat sich daraus die Kontamination „aufwachsen“ entwickelt.

Außerdem gibt es in der Gruppe des falschen Kasus nach einer Präposition auch auffallend wenig Inkorrektheiten. Am Anfang des Semesters hat der Studierende nämlich noch 2 Fehler in dieser Kategorie gemacht, während der Lerner in Woche 12 nur noch einen solchen Fehler begangen hat. Bei der zweiten Messung mitten im Semester war die Gruppe des falschen Kasus nach einer Präposition sogar fehlerlos. Da es auch in dieser Kategorie nur wenig Fehler gibt, werden ebenfalls alle Beispiele angeführt:

- Ich wollte gern etwas tun *in die EU*. (*EJ_FD_1S*) (in + Dativ, denn statische Situation)
- Auch finde ich Deutschland ein schönes Land, *mit freundliche Menschen*!
(*EJ_FD_1S*) (mit + Dativ)
- Ich habe schon *Angst vor die Prüfungen* (...) (*EJ_FD_3S*) (vor + Dativ)

Zum Schluss ist in dieser Fallstudie bemerkenswert, dass es in den Kategorien der Genusfehler und der nicht kategorisierbaren Lexikfehler nicht eine Unrichtigkeit gibt.

4.4.2 Zweite Fallstudie: YP_ED

Im Gegensatz zu der ersten Fallstudie wurden die Texte von YP_ED ausgewählt, weil dieser Student statt großer Fortschritte, eher Rückschritte gemacht hat. Am Anfang des Semesters hat der Studierende nämlich nicht mehr als 4 Lexikfehler begangen, während diese Zahl sich in Woche 12 mehr als verdoppelt hat (10 Fehler). Genauso wie bei EJ_FD der Fall war, befindet sich die Mehrheit dieser Unrichtigkeiten in der Kategorie der interlingualen Interferenzen. Diese Tendenz wurde übrigens auch bei der allgemeinen Lexikanalyse bemerkt.

Tabelle 9: Lexikfehler YP_ED

Klassifizierung	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Interlinguale Interferenzen	2	4	7
Substitution		1	2
Überdifferenzierung			
Unterdifferenzierung		2	2
Falsche Freunde	2	1	3
Intralinguale Interferenzen	1	1	
Simplifizierung		1	
Kontamination	1		
Genusfehler		2	2
Falscher Kasus nach Präposition		1	
Nicht kategorisierbare Lexikfehler	1	1	1
Gesamtzahl	4	9	10

Der Student hat vor allem Fehler im Bereich der interlingualen Interferenzen, und dann insbesondere der falschen Freunde gemacht; eine Feststellung, die außerdem auch bei der allgemeinen Lexikanalyse bemerkt wurde. Bei der ersten Messung gab es nur noch 2 Inkorrektheiten, die sich alle in der Subkategorie der falschen Freunde befanden, während es beim zweiten Messmoment schon 4 interlinguale Interferenzen gab. In dem Moment hat sich die Anzahl der falschen Freunde allerdings auf 1 verringert, aber gab es auch 2 Unrichtigkeiten in der Subkategorie der Substitutionen und einen Fehler bei den Unterdifferenzierungen. Im letzten Text, der in Woche 12 geschrieben wurde, hatte die Zahl der interlingualen Interferenzen sogar um 5 Fehler zugenommen und enthielt 7 Fehler. Im letzten Messmoment befasste die Gruppe der Substitution nämlich 1 Fehler und die der Unterdifferenzierung schon 2 Fehler. Im Bereich der falschen Freunde hat sich die Fehleranzahl bereits verdoppelt, denn 4 Fehler wurden dieser Kategorie zugeordnet.

- (...) und in der Nachmittag haben wir schon *nog* eine Stunde Englisch, genannt ‚Phonetics‘. (YP_ED_2S)
- Normal bin ich nicht *gewohn* viel zu studieren (...) (YP_ED_3S)
- Aber diese Universität ist schon *von heutes Jahr* eine Universität (...) (YP_ED_3S)

Diese Sätze sind alle Beispiele einer Substitution und insbesondere der erste Satz ist ein sehr deutliches Beispiel, weil das fremdsprachliche, niederländische Wort „nog“ im Deutschen auftaucht. Im zweiten Satz ist die Substitution allerdings der deutschen Orthographie angepasst worden. Trotzdem gehört „gewohn“ nicht zum deutschen Wortschatz und ist das Wort aus dem Niederländischen übernommen. Im letzten Satz hat der Student augenscheinlich „huidig“ im Text verwenden möchten, aber wurde auch in diesem Fall das Wort der deutschen Orthographie angepasst. Da es dieses Wort nicht im Deutschen gibt und es deutlich aus dem Niederländischen übernommen worden ist, wird dieser Fehler der Kategorie der Substitutionen zugeordnet.

- Jeden Tag gehe ich *zu Hause* (...) (YP_ED_2S)
- Ich hatte gedacht *das* der Studium ein bisschen anders würde sein. (YP_ED_3S)
- *Normal* bin ich nicht gewohn viel zu studieren (...) (YP_ED_3S)

Die oben erwähnten Beispiele aus dieser Fallstudie werden alle der Kategorie der Unterdifferenzierungen zugeordnet, weil das Deutsche im Vergleich zum Niederländischen für manche Konstruktionen mehrere Entsprechungen hat. Im ersten Satz hat der Student sich für die falsche Übersetzung von „naar“ entschieden und deswegen „zu Hause“ statt „nach Hause“ geschrieben. Genauso wie in der ersten Fallstudie bemerkt wurde, hat auch dieser Student das Pronomen „das“ statt die Konjugation „dass“ gewählt. Außerdem gibt es im dritten Text noch eine zweite Unterdifferenzierung, weil das Adjektiv „normal“ und nicht das Adverb „normalerweise“ gewählt wurde. Dieser Fehler lässt sich erklären, weil es im Niederländischen in diesem Fall keinen Unterschied zwischen dem Adjektiv und dem Adverb gibt.

- Damit *bin ich aufgehört* (...) (YP_ED_1S)
- (...) in der Nachmittag haben wir schon nog eine Stunde Englisch, *genannt ‚Phonetics‘*. (YP_ED_2S)

- (...) und damit gibt es viele Stunde wo wir wirklich anwesend *sollen müssen*. (YP_ED_3S)

Wie schon erwähnt wurde, hat der Student vor allem Fehler (in den drei Messungen insgesamt 8) im Bereich der falschen Freunde begangen. Die oben erwähnten Sätze sind deswegen auch Beispiele aus dieser Kategorie. Da schon mit einigen Beispielen eine Gruppe illustriert werden kann, hat sich die Autorin der vorliegenden Forschungsarbeit dazu entschieden nur einen falschen Freund aus jeder Messung zu besprechen. Im ersten Satz hat der Student sich deutlich auf das Niederländische verlassen, denn nicht nur das Vollverb, sondern auch das Hilfsverb von „ik ben gestopt“ wurde buchstäblich ins Deutsche übersetzt. Dementsprechend wurde das falsche Hilfsverb „sein“ für „aufhören“ verwendet. Im zweiten Satz hat der Student das niederländische „genoemd“ buchstäblich ins Deutsche als „genannt“ übersetzt. In diesem Zusammenhang kommt die Konstruktion eher seltsam vor und hätte besser „nämlich“ verwendet werden können. Im dritten Satz hat der Student deutlich angenommen, dass „sollen“ die deutsche Entsprechung für „zullen“ ist. Da die eigentliche Übersetzung „werden“ ist, hat der Studierende hier einen Fehler im Bereich der falschen Freunde gemacht.

Genauso wie bei den Texten von EJ_FD der Fall war, hat der Studierende im Vergleich zu den interlingualen Interferenzen besonders wenig intralinguale Interferenzfehler begangen (siehe Tabelle 9). Während es in den Texten des ersten und zweiten Messmoments jedes Mal nur noch eine Unrichtigkeit in dieser Kategorie gab, beziehungsweise eine Kontamination und eine Simplifizierung, war sie bei der dritten Messung fehlerfrei. Die beiden intralingualen Interferenzen waren die folgenden:

- Damit bin ich aufgehört weil ich Chinözisch nicht gerne *mache*. (YP_ED_1S)
- Danach sehen wir der Wortschatz *in Englisch* (...) (YP_ED_2S)

Der erste Satz enthält einen Fehler im Bereich der Kontamination, denn der Student hat „mögen“ und „machen“ miteinander vermischt. Im zweiten Satz gibt es aber einen Beispiel einer Simplifizierung, weil der bestimmte Artikel deutlich ausgelassen worden ist.

Die Verbesserung bezüglich der intralingualen Interferenzkategorie wird allerdings von einer Fehlerzunahme in den Kategorien der Genusfehler und nicht kategorisierbaren Lexikfehler, aufgehoben. Am Anfang des Semesters gab es nämlich weder Inkorrektheiten in den Gruppen der Genusfehler noch der falschen Kasus nach einer Präposition und nur einen nicht kategorisierbaren Lexikfehler. Bei der zweiten Messung befanden sich sogar 2 Unrichtigkeiten in der Kategorie der Genusfehler und einen Fehler im Bereich der falschen Kasus nach Präposition sowie der nicht kategorisierbaren Lexikfehler. Diese zugenommene Anzahl war beim dritten Messmoment mehr oder weniger unverändert geblieben. Das heißt, dass es in jeder Kategorie, außer der des falschen Kasus nach einer Präposition, immer noch einen Fehler gab.

Im zweiten und dritten Text können die 4 folgenden Genusfehler bemerkt werden:

- Ich habe gewählt um *eine Mittwoch* zu beschreiben. (*YP_ED_2S*) (der Mittwoch)
- Um sieben Uhr verlasse ich meine Haus und gehe ich *zur Bahnhof*(...) (*YP_ED_2S*) (der Bahnhof)
- Ich hatte gedacht das *der Studium* ein bisschen anders würde sein. (*YP_ED_3S*) (das Studium)
- weil es auch viel zu viel Studenten *in einer Raum* zusammen sitzen. (*YP_ED_3S*) (der Raum)

Außerdem gibt es neben die oben erwähnten Genusfehlern, nur einen Fehler im Bereich des falschen Kasus nach einer Präposition, nämlich:

- *Nach diese Unterrichtsstunde* können wir zu Hause gehen. (*YP_ED_2S*) (Nach + Dativ)

In dieser Fallstudie gab es pro Messung auch einen nicht kategorisierbaren Lexikfehler, nämlich:

- Später wolle ich gerne etwas mache wie die *Tollmenschen* oder andere Studenten unterrichten. (*YP_ED_1S*)
- Um 8u15 fängt *die erste Stunde* an (...) (*YP_ED_2S*)

- (...) ich dachte das man auf der Universität nicht viel in *die Stunden* gehen müsste (...) (*YP_ED_3S*)

Im ersten Satz hat der Student statt „Dolmetscher“ die fehlerhafte Wortform „Tollmensch“ benutzt. Bei diesem Beispiel ist es augenscheinlich, dass der Studierende das Wort „Dolmetscher“ schon gehört hatte, aber die Orthographie nicht kannte. Im zweiten und dritten Beispiel hat der Student zweimal den gleichen Fehler begangen. Statt „Unterricht“ hat man hier aus einem undeutlichen Grund „Stunde“ verwendet.

5 DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse, die in Kapitel 3 und 4 besprochen wurden, interpretiert. Auf diese Art und Weise werden neue Einsichten über die Schreibfertigkeitentwicklung im Deutschen bei Erstsemesterstudenten während des ersten Semesters entwickelt.

5.1 QUANTITATIVE ANALYSE

5.1.1 Korrektheit

In Bezug auf die Korrektheit wurde festgestellt, dass zwischen Messung 1 und 2 sowie Messung 2 und 3 keine signifikante Entwicklung ersichtlich ist. Trotzdem gab es eine allgemeine signifikante Zunahme zwischen dem ersten und dritten Messmoment. Das weist darauf hin, dass die Studenten am Ende des Semesters tatsächlich weniger Fehler gemacht haben und demzufolge korrekter schreiben konnten. Allerdings war die Zunahme der Korrektheitsrate zwischen den einzelnen Messungen zu klein, sodass man pro Messung keine signifikante Verbesserung in diesem Bereich bemerken kann. In dieser Hinsicht stimmen die Resultate der vorliegenden Untersuchung nicht mit vorhandenen Forschungsergebnissen überein, nach denen keine positive Entwicklung in Bezug auf die Korrektheit festgestellt werden konnte (Storch, 2009; Storch & Tapper, 2009; Benevento & Storch, 2011). Für diese Diskrepanz gibt es mehrere mögliche Erklärungen, die hier näher besprochen werden. Benevento und Storch (2011) haben in ihrer Untersuchung nur 15 Teilnehmer untersucht, während an dieser Forschungsarbeit pro Messung wenigstens 75 Studenten teilgenommen haben, sodass der Umfang des Korpus in der vorliegenden Arbeit viel größer ist. Die Teilnehmer in der Untersuchung von Benevento und Storch (2011) wurden auch jeweils gebeten eine andere Art von Texten (ein Essay, eine Rezension und einen Magazinartikel) zu schreiben. Solche Textarten sind ziemlich formell und das steht im Gegensatz zu den Themen der Texte in dieser Forschungsarbeit. Da die spontane Schreibfertigkeit untersucht werden möchte, wurden die Studenten gebeten, ohne viel nachzudenken, so viel wie möglich über ein vorgeschlagenes Thema zu schreiben und deshalb sind diese Texte auch eher informell. Die Teilnehmer an der Forschung von Storch (2009) waren alle asiatische Studenten, denen empfohlen worden war Hilfe zu suchen, um ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Das

allgemeine Englischniveau dieser Studierenden war also nicht hoch und das könnte die Ergebnisse der Studie beeinflusst haben. Die Teilnehmeranzahl ist übrigens genauso wie bei Benevento und Storch (2011) viel niedriger als in dieser Masterarbeit. Im Gegensatz zur Untersuchung von Storch (2009) haben die Teilnehmer an der Forschung von Storch und Tapper (2009) ein sehr hohes Englischniveau, denn sie mussten eine Prüfung bestehen, bevor sie an der Universität zugelassen wurden. Die Teilnehmer in der vorliegenden Forschungsarbeit haben also im Durchschnitt höchstwahrscheinlich ein höheres Fremdsprachenniveau als die Teilnehmer an der Untersuchung von Storch (2009) und ein niedrigeres als die Teilnehmer bei Storch und Tapper (2009).

Daneben ist der Durchschnitts- sowie Medianwert leicht zwischen den drei Messungen gestiegen. Da der Maximumwert bei jeder Spracherhebung niedriger war und der Minimumwert im Vergleich zur ersten Messung bei der letzten zugenommen hat, liegen diese Werte näher zueinander. Es wäre aber falsch sofort daraus zu schlussfolgern, dass sich die Unterschiede bezüglich des Schreibfertigniveaus bei den Erstsemesterstudenten am Ende des Semesters verringert haben, weil die Boxen und der Abstand zwischen den Antennen der Boxplots zwischen Messung 1 und 2 schmaler geworden sind, aber zwischen Messung 2 und 3 wieder auseinander gewachsen sind.

5.1.2 Flüssigkeit

Da die Flüssigkeitsrate zwischen den drei Messungen jeweils signifikant zunimmt und es auch eine allgemeine signifikante Verbesserung zwischen Messung 1 und 3 gibt, kann man den Schluss ziehen, dass die Studenten am Ende des Semesters in der Tat flüssiger schreiben. Genauso wie bei den Ergebnissen im Bereich der Korrektheit, steht diese Entwicklung in Widerspruch zu den Ergebnissen einiger Forschungen (Storch, 2009; Storch & Tapper, 2009), die in Kapitel 1 besprochen wurden. Diese Widersprüchlichkeit wäre auch auf die Stichprobe zurückzuführen, weil die Teilnehmer bei der Untersuchung von Storch (2009) möglicherweise ein niedrigeres Niveau und die bei der Forschung von Storch und Tapper (2009) höchstwahrscheinlich ein höheres Niveau hatten im Vergleich zu den Studenten, die an dieser Studie beteiligt waren. Außerdem hat Storch (2009) in ihrer Untersuchung nicht nur die Wörterzahl, sondern auch die Anzahl der T-Units und der Wörter pro T-Unit als Messmethode angewendet. Storch und Tapper (2009) haben die Flüssigkeit der Texte nicht

mithilfe der Wörterzahl, sondern anhand der Anzahl der Wörter pro T-Unit gemessen. Da in diesen zwei Studien andere Messmethoden als in der vorliegenden Arbeit benutzt wurden, wäre das auch ein möglicher Grund für die widersprüchlichen Ergebnisse.

Bei der quantitativen Analyse wurde bemerkt, dass der Durchschnitts- und Medianwert zwischen dem ersten und zweiten Messmoment zugenommen hat, aber sich zwischen Messung 2 und 3 wieder verringert hat. Eine mögliche Erklärung für diese abgenommene Wörterzahl, wäre die Tatsache, dass der Text in der letzten Unterrichtsstunde des Kurses gerade vor den Weihnachtsferien geschrieben worden ist. Die Studenten hätten also wahrscheinlich weniger Lust dazu, sich noch einmal anzustrengen. Außerdem ist hier ersichtlich, dass das Niveau bezüglich der Flüssigkeit unter den Studenten am Ende des Semesters näher zueinander liegt. Die Boxen der Boxplots sind nämlich schmaler geworden und auch der Abstand zwischen den Antennen hat sich vor allem zwischen der ersten und zweiten Messung verringert. Außerdem ist der Maximumwert in den drei Messungen ungefähr unverändert geblieben und hat der Minimumwert zugenommen, was auch darauf hinweisen kann, dass das Niveau der Studenten minder weit auseinander liegt.

5.1.3 Komplexität

Im Bereich der Komplexität kann man zwischen Messung 1 und 2 sowie Messung 2 und 3 eine signifikante Entwicklung für nicht nur die MPL-, sondern auch die MWL-Werte feststellen. Diese positiven Ergebnisse wurden aber aufgehoben, weil es keinen signifikanten Effekt für die beiden Werte auf längere Sicht gibt. Das bedeutet also, dass die Studenten im Allgemeinen keine Fortschritte im Bereich der Komplexität gemacht haben und auch diese Entwicklung ist im Widerspruch zu den Ergebnissen der besprochenen Untersuchungen in Kapitel 1 (Shaw & Liu, 1998; Benevento & Storch, 2011). Das wäre darauf zurückzuführen, dass in dieser Masterarbeit sowohl die lexikalische (MWL) als auch grammatische Komplexität (MPL) beachtet wurden, während Benevento und Storch (2011) nur die grammatische und Shaw & Liu (1998) nur die lexikalische Komplexität untersucht haben. Benevento und Storch (2011) haben nämlich Komplexität anhand der Teilsätze pro T-Unit berechnet. Shaw und Liu waren dann wieder vor allem daran interessiert, inwiefern der Schreibstil während der untersuchten Periode akademischer geworden ist. Mithilfe einiger Parameter, wie der Anzahl der Passivkonstruktionen, Kontraktionen (z.B.: „I’m“ statt „I am“)

und Komparative, haben die Forscher nachgeschlagen, ob der Schreibstil der Teilnehmer tatsächlich formeller geworden ist und also auch weniger gesprochene Sprache enthält.

Obwohl in Bezug auf die durchschnittliche Satzlänge der Mittel-, Maximum- und Minimumwert zwischen der ersten und zweiten Messung abgenommen und zwischen der zweiten und dritten Messung wieder zugenommen hat, ist der Medianwert ständig zwischen den drei Messmomenten gestiegen. Im Boxplot wurde übrigens auch bemerkt, dass die Graphik im Vergleich zur ersten Messung bei der zweiten und dritten Messung schmaler geworden ist. Das heißt, dass das Niveau der Studenten im Bereich der grammatischen Komplexität am Ende des Semesters näher zueinander liegt. Was der MWL-Wert betrifft, war ein kleiner Fortschritt beim Durchschnitts- und Medianwert ersichtlich. Allerdings hat der Minimumwert jeweils geringfügig zugenommen und hat der Maximumwert zwischen der ersten und dritten Messung rasch abgenommen. Darüber hinaus ist aus dem Boxplot auch zu ersehen, dass die Boxen und Antennen beim dritten Messmoment verglichen mit der ersten und zweiten Spracherhebung zusammengewachsen sind. Aus diesen Feststellungen kann man folgern, dass sich die Unterschiede bezüglich des Niveaus der Studenten im Bereich der durchschnittlichen Wortlänge am Ende des Semesters verringert haben.

Da es signifikante Verbesserungen im Bereich der Komplexität zwischen der ersten und zweiten sowie der zweiten und dritten Messung gibt, wäre das ein möglicher Grund, warum es keinen signifikanten Effekt in Bezug auf die Korrektheit zwischen diesen einzelnen Messmomenten gibt. Wolfe-Quintero et al. (1998, S. 35) haben nämlich die Möglichkeit angesprochen, dass je komplexer ein Text wird, desto mehr Fehler er enthält. Unkomplizierte Texte bestehen sehr oft aus einfachen Sätzen, in denen man durchaus wenig Fehler macht, während komplexere Texte aus Sätzen mit mehreren Teilsätzen bestehen. In solchen Texten ist es denn auch viel einfacher, einen Fehler zu machen, weil sie viel komplizierter sind. Im Gegensatz zu der bemerkten Tendenz zwischen den einzelnen Messungen sind die Texte auf längere Sicht (zwischen Messung 1 und 3) nicht signifikant komplexer geworden, aber hat die Korrektheitsrate allerdings signifikant zugenommen. Darüber hinaus hat Ortega (2003) in ihrer Forschung gezeigt, dass Fortschritte im Bereich der Komplexität im Durchschnitt erst nach 12 Monaten wahrnehmbar sind. Diese Aussage ist in Widerspruch zu den Feststellungen in der vorliegenden Forschungsarbeit, weil man hier trotzdem eine signifikante Entwicklung zwischen Messung 1 und 2 sowie Messung 2 und 3 bemerkt hat. Die erste signifikante Tendenz im Bereich der Komplexität war also schon nach 7 Wochen ersichtlich.

5.2 QUALITATIVE ANALYSE

5.2.1 Allgemeine Ergebnisse

In Kapitel 4 wurde festgestellt, dass die meisten Lexikfehler bei jeder der drei Messungen im Bereich der interlingualen Interferenzen, insbesondere der falschen Freunde, begangen werden. Das weist darauf hin, dass der deutsche Wortschatz der Studenten noch eingeschränkt ist und sie sich deswegen häufig auf das Niederländische stützen. Auf diese Art und Weise integrieren sie jedoch Interferenzfehler in ihren Texten. Trotzdem wird auch ein kleiner Fortschritt in dem Bereich bemerkt, denn die Anzahl dieser Fehlerart hat am Ende der Forschungsperiode leicht abgenommen.

Den größten Fortschritt gab es in der Kategorie des falschen Kasus nach einer Präposition, weil im Vergleich zur ersten Messung ihre Fehleranzahl sich bei der dritten Spracherhebung auf ein Fünftel verringert hat. Dieses Ergebnis bedeutet erstens, dass die Studenten sich während des Semesters mit den Präpositionen und dem unterschiedlichen Kasus, den sie regieren (Akkusativ, Dativ oder Genitiv), vertraut gemacht haben. Zweitens weist das auch darauf hin, dass sie die Regeln der Wechselpräpositionen, die je nach Kontext entweder den Dativ oder den Akkusativ regieren, kennen und anwenden können.

Außerdem war auch eine Verbesserung im Bereich der Genusfehler ersichtlich. Dies lässt sich anhand der Studieninhalte, die den Studenten im ersten Bachelor zur Verfügung stehen, erklären. Im Grammatikkurs des ersten Semesters im ersten Bachelor bekommen die Studenten unter anderem Unterricht über das Genus der Substantive im Deutschen. Sie haben sich also im Laufe von 12 Wochen stark auf das Wörtergeschlecht konzentriert und machen möglicherweise aus diesem Grund weniger Fehler im Bereich der Genusfehler.

Im Gegensatz zu den interlingualen Interferenzen, falschen Kasus nach Präpositionen und Genusfehlern, gab es laut den Ergebnissen in Kapitel 4 keine augenscheinlichen Fortschritte im Bereich der intralingualen Interferenzen. Ihre Anzahl ist nämlich zuerst zwischen der ersten und zweiten Messung gestiegen und hat danach zwischen dem zweiten und dritten Messmoment wieder abgenommen. Allerdings kann man feststellen, dass die Studenten im Vergleich zur interlingualen Interferenzkategorie viel weniger Fehler im Bereich der intralingualen Interferenzen begangen haben. Sie haben also nur ab und zu Fehler wegen

einer falschen Übertragung von Regeln innerhalb des Deutschen begangen und mehr Fehler wegen eines falschen Transfers aus einer anderen Sprache, insbesondere der Ausgangssprache (Niederländisch), gemacht.

Genauso wie in der Kategorie der intralingualen Interferenzen gab es in der Gruppe der nicht kategorisierbaren Lexikfehler weder eine augenscheinlich positive noch eine negative Tendenz. Denn auch hier hat die Fehleranzahl zwischen Messung 1 und 2 zugenommen und hat sie zwischen Messung 2 und 3 wieder abgenommen. Das kann man darauf zurückführen, dass diese Gruppe alle Fehler, die den anderen Kategorien nicht zugehörten, beinhaltet. Das bedeutet, dass die nicht kategorisierbaren Lexikfehler nicht einer einzigen Fehlerart angehören, sondern alle Fehler beinhalten, die weder nach Art noch Ursache kategorisiert werden konnten.

Kapitel 4 enthielt auch Beispiele aus den analysierten Texten von den vier unterschiedlichen Inkorrektheiten der Kategorie „nicht kategorisierbaren Lexikfehler“. In diesem Absatz werden diese Beispiele weiter besprochen und interpretiert. Genauso wie im Teilsatz „aber es gibt viele Stunden und Hausaufgaben“ (MV_DS_3S) haben viele Studenten irrtümlicherweise „Stunde“ statt „Unterricht“ in ihren Texten verwendet. Da es in diesem Kontext für dieses Wort weder im Niederländischen noch in einer anderen Fremdsprache eine Entsprechung gibt, kann dieser Fehler nicht aus dem Grund eines negativen Transfers begangen werden. Im Deutschen gibt es aber die Alternative „Unterrichtsstunde“, deswegen kann man schlussfolgern, dass die Studenten dieses Wort auf „Stunde“ reduziert haben. Andererseits wurde auch bemerkt, dass das elektronische Wörterbuch Van Dale zwei mögliche Übersetzungen für das niederländische „lesuur“ gibt, nämlich „Unterrichtsstunde“ und fälschlicherweise auch „Stunde“. Bei dieser letzten Entsprechung wird schon angegeben, dass sie ein informelles Wort ist, aber sie bleibt immerhin eine irreführende Übersetzung von „lesuur“. Wahrscheinlich haben die Studenten das Wort für eine ihrer Aufgaben einmal im elektronischen Wörterbuch Van Dale nachgeschlagen und haben sie sich irrtümlicherweise für „Stunde“ statt das richtige Wort „Unterrichtsstunde“ als Entsprechung für „lesuur“ entschieden. Auf diese Weise begehen beginnende Fremdsprachler tatsächlich manchmal Fehler, weil sie sich vor allem am Anfang sehr auf Nachschlagwerke wie Van Dale verlassen.

Ein Student hat in seinem Text (YP_ED_1S) statt „Dolmetscher“ die fehlerhafte Wortform „Tollmensch“ benutzt. Bei diesem Beispiel ist es deutlich, dass der Studierende das Wort

„Dolmetscher“ schon gehört hatte, aber die Orthographie nicht kannte. Im Satz „Zwei Jahren sind passiert da ich Deutsch gebraucht habe.“ (MP_ED_1S) hat der Student eine falsche Konjunktion verwendet, denn „da“ ist eine archaische Form für „seit“. Trotzdem scheint so eine Erklärung eher unwahrscheinlich zu sein, weil Erstsemester, die durchschnittlich wenig Deutschkenntnisse haben, meistens fast keine archaischen Wörter kennen. Deswegen wäre es glaubhafter, dass der Student einen Flüchtigkeitsfehler gemacht hat, oder einfach auf gut Glück ein deutsches Wort als Übersetzung für das niederländische „sinds“ im Text benutzt hat. Ein letzter Fehler aus der nicht kategorisierbaren Lexikfehlern befindet sich im Teilsatz „weil ich nur ganz viel Unterricht habe“ (ASDL_DS_2S), denn der Student hat hier fälschlicherweise „nur“ statt „einfach“ verwendet. Die richtige Ursache dieses Fehlers ist auf den ersten Blick nicht deutlich und deshalb kann man von der Annahme ausgehen, dass der Student auch hier einen Flüchtigkeitsfehler gemacht hat.

5.2.2 Interlinguale Interferenzen

In Kapitel 4 stellte sich heraus, dass im Bereich der interlingualen Interferenzen nur in der Kategorie der Substitution eine Tendenz wahrnehmbar war. In dieser Gruppe hat sich nämlich die Fehleranzahl zwischen der ersten und dritten Messung verringert. Das weist darauf hin, dass die Studenten am Ende des Semesters weniger niederländische oder sogar englische Wörter buchstäblich in ihren Texten verwendet haben und also auch, dass sie für diese Wörter schon öfter die richtige deutsche Entsprechung kennen.

Da die Anzahl der Unterdifferenzierungen zwischen Messung 1 und 2 zuerst rasch zugenommen hat und sich zwischen Messung 2 und 3 wieder verringert hat, ist hier keine deutliche Entwicklung ersichtlich. Im Bereich der falschen Freunde kann man auch keine Verbesserung bemerken, weil die Anzahl zwischen dem ersten und zweiten Messmoment leicht abgenommen hat, aber zwischen dem zweiten und dritten stabil geblieben ist. Allerdings muss dabei betont werden, dass die Anzahl der falschen Freunde bei jeder Messung sehr hoch geblieben ist und sie also eine sehr hartnäckige Fehlerart sind. Daraus kann man folgern, dass die Erstsemesterstudenten noch keinen reichen Wortschatz im Deutschen haben und deswegen viele Wörter oder Konstruktionen aus dem Niederländischen oder einer anderen ihnen bekannten Fremdsprache ins Deutsche übernehmen.

5.2.3 Intralinguale Interferenzen

Da es weder im Bereich der Simplifizierung noch der Kontamination augenscheinliche positive oder negative Tendenzen gibt, ist es ersichtlich, dass die Studenten fast nie Fehler wegen einer falschen Übertragung von Regeln innerhalb der deutschen Sprache gemacht haben. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Studierenden trotz ihres beschränkten Wortschatzes die Regeln in Bezug auf die schon erworbene deutsche Lexik kennen. Ein Beispiel dieser Regeln ist das nicht Auslassen eines Reflexivpronomens wie „Die Zeiten haben geändert“ statt „die Zeiten haben sich geändert“.

5.2.4 Fallstudien

Bei sowohl dem Studenten EJ_FD als auch YP_ED kann bemerkt werden, dass sie die meisten Fehler im Bereich der interlingualen Interferenzen, und dann insbesondere der falschen Freunde, begangen haben. Allerdings ist auch zu ersehen, dass EJ_FD immer weniger Fehler in dieser Kategorie gemacht hat, während die Fehleranzahl der interlingualen Interferenzen bei YP_ED ständig zugenommen hat. Außerdem fällt auf, dass die beiden Studenten auch besonders wenig Fehler im Bereich der intralingualen Interferenzen gemacht haben, und es bei der dritten Messung sogar keine Fehler mehr in dieser Kategorie gab. Diese zwei Feststellungen wurden übrigens auch in der allgemeinen lexikalischen Analyse bemerkt.

Obwohl in Bezug auf die interlingualen und intralingualen Interferenzen vor allem ähnliche Entwicklungen ersichtlich waren, gab es in den Kategorien der Genusfehler, falschen Kasus nach einer Präposition und nicht kategorisierbaren Lexikfehler nur unterschiedliche Tendenzen. Die Fehleranzahl in der Gruppe des falschen Kasus nach einer Präposition hat beim Studenten EJ_FD zuerst abgenommen und ist dann wieder ein bisschen gestiegen, während eine gerade umgekehrte Entwicklung beim Studenten YP_ED festgestellt wurde. Daneben hat der Studierende EJ_FD weder im Bereich der Genusfehler noch der nicht kategorisierbaren Lexikfehler in den drei Messungen einen Fehler begangen. Beim Studierenden YP_ED hat die Fehlerzahl in diesen Kategorien entweder zugenommen oder ist sie stabil geblieben.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Student EJ_FD am Ende des Semesters besser mit der deutschen Sprache vertraut war und sich immer weniger auf das Niederländische oder eine andere Sprache verlassen hat. Deshalb hat der Studierende auch weniger Wortschatz und Konstruktionen aus dem Niederländischen oder einer Fremdsprache buchstäblich ins Deutsche übernommen und hat demzufolge minder Fehler auf dem Gebiet der interlingualen Interferenzen gemacht. In Bezug auf die zweite Fallstudie kann man schlussfolgern, dass der Student YP_ED die deutsche Sprache deutlich noch nicht völlig beherrscht und sich deswegen oft auf das Niederländische oder eine bei ihm bekannte Fremdsprache verlassen hat. Aus der steigenden Genusfehleranzahl und der unveränderten Zahl der nicht kategorisierbaren Lexikfehler ist zu bemerken, dass der Student den deutschen Wortschatz und seine dazugehörigen Eigenschaften wie das unterschiedliche Wörtergeschlecht nicht vollständig beherrscht.

5.2.5 Motivation und Vorkenntnisse (EJ_FD; YP_ED)

In der Forschungsarbeit von Van Malderen (2015) wurde untersucht, inwiefern Vorkenntnisse und Motivation, eine Sprache zu studieren, die Schreibfertigkeitentwicklung von Studentenanfängern beeinflusst. Entsprechende Informationen wurden mittels eines Fragebogens ermittelt. Für diese Untersuchung wurde versucht, die Informationen aus den Fragebögen auch in Betracht zu ziehen, um auf diese Art und Weise eine eventuelle Erklärung für die einerseits positive und andererseits negative Entwicklung in den Fallstudien dieser Forschungsarbeit zu finden. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Unterschiede zwischen den beiden besprochenen Studenten zu klein waren, sodass weder ihre Motivation noch die Deutschvorkenntnisse eine mögliche Ursache für ihren Fort- beziehungsweise Rückschritt im Bereich der Lexik darstellt.

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN

In dieser Masterarbeit wurde untersucht, wie sich die Schreibfertigkeit im Deutschen bei Studienanfängern im Bachelorstudiengang „Angewandte Sprachwissenschaft“ der Universität Gent während des ersten Semesters entwickelt. Die Studenten haben zu drei verschiedenen Zeitpunkten in einer Periode von 12 Wochen den Auftrag bekommen, einen Text über drei unterschiedliche Themen („Ich will Deutsch studieren“, „der Uni-Alltag“ und „Das Studium: so hatte ich es mir vorgestellt und so ist es wirklich“) auf Deutsch zu schreiben. Diese Texte wurden sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Analyse unterzogen. Bezüglich der quantitativen Analyse wurden die Texte auf die drei Parameter der CAF-Methode (Wolfe-Quintero et al., 1998) hin untersucht: Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität. Daneben wurde ein Teilkorpus von 30 Texten (10 Studenten, 1 Text pro Messung) einer ausführlichen lexikalischen Analyse unterworfen. Diese 30 Texte wurden aus dem Gesamtkorpus ausgewählt, weil bei den Autoren greifbare Fort- oder Rückschritte in Bezug auf die Korrektheitsrate zu ersehen waren.

Die erste Forschungsfrage, nämlich wie sich die Schreibfähigkeit im Deutschen bei Erstsemesterstudenten entwickelt, lässt sich mittels der Flüssigkeits-, Korrektheits- und Komplexitätsrate der drei unterschiedlichen Messungen beantworten. Dabei wurde festgestellt, dass die Texte am Ende des Semesters tatsächlich flüssiger geworden sind, weil die Wörteranzahl nicht nur zwischen den einzelnen Messungen, sondern auch auf längere Sicht (zwischen Messung 1 und 3) signifikant zugenommen hat.

Darüber hinaus wurde bemerkt, dass die Texte der Studienanfänger über die drei Messungen hinweg durchschnittlich korrekter geworden sind. Allerdings war die Veränderung nur zwischen Messung 1 und 3 signifikant, denn zwischen dem ersten und zweiten sowie zweiten und dritten Messmoment wurde keine signifikante Entwicklung festgestellt. Trotzdem kann man den Schluss ziehen, dass die Texte am Ende des Semesters in der Tat korrekter geworden sind.

In Bezug auf den dritten Parameter, Komplexität, konnte ich feststellen, dass sowohl die durchschnittliche Satzlänge als auch die durchschnittliche Wortlänge zwischen der ersten und zweiten Messung leicht abgenommen hat, um zwischen der zweiten und dritten wieder zu steigen. Bei den beiden Komplexitätskriterien wurde außerdem festgestellt, dass es zwischen

den einzelnen Messungen jeweils eine signifikante Entwicklung gab. Trotzdem waren keine signifikanten Veränderungen auf längere Sicht (zwischen Messung 1 und 3) zu bemerken. Demzufolge kann man schlussfolgern, dass die Texte am Ende der Forschungsperiode nicht unbedingt komplexer geworden sind. Die Texte der Studenten wurden also im Laufe des ersten Studiensemesters flüssiger und korrekter, aber nicht komplexer.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse bieten unter anderem eine Antwort auf die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit und zwar auf die Frage, inwiefern sich die Kenntnisse der deutschen Lexik bei den Studenten positiv während des Semesters geändert hat. Am Ende der Forschungsperiode hat die Anzahl der Lexikfehler im Vergleich zum Semesteranfang tatsächlich abgenommen. Immerhin wurde auch bemerkt, dass sie zwischen der ersten und zweiten Messung zuerst leicht zugenommen hat und sich zwischen der zweiten und dritten Spracherhebung augenscheinlich verringert hat.

Weiterhin wurde in der lexikalischen Analyse festgestellt, dass im Bereich der interlingualen Interferenzfehler, Genusfehler und des falschen Kasus nach einer Präposition eine positive Entwicklung zu ersehen ist. So eine positive Tendenz war allerdings bei den intralingualen Interferenzen und den nicht kategorisierbaren Lexikfehlern nicht spürbar.

In der dritten Forschungsfrage wurde davon ausgegangen, dass die Studenten vor allem Fehler im Bereich der interlingualen Interferenzen begehen würden, weil sie ihre Texte in der Fremdsprache Deutsch und nicht in der Muttersprache (Niederländisch) schreiben mussten. Außerdem könnte es in den Texten auch Einflüsse aus anderen bei den Studenten bekannten Sprachen wie dem Englischen und Französischen geben. In dieser Studie wurde diese Annahme wirklich auch bestätigt, weil die Fehleranzahl in der Kategorie der interlingualen Interferenzen, insbesondere der falschen Freunde, bei jeder der drei Messungen am höchsten war. Darüber hinaus war in dieser Kategorie nur in Bezug auf die Substitutionen eine positive Tendenz ersichtlich, weil ausschließlich in dieser Gruppe die Fehlerzahl abgenommen hat. Was die Unterdifferenzierungen und falsche Freunde betrifft, war weder eine augenscheinlich positive noch negative Entwicklung zu bemerken. Die Zahl der Unterdifferenzierungen hat zwischen der ersten und zweiten Spracherhebung zuerst rasch zugenommen und hat sich zwischen der zweiten und dritten wieder verringert. Hinsichtlich der falschen Freunde war nur eine leichte Verbesserung zu ersehen, sodass man eigentlich schlussfolgern kann, dass ihr

Anteil an der Gesamtzahl der Lexikfehler während der drei Messmomente stabil geblieben ist.

Mit dieser Masterarbeit habe ich versucht, die bereits vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf die Schreibfertigkeitentwicklung bei Fremdsprachlern zu erweitern. Für weitere Untersuchungen schlage ich vor, alle Texte, und nicht nur eine Auswahl von 30 Texten, aus dieser Studie einer lexikalischen Analyse zu unterwerfen, damit noch überzeugendere Schlussfolgerungen in Hinsicht auf die Lexikkenntnisse der Studienanfänger im ersten Semester gezogen werden können. In Bezug auf die intralinguale Interferenzkategorie konnte in dieser Forschung nämlich keine eindeutigen Schlussfolgerungen gezogen werden, weil diese Gruppe zu wenig Fehler umfasste. Das wäre möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der Umfang des Teilkorpus (30 Texte) zu klein war. Wenn man den Gesamtkorpus untersuchen würde, könnten im Bereich der intralingualen Interferenzen vielleicht deutlichere Entwicklungen aufgefunden werden. Daneben scheint es mir auch interessant, die Ergebnisse in dieser Forschung mit weiteren Spracherhebungen im zweiten Semester zu vergleichen. Auf diese Art und Weise kann man sich eine Gesamtübersicht über die Schreibfertigkeitentwicklung im ganzen ersten Bachelorjahr verschaffen und dabei untersuchen, inwiefern sich die Schreibentwicklung im zweiten Semester schneller oder langsamer verändert.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Baten, K. (2011). A processability approach to the acquisition of the German case system by Dutch speaking foreign language learners. Ongepubliceerde dissertatie. Universiteit Gent.
- Benevento, C (& Storch, N). (2011). Investigating writing development in secondary school learners of French. *Assessing Writing*, 16(2), 97-110.
- Cooper, T. (1976). Measuring written syntactic patterns of second language learners of German. *The Journal of Educational Research*, 69(5), 176-183.
- De Vries, F (& Verspoor, M). (2010). Fouten maken mag in tweede taalontwikkeling!. *Levende TalenTijdschrift*, 11(3), 19-28.
- Duden (1999). *Duden, das große Wörterbuch der deutschen Sprache (in 10 Bänden) 5*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt RG.
- Hufeisen, B (& Neuner, G). (1999). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- König, E (& Gast, V). (2012). *Understanding English-German contrasts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: a research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518.
- Polio, C. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning*, 47(1), 101-143.
- Schulze, M., et al. (s.d.). Towards automatic proficiency scoring in L2 writing: Balanced complexity. Unpublished manuscript.
- Shaw, P (& Liu, E). (1998). What develops in the development of second-language writing?. *Applied Linguistics*, 19(2), 225-254.
- Storch, N (& Hill, K). (2008). What happens to international students' English after one semester of university?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(1), 04.1-04.17.
- Storch, N. (2009). The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 103-118.
- Storch, N (& Tapper, J). (2009). The impact of an EAP course on postgraduate writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 207-223.
- Ten Cate et al. (2008). *Deutsche Grammatik*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Van Malderen, M. (2015). Ich will Deutsch studieren! Schulische Vorkenntnisse und Motivation von beginnenden Deutschstudenten. Ongepubliceerde masterproef. Universiteit Gent Faculteit Vertalen, Tolken en Communicatie.
- Van Weeren, J. (1977). *Interferenz und Valenz: zum Problem der „falschen Freunde“ für niederländische Germanistikstudenten*. S.l.: s.n.
- Verspoor, M (& Smiskova, H). (2012). Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective. In R. Machón (Red.), *L2 writing development: multiple perspectives* (S. 17- 46). Berlin: De Gruyter.
- Wolfe-Quintero, K., et al. (1998). *Second language development in writing : measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

8 ANLAGEN8.1 Ergebnisse der ersten Messung

Student	Code	A0	F0	C0a MPL	C0b MWL
S1	AG_ED	0,41666667	94	15,666667	4,946808511
S2	AM_FD	0,39130435	161	10,0625	5,273291925
S3	AS_FD	0,2	79	9,875	5,430379747
S4	ASDL_DS	0,35294118	165	16,5	5,260606061
S5	AVDH_FD	0,16666667	94	15,666667	5,265957447
S6	CD_DS	0,38461538	95	19	4,778947368
S7	CDP_FD	0,53333333	89	11,125	5
S8	DB_FD	0,36363636	85	14,166667	5,117647059
S9	DV_DI	0,2	148	16,444444	4,986486486
S10	DVR_ED	0	110	9,1666667	5,254545455
S11	EB_ED	0	97	9,7	5,268041237
S12	EC_ED	0,21428571	112	9,3333333	5,276785714
S13	ED_DS	0,55	120	12	5,141666667
S14	ED_FD	0,23076923	110	15,714286	4,718181818
S15	EDL_ED	0,54545455	93	18,6	4,967741935
S16	EJ_FD	0,26315789	128	11,636364	5,359375
S17	EM_ED	0,36363636	73	10,428571	5,726027397
S18	EM1_DS	0,5	68	11,333333	5,176470588
S19	EM2_DS	0,4	32	10,666667	3,96875
S20	ET_ED	0,53333333	103	10,3	4,757281553
S21	FAVDL_DI	0,63636364	87	10,875	5,873563218
S22	FC_FD	0,125	103	11,444444	4,941747573
S23	FD_ED				
S24	FD1_FD	0,14285714	104	11,555556	5,182692308
S25	FD2_FD	0,06666667	109	13,625	5,128440367
S26	FDB_ED	0,42857143	81	10,125	4,851851852
S27	FM_FD	0,53333333	111	11,1	5,252252252
S28	FV_DI	0,42857143	82	9,1111111	5
S29	GM_DR	0,46666667	112	22,4	5,008928571
S30	GV_FD	0,85	125	7,8125	4,92
S31	HD_FD				
S32	HJ_ED				
S33	HM_ED	0,33333333	109	10,9	5,229357798
S34	HSO_ED	0,4375	112	9,3333333	4,830357143
S35	HW_FD	0,14285714	67	13,4	5,208955224
S36	ID_FD	0,30434783	164	13,666667	4,957317073
S37	JC_ED	0,53846154	98	19,6	5,275510204
S38	JD_ED	0,5	10	10	5,1

S39	JH_ED	0,46666667	112	16	5,241071429
S40	JJ_ED	0,46666667	112	18,666667	5,241071429
S41	JL_ED	0,44444444	65	13	4,538461538
S42	JL_FD	0,27272727	100	20	5,47
S43	JM_DR	0,5	165	10,3125	4,945454545
S44	JM_FD	0,44	207	11,5	5,328502415
S45	JNB_FD	0,17391304	158	10,533333	4,879746835
S46	JO_ED	1	110	15,714286	6,354545455
S47	JS_DS	0,56	128	5,12	5,2578125
S48	JS_ED	0	6	6	9
S49	JV_FD	0,33333333	74	14,8	4,878378378
S50	JVD_DR	0,27777778	151	11,615385	5,046357616
S51	KB_DT	0,57142857	73	12,166667	4,821917808
S52	LB_DI	0,18181818	65	10,833333	5,153846154
S53	LD_ED	0,4	190	13,571429	4,694736842
S54	LDK_ED	0,5	71	10,142857	5,070422535
S55	LDW_ED	0,35714286	88	17,6	4,806818182
S56	LH_DS	0,45454545	74	12,333333	5,243243243
S57	LM_ED	0,17647059	130	9,2857143	5,038461538
S58	LR_DI	0,75	60	20	4,866666667
S59	LVD_FD	0,33333333	90	11,25	5,188888889
S60	LVE_DS	0,61904762	145	10,357143	4,903448276
S61	LVT_ED	0,16666667	88	17,6	5,693181818
S62	MC_FD	0,59259259	200	11,764706	5,725
S63	MCV_D	0,875	160	10	5,325
S64	MD_DR				
S65	MD_FD	0,5	41	6,8333333	4,536585366
S66	MDH_FD	0,46153846	84	10,5	5,011904762
S67	MDN_DR	0,375	192	14,769231	5,151041667
S68	MM_--	0,28571429	86	9,5555556	5,279069767
S69	MP_ED	0,125	51	12,75	5,176470588
S70	MR_DR	0,46153846	106	13,25	5,613207547
S71	MV_DR	0,6	101	14,428571	4,772277228
S72	MV_DS	0,33333333	104	13	5,028846154
S73	MV_FD	0,26666667	111	13,875	5,162162162
S74	MVH_ED	0,35714286	112	16	5,0625
S75	MVH_FD	0,28571429	123	17,571429	4,975609756
S76	MW_DT	0,4	157	12,076923	5,01910828
S77	NC_FD	0,07692308	120	8,5714286	5,466666667
S78	NG_DS				
S80	PB_ED				
S81	PD_ED	0,26666667	109	12,111111	4,871559633
S82	PL_FD				
S83	RA_DS				
S84	RD_ED				

S85	SB_FD	0,58333333	91	11,375	5,494505495
S87	SD_ED				
S88	SS_ED				
S89	SU_DI	0,72727273	74	9,25	5,283783784
S90	TD_ED				
S91	TL_DS	0,42857143	81	11,571429	4,728395062
S92	YP_ED	0,45454545	75	9,375	5,106666667
S93	ZY_DT	0,33333333	47	11,75	5,14893617
Durchschnittswert					
		0,38962279	104,01266	12,545774	5,165041727
Median					
		0,4	103	11,615385	5,128440367
Minimumwert					
		0	6	5,12	3,96875
Maximumwert					
		1	207	22,4	9
Standardabweichung					
		0,19524609	39,096924	3,4178449	0,540161836

8.2 Ergebnisse der zweiten Messung

Student	Code	A1	F1	C1a MPL	C1b MWL
S1	AG_ED	0,384615	78	13	4,7051282
S2	AM_FD				
S3	AS_FD				
S4	ASDL_DS	0,333333	169	14,083333	4,9763314
S5	AVDH_FD	0,466667	113	10,272727	4,5663717
S6	CD_DS	0,454545	79	13,166667	4,8101266
S7	CDP_FD				
S8	DB_FD	0,473684	134	12,181818	4,9626866
S9	DV_DI	0,304348	165	12,692308	4,6666667
S10	DVR_ED	0,533333	155	14,090909	5,1548387
S11	EB_ED				
S12	EC_ED	0,3125	108	10,8	5,1481481
S13	ED_DS	0,5	125	12,5	4,68
S14	ED_FD	0,35	158	14,363636	4,8670886
S15	EDL_ED				
S16	EJ_FD	0,333333	133	10,230769	4,8496241
S17	EM_ED	0,272727	142	8,875	4,7957746
S18	EM1_DS	0,666667	114	10,363636	4,5789474
S19	EM2_DS	0,153846	91	8,2727273	4,4175824
S20	ET_ED				
S21	FAVDL_DI	0,736842	142	9,4666667	4,7112676
S22	FC_FD	0,133333	117	14,625	4,5299145
S23	FD_ED				
S24	FD1_FD	0,5	180	10	4,7222222

S25	FD2_FD	0,3	149	13,545455	4,7181208
S26	FDB_ED	0,444444	122	10,166667	4,9754098
S27	FM_FD	0,411765	113	9,4166667	5,3982301
S28	FV_DI	0,416667	183	15,25	4,557377
S29	GM_DR	0,083333	116	16,571429	4,6293103
S30	GV_FD	0,642857	103	10,3	4,592233
S31	HD_FD				
S32	HJ_ED	0,555556	62	8,8571429	4,6774194
S33	HM_ED	0,458333	149	10,642857	4,4161074
S34	HSO_ED				
S35	HW_FD	0,181818	90	10	5,6
S36	ID_FD	0,391304	171	19	4,7894737
S37	JC_ED	0,533333	118	13,111111	5,1016949
S38	JD_ED	0,142857	49	12,25	4,7346939
S39	JH_ED	0,466667	120	12	4,9916667
S40	JJ_ED	0,4375	124	12,4	5,6612903
S41	JL_ED	0,526316	126	7,4117647	4,515873
S42	JL_FD	0,5625	118	11,8	5,220339
S43	JM_DR	0,384615	205	12,058824	4,9219512
S44	JM_FD	0,758621	201	10,578947	4,8159204
S45	JNB_FD	0,333333	169	10,5625	4,6331361
S46	JO_ED	0,823529	149	13,545455	5,295302
S47	JS_DS	0,5625	115	9,5833333	4,6086957
S48	JS_ED	0	5	5	6,2
S49	JV_FD	0,3125	118	13,111111	4,5254237
S50	JVD_DR	0,481481	168	12,923077	4,5952381
S51	KB_DT	0,571429	95	5,9375	4,0947368
S52	LB_DI	0,578947	116	10,545455	4,5
S53	LD_ED	0,25	85	10,625	4,8588235
S54	LDK_ED	0,357143	82	11,714286	4,8902439
S55	LDW_ED	0,181818	76	12,666667	5,25
S56	LH_DS	0,5	97	12,125	5,0618557
S57	LM_ED	0,388889	139	10,692308	4,6402878
S58	LR_DI	0,521739	164	13,666667	4,8109756
S59	LVD_FD	0,470588	111	13,875	4,7207207
S60	LVE_DS	0,571429	136	12,363636	4,7647059
S61	LVT_ED	0,545455	151	13,727273	4,4966887
S62	MC_FD				
S63	MCV_D	0,866667	113	11,3	5,1238938
S64	MD_DR	0,4	142	11,833333	4,971831
S65	MD_FD	0,266667	100	10	5
S66	MDH_FD	0,4	158	15,8	4,7531646
S67	MDN_DR	0,416667	108	15,428571	5,4907407
S68	MM_--				
S69	MP_ED	0,2	87	9,6666667	4,6781609

S70	MR_DR				
S71	MV_DR	0,461538	96	19,2	4,5520833
S72	MV_DS	0,352941	119	10,818182	4,6554622
S73	MV_FD				
S74	MVH_ED	0,4	136	17	4,7941176
S75	MVH_FD	0,6	150	12,5	4,84
S76	MW_DT	0,64	166	10,375	4,5963855
S77	NC_FD	0,5	141	11,75	4,9007092
S78	NG_DS	0,3125	121	15,125	4,9752066
S80	PB_ED				
S81	PD_ED	0,352941	109	9,9090909	5,6422018
S82	PL_FD	0,5	179	14,916667	4,7988827
S83	RA_DS	0,266667	117	16,714286	4,7435897
S84	RD_ED	0,454545	120	7,5	5,075
S85	SB_FD	0,388889	130	10,833333	4,6923077
S87	SD_ED	0,380952	143	14,3	4,6713287
S88	SS_ED				
S89	SU_DI	0,461538	113	10,272727	5,1504425
S90	TD_ED				
S91	TL_DS	0,380952	151	11,615385	4,2119205
S92	YP_ED	0,375	120	12	4,7166667
S93	ZY_DT	0,285714	102	11,333333	4,3627451
Durchschnittswert					
		0,422976	125,5867	11,962692	4,8373801
Median					
		0,416667	120	11,833333	4,7647059
Minimumwert					
		0	5	5	4,0947368
Maximumwert					
		0,866667	205	19,2	6,2
Standardabweichung					
		0,160273	34,18424	2,6104321	0,3417671

8.3 Ergebnisse der dritten Messung

Student	Code	A2	F2	C2a MPL	C2b MWL
S1	AG_ED	0,555556	62	15,5	4,903226
S2	AM_FD				
S3	AS_FD				
S4	ASDL_DS	0,56	174	15,81818	5,310345
S5	AVDH_FD	0,533333	121	11	5,165289
S6	CD_DS	0,5	113	16,14286	5
S7	CDP_FD				
S8	DB_FD	0,1875	139	12,63636	5,129496
S9	DV_DI	0,227273	150	18,75	4,466667
S10	DVR_ED	0,391304	190	14,61538	4,984211

S11	EB_ED	0,6875	97	12,125	5,195876
S12	EC_ED	0,461538	90	10	5,022222
S13	ED_DS	0,55	155	15,5	5,2
S14	ED_FD	0,421053	138	10,61538	5,289855
S15	EDL_ED				
S16	EJ_FD	0,8	130	11,81818	4,9
S17	EM_ED	0,333333	63	10,5	4,746032
S18	EM1_DS	0,555556	73	14,6	5,452055
S19	EM2_DS	0,363636	74	12,33333	4,459459
S20	ET_ED	0,444444	138	12,54545	4,768116
S21	FAVDL_DI	0,555556	81	11,57143	5,962963
S22	FC_FD	0,545455	94	13,42857	4,702128
S23	FD_ED	0,636364	68	9,714286	5,558824
S24	FD1_FD	0,384615	111	11,1	5,378378
S25	FD2_FD	0,6875	110	11	4,972727
S26	FDB_ED	0,375	106	13,25	4,990566
S27	FM_FD	0,466667	112	8,615385	5,348214
S28	FV_DI				
S29	GM_DR	0,307692	120	13,33333	5,566667
S30	GV_FD				
S31	HD_FD	0,434783	156	15,6	4,762821
S32	HJ_ED	0,454545	86	14,33333	4,604651
S33	HM_ED	0,428571	132	12	5,25
S34	HSO_ED				
S35	HW_FD	0,307692	130	16,25	5,269231
S36	ID_FD	0,65	140	14	5,257143
S37	JC_ED	0,727273	91	15,16667	5,417582
S38	JD_ED				
S39	JH_ED	0,666667	109	15,57143	5,394495
S40	JJ_ED	0,461538	108	15,42857	5,101852
S41	JL_ED				
S42	JL_FD	0,588235	134	13,4	5,014925
S43	JM_DR	0,375	127	11,54545	5,133858
S44	JM_FD	0,692308	205	11,38889	5,17561
S45	JNB_FD	0,217391	167	12,84615	4,946108
S46	JO_ED				
S47	JS_DS	0,466667	104	10,4	5,134615
S48	JS_ED	0,352941	105	13,125	5,209524
S49	JV_FD	0,307692	95	13,57143	5,115789
S50	JVD_DR	0,294118	150	16,66667	5,02
S51	KB_DT	0,5	64	12,8	5,34375
S52	LB_DI	0,363636	82	13,66667	4,426829
S53	LD_ED	0,416667	78	7,8	5,192308
S54	LDK_ED	0,3	75	10,71429	4,826667
S55	LDW_ED	0,333333	101	16,83333	4,980198

S56	LH_DS	0,125	76	15,2	5,5
S57	LM_ED	0,588235	118	11,8	5,279661
S58	LR_DI	0,5	94	15,66667	4,882979
S59	LVD_FD	0,5	118	23,6	4,983051
S60	LVE_DS	0,578947	175	19,44444	5,017143
S61	LVT_ED				
S62	MC_FD				
S63	MCV_D	0,764706	130	13	5,038462
S64	MD_DR	0,35	158	15,8	4,772152
S65	MD_FD	0,235294	129	12,9	4,775194
S66	MDH_FD	0,666667	128	12,8	4,8125
S67	MDN_DR	0,625	122	12,2	5,598361
S68	MM_--				
S69	MP_ED	0,181818	93	18,6	5,129032
S70	MR_DR				
S71	MV_DR	0,352941	127	15,875	5,511811
S72	MV_DS	0,076923	115	12,77778	5,286957
S73	MV_FD				
S74	MVH_ED	0,5	104	13	5,115385
S75	MVH_FD	0,590909	156	17,33333	5,397436
S76	MW_DT	0,642857	120	10,90909	5,383333
S77	NC_FD	0,214286	114	12,66667	5,122807
S78	NG_DS	0,705882	118	13,11111	5,067797
S80	PB_ED	0,222222	75	12,5	4,88
S81	PD_ED	0,222222	110	12,22222	5,181818
S82	PL_FD	0,5	108	15,42857	5,305556
S83	RA_DS	0,117647	129	16,125	5,069767
S84	RD_ED	0,142857	113	14,125	4,867257
S85	SB_FD	0,5	136	13,6	5,066176
S87	SD_ED	0,4	102	14,57143	5,196078
S88	SS_ED	0,384615	97	13,85714	5,28866
S89	SU_DI	0,666667	85	12,14286	5,035294
S90	TD_ED	0,166667	95	10,55556	5,410526
S91	TL_DS	0,5	106	10,6	4,650943
S92	YP_ED	0,214286	131	21,83333	4,687023
S93	ZY_DT	0,363636	87	12,42857	5,103448
Durchschnittswert					
		0,440398	114,6974	13,63546	5,098262
Median					
		0,449495	112,5	13,11806	5,115587
Minimumwert					
		0,076923	62	7,8	4,426829
Maximumwert					
		0,8	205	23,6	5,962963
Standardabweichung					
		0,171247	29,86506	2,733553	0,281609

8.4 Annotierte Texte der Studenten

Die annotierten Texte der Studenten aus der quantitativen und qualitativen Analyse kann man auf der anliegenden CD-ROM zurückfinden.