

Linguistik – Impulse & Tendenzen

Herausgegeben von
Susanne Günthner
Klaus-Peter Konerding
Wolf-Andreas Liebert
Thorsten Roelcke

41

De Gruyter

Christa Dürscheid
Franc Wagner
Sarah Brommer

Wie Jugendliche schreiben

Schreibkompetenz und neue Medien

Mit einem Beitrag von Saskia Waibel

De Gruyter

ISBN 978-3-11-023611-8
e-ISBN 978-3-11-023612-5
ISSN 1612-8702

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2010 Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/New York
Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen
∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier
Printed in Germany
www.degruyter.com

Vorwort

An dieser Stelle wollen wir die Gelegenheit wahrnehmen, auf die Arbeit der letzten Jahre zurückzublicken und den Personen zu danken, die das Entstehen des vorliegenden Buches begleitet haben. Vorweg aber gilt unser Dank dem Schweizerischen Nationalfonds, der den finanziellen Rahmen für die Durchführung unserer Forschungsarbeiten zur Verfügung gestellt hat.

Es war im Jahr 2005, als die Überlegung reifte, im Rahmen einer empirischen Studie einen Beitrag zu der in der Öffentlichkeit viel diskutierten Frage zu leisten, ob es einen Einfluss des Schreibens in den neuen Medien auf das schulische Schreiben gebe. Nach einer Pilotstudie, die einen ersten Einblick in die Mediennutzungsgewohnheiten von Schülern¹ im Kanton Zürich vermittelte, startete das Projekt im November 2006. Zu Beginn arbeitete Ulla Kleinberger in unserer Runde mit. Sie hat viele gute Ideen eingebracht und einen wichtigen Beitrag zur Ausarbeitung des Textbeschreibungsmodells geleistet. Nach ihrem Ausscheiden übernahm Saskia Waibel die frei gewordene Stelle. Dank Saskia Waibels Initiative gelang es, den Kontakt zu den Schulen zu intensivieren; ihr ist es auch zu verdanken, dass dieses Buch um ein Didaktikkapitel ergänzt werden konnte.

Im Laufe der Jahre wuchsen die Korpora an; weitere, studentische Hilfe war notwendig: Renato Durrer klassifizierte einen Teil der Freizeittexte und übertrug Angaben aus den Fragebogen in die Datenbank; Adrian Althaus wertete einen Teil der Schultexte aus, Andrea Ritzmann arbeitete am Literaturverzeichnis. In den letzten Monaten stand dann die redaktionelle Arbeit am vorliegenden Buch im Vordergrund. Ohne die umsichtigen Korrekturen von Gerard Adarve, Christina Müller, Andrea Ritzmann und Andi Gredig wäre hier so mancher Fehler stehen geblieben. Andi Gredig war es schließlich auch, der in gewohnt professioneller Art das Layout für das vorliegende Buch erstellte. Allen genannten Personen sei an dieser Stelle herzlich für ihren Einsatz gedankt.

Die Daten für das vorliegende Buch wären aber nicht zusammengekommen, wenn wir nicht auf die Unterstützung zahlreicher Lehrer und Schüler hätten zählen können: Lehrer haben Fragebogen ausgefüllt und uns Schülertexte übermittelt; einige haben sich außerdem bereit erklärt, Unterrichtsstunden zur Verfügung zu stellen, so dass Saskia Waibel den Schülern

¹ Auf die Geschlechterdifferenzierung verzichten wir im vorliegenden Buch. Man möge uns dies nachsehen.

unser Forschungsanliegen persönlich nahe bringen konnte. Ihnen sei dafür herzlich gedankt. Auch Schüler haben bereitwillig einen Fragebogen ausgefüllt; vor allem aber haben sie uns private Texte überlassen (SMS-, E-Mail-Schreiben und anderes mehr). Letzteres verdient besondere Erwähnung, da es keineswegs selbstverständlich ist, dass der Forschung solche Texte zur Verfügung gestellt werden. Allen, die sich auf diese Weise an unserem Projekt beteiligt haben, gilt daher unser besonderer Dank.

Zürich, im Juli 2010

Christa Dürscheid
Franc Wagner
Sarah Brommer

Inhaltsverzeichnis

I	Einführung	I
I.1	Zur Ausgangslage	I
I.2	Das Zürcher Projekt »Schreibkompetenz und neue Medien«	6
I.3	Überblick über die folgenden Kapitel	10
I. THEORETISCHE ASPEKTE		
2	Grundsätzliches zur Terminologie	15
2.1	Schreibkompetenz – Schreibfähigkeit	15
2.1.1	Konzeptionen des Schreibens	15
2.1.2	Schreibfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit	19
2.2	Sprachliche Varietäten	20
2.3	Norm – Normkonformität	22
2.3.1	Verschiedene Arten von Normen	22
2.3.2	Gültigkeit von Normen	24
2.4	Privat und öffentlich – Thema und Zugänglichkeit	25
2.4.1	Privat vs. nicht-privat	25
2.4.2	Öffentlich vs. nicht-öffentlich	26
2.5	Medienbegriff	27
2.5.1	Medienklassifikationen	27
2.5.2	Das soziale Potenzial von Medien	30
2.5.3	Linguistische Mediendefinitionen	32
3	Theoretische und empirische Forschungsansätze	35
3.1	Das Zürcher Textanalyseraster	35
3.1.1	Darstellung des Textanalyserasters	35
3.1.2	Kritische Anmerkungen	37
3.1.3	Kommentierung und Anbindung an das Projekt	38
3.2	Konzepte zu Mündlichkeit – Schriftlichkeit bzw. Nähe – Distanz	39

3.2.1	Das Mündlichkeits-/Schriftlichkeits-Modell von Koch & Oesterreicher	39
3.2.2	Kritische Anmerkungen.	40
3.2.3	Modell des Nähe- und Distanzprechens nach Ágel & Hennig	42
3.2.4	Kritische Anmerkungen.	45
3.2.5	Kommentierung und Anbindung an das Projekt	46
3.3	Studien zur Mediennutzung	47
3.3.1	ALL-Studie	47
3.3.2	JIM-Studie	48
3.3.3	Zürcher Studien	49
3.3.4	ARD/ZDF-Online-Studie.	50
3.4	Zum Dialektgebrauch in der Deutschschweiz	51
3.5	Forschungsliteratur zu einzelnen Kommunikationsformen	54
3.5.1	Literatur zur SMS-Kommunikation	54
3.5.2	Literatur zur E-Mail-Kommunikation	55
3.5.3	Literatur zur Chat-Kommunikation (inkl. Instant Messaging)	57
3.5.4	Literatur zu Social Networking Sites	58
4	Dimensionen der Textbeschreibung.	65
4.1	Situation	65
4.1.1	Kommunikationssituation.	65
4.1.2	Produktionssituation	66
4.2	Kommunikationsform.	68
4.3	Textcharakterisierung	71
4.3.1	Textsorte	71
4.3.2	Textfunktion	72
4.3.3	Textthema und thematische Entfaltung.	73
4.3.4	Textstil	74
4.4	Textrealisierung.	75
4.4.1	Typographie	75
4.4.2	Orthographie	76
4.4.3	Morphosyntax.	77
4.4.4	Lexik	77
4.5	Das Textbeschreibungsmodell	78

II. ANALYSEN UND ERGEBNISSE

5	Analyseverfahren und Projektkorpora	85
5.1	Vorbemerkungen.	85
5.2	Das Analyseverfahren	86
5.3	Die Kategorien des Analyserasters	90
5.3.1	Beschreibungsdimension ›Kommunikationsform‹ (KF)	91
5.3.2	Beschreibungsdimension ›Textcharakterisierung‹ (TC)	91
5.3.3	Beschreibungsdimension ›Textrealisierung‹ (TR)	94
5.4	Die einzelnen Analyseschritte	99
5.5	Anmerkungen zur Korpusaufbereitung	101
5.6	Das Freizeitkorpus.	103
5.6.1	Charakterisierung der Freizeittexte	103
5.6.2	Festlegen der Textgrenzen	105
5.6.3	Zusammensetzung des Korpus	106
5.7	Das Schulkorpus	109
5.7.1	Charakterisierung der Schultexte.	109
5.7.2	Zusammensetzung des Korpus	111
5.8	Das Fragebogenkorpus	112
5.8.1	Der Schülerfragebogen	112
5.8.2	Der Lehrerfragebogen	121
6	Merkmale in den Texten des Freizeitkorpus	127
6.1	Vorbemerkungen.	127
6.2	SMS-Texte.	128
6.2.1	Grundsätzliche Bemerkungen	128
6.2.2	Merkmale auf graphischer Ebene.	129
6.2.3	Merkmale auf stilistischer Ebene	131
6.3	E-Mail-Texte	132
6.3.1	Grundsätzliche Bemerkungen	132
6.3.2	Merkmale auf graphischer Ebene	132
6.3.3	Merkmale auf stilistischer Ebene	133
6.4	Chat- und Instant-Messaging-Texte.	133
6.4.1	Grundsätzliche Bemerkungen	133
6.4.2	Merkmale auf graphischer Ebene	134

6.4.3	Merkmale auf stilistischer Ebene	135
6.5	Social Networking Sites	138
6.5.1	Grundsätzliche Bemerkungen	138
6.5.2	Merkmale auf graphischer Ebene	139
6.5.3	Merkmale auf stilistischer Ebene	140
6.6	Zusammenfassung	141
7	Auswertung des Schulkorpus	143
7.1	Vorgehen bei der Datenauswertung	143
7.2	Das Kategoriensystem der Grobkodierung	145
7.3	Ergebnisse der Grobkodierung der Schultexte	149
7.3.1	Die Kantonsschultexte	149
7.3.2	Die Sekundarschultexte	151
7.3.3	Die Berufsschultexte	152
7.3.4	Vergleich der Ergebnisse	153
7.3.4.1	Vergleich aller Kodierungen	153
7.3.4.2	Vergleich der Ergebnisse für <i>Orthographie</i> nach Schultypen	154
7.3.5	Konsequenzen der Ergebnisse für die Feinkodierung	156
7.4	Das Kategoriensystem der Feinkodierung	157
7.5	Ergebnisse der Feinkodierung der Schultexte	159
7.5.1	Kodierungen zur <i>Kohärenz</i>	160
7.5.2	Kodierungen zur <i>Lexik</i>	161
7.5.3	Kodierungen zur <i>Morphosyntax</i>	162
7.5.4	Kodierungen zur <i>Orthographie</i>	163
7.5.5	Kodierungen zur <i>Typographie</i>	164
7.5.6	Diskussion der Ergebnisse	168
8	Auswertung des Fragebogenkorpus	171
8.1	Zur weiteren Vorgehensweise	171
8.2	Auswertung der Schülerfragebogen	171
8.2.1	Soziodemographische Grunddaten	172
8.2.2	Angaben zur Computer- und Internetnutzung	175
8.2.3	Bevorzugte Kommunikationsformen	178
8.2.4	Literale Aspekte (Lese- und Schreibgewohnheiten)	181

8.2.5	Schreib- und Korrekturverhalten am Computer	185
8.3	Auswertung der Lehrerfragebogen	187
8.3.1	Die befragten Lehrpersonen	187
8.3.2	Einschätzungen zur Schreibkompetenz	188
8.3.3	Vorgeschlagene Maßnahmen	192
9	Vergleich der Freizeittexte mit den Schultexten	195
9.1	Kategorien für die Selektion	195
9.2	Ergebnisse der Detailkodierung der Freizeittexte	198
9.2.1	Auswahl der Texte	198
9.2.2	Vergleich der Schultypen	201
9.3	Vergleich mit der Auswertung der Schultexte	203
9.4	Fallanalysen einzelner Schülerportfolien	208
9.4.1	Merkmale der Portfolien	208
9.4.2	Analyse ausgewählter Portfolien	211
9.4.2.1	Kantonsschüler-Portfolien	211
9.4.2.2	Berufsschüler-Portfolien	216
9.4.2.3	Sekundarschüler-Portfolien	222
9.4.3	Resümee	226
10	Schulisches Schreiben und neue Medien – didaktische Aspekte	229
10.1	Vorbemerkungen	229
10.2	Curriculare Vorgaben	230
10.2.1	Grundsätzliches	230
10.2.2	Deutschschweiz	232
10.2.3	Deutschland	236
10.3	Unterrichtsvorschläge	239
10.3.1	Schreiben und Kommunizieren mit dem Handy	239
10.3.2	Schreiben mit dem Computer; Kommunizieren per Internet	240
10.3.3	Online-Ressourcen	246
10.4	Die Unterrichtseinheit »Schreiben und neue Medien«	248
10.4.1	Grundstruktur der Unterrichtseinheit	248
10.4.2	Aussagen von Schülern zu Lehrermeinungen	251
10.5	Didaktische Empfehlungen	253

10.5.1	Die Sicht der befragten Lehrpersonen	253
10.5.2	Sammlung von Unterrichtsvorschlägen	256
II	Fazit und Ausblick.	261
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.	269
	Verzeichnis der Kodierkürzel	273
	Literaturverzeichnis	275
	Personenregister.	287
	Sachregister	291

I Einführung

I.1 Zur Ausgangslage

Die rasche Verbreitung des Internets hat die Medienlandschaft völlig verändert: Fernseh- und Radiosender unterhalten Websites, Zeitungen haben Online-Auftritte, Firmen präsentieren sich im Netz, Verlage publizieren Bücher und Zeitschriften online, Suchmaschinen und Online-Enzyklopädien bieten ihre Dienste an. Das Internet hat aber nicht nur neue Möglichkeiten der Informationsverbreitung und -beschaffung hervorgebracht, es hat auch die kommunikativen Prozesse und das Kommunikationsverhalten im Alltag verändert: Wo man früher telefonierte oder den anderen persönlich angesprochen hätte, schreibt man heute eine E-Mail oder eine SMS. Man trifft sich im Chat, sucht alte Freunde auf *Facebook* oder *Wer-kennt-wen*, konsultiert Profildaten auf *Xing*, lädt Fotos auf *Flickr* hoch, ist per Handy immer und überall erreichbar und erwartet, dass man selbst immer rasch eine Antwort bekommt. Vieles wird nicht mehr von langer Hand geplant, da dank der mobilen Kommunikation spontane Verabredungen umstandslos möglich sind. Bleibt dann die sofortige Reaktion aus, kann dies schnell als Zeichen mangelnder Kommunikationsbereitschaft gedeutet werden.

In einem Buch, das den bezeichnenden Titel »Vom Glück der Unerreichbarkeit. Wege aus der Kommunikationsfalle« trägt (Meckel 2007), werden die neuen Kommunikationsverhältnisse in dieser und ähnlicher Weise dargestellt, und es wird nachdrücklich dafür plädiert, sich Freiräume zu schaffen, das Handy abzuschalten, einmal offline zu bleiben, E-Mails nicht sofort zu beantworten, ab und zu auch unerreichbar zu sein. Dass ein solches Plädoyer überhaupt notwendig ist, zeigt, wie sehr sich die kommunikativen Verhältnisse in unserer Gesellschaft geändert haben, auch wenn es sicher unter den nicht-berufstätigen oder älteren Menschen immer noch zahlreiche »Nonliner« gibt.¹ Jugendliche dagegen sind mit den neuen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten bereits aufgewachsen; in dieser Altersgruppe trifft man nur auf wenige, die nicht regelmäßig an einem Computer sitzen oder kein Handy haben. Dass die neuen Medien im Alltag der Jugendlichen eine immer wichtigere Rolle spielen, zeigen denn auch

¹ Vgl. zu (im Jahr 2009) aktuellen Zahlen die sehr informativ gestaltete Broschüre »Herausforderung Internet«, die vom Schweizer »Zentrum für Technologiefolgen-Abschätzung« herausgegeben wurde. Die Broschüre ist online abrufbar unter der Adresse http://ta-swiss.ch/a/info_web2.0/Herausforderung_Internet_d.pdf [23. 05. 2010].

jährlich durchgeführte Studien zur Mediennutzung (z. B. die sog. JIM-Studie), auf die wir an späterer Stelle eingehen werden (vgl. Kap. 3.3).

Gehen wir also davon aus, dass die meisten Schüler mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gut vertraut sind und dass sie damit sicherer umzugehen wissen als die Angehörigen der mittleren oder älteren Generation, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer persönlichen Biographie einen Zugang dazu gefunden haben. Weiter können wir davon ausgehen, dass Jugendliche in ihrer Freizeit häufig zwischen verschiedenen Medien hin- und herwechseln. So berichten Eltern, dass ihre Kinder, kaum von der Schule zuhause, den Computer einschalten, Musik hören, fernsehen, parallel dazu vielleicht noch eingehende SMS lesen und E-Mails schreiben. Viele dieser Aktivitäten sind schriftbasiert, sie vollziehen sich aber nicht handschriftlich, sondern verlaufen über eine Computer- oder Handytastatur. Durch die Nutzung der neuen Medien nimmt dieses Tastaturschreiben im Alltag der Jugendlichen immer mehr Raum ein. Ob sie mit Klassenkameraden chatten, E-Mails verfassen, sich an Onlinespielen und Newsgroup-Diskussionen beteiligen, ihr Profil auf *Facebook* aktualisieren, einen Kommentar in einem Weblog veröffentlichen: Sie schreiben. Und auch das Telefon dient ihnen – anders als dies früher der Fall war – vorzugsweise zum Schreiben, nicht zum Sprechen. Es lässt sich mit den Worten von Jannis Androutopoulos (2007: 72) denn auch eine »neue Schriftlichkeit« konstatieren, eine Schriftlichkeit, die sich nicht nur in der Tatsache zeigt, dass Jugendliche mehr schreiben als je zuvor, sondern auch darin, dass dieses Schreiben, so z. B. im privaten Chat, häufig ein spontanes und vor allem dialogisches Schreiben ist.

Halten wir also fest, dass durch die neuen Medien einerseits das Spektrum der Freizeitbeschäftigungen erweitert wurde, andererseits das Schreiben in immer neuen, medialen Zusammenhängen zur Anwendung kommt. In vielen Fällen ersetzt es, wie wir später noch sehen werden, ein Gespräch. Schnell drängt sich angesichts dieser Situation die Frage auf, welche Auswirkungen diese Situation auf das Schreiben außerhalb der neuen Medien hat. Gibt es Kontaktphänomene? Hat die Tatsache, dass in der Freizeit so viel geschrieben wird, einen Einfluss auf das »herkömmliche« Schreiben? Meist hat man bei solchen Fragen das Schreiben der Jugendlichen (und nicht das der Kinder oder der Erwachsenen) im Visier – und zwar nicht nur, weil Jugendliche es sind, die die neuen Medien besonders intensiv nutzen. Ein anderer Grund ist der, dass die Jugendlichen noch in der Ausbildung stehen und ihr weiterer Werdegang nicht zuletzt davon abhängt, welche Kompetenzen sie

aus der Schule mitbringen, wie sie sich bei Bewerbungen präsentieren, wie sie sich ausdrücken können – und zwar mündlich und schriftlich.

Wenn also in der Öffentlichkeit die besorgte Frage gestellt wird: »Können Schüler nicht mehr schreiben?« (zitiert nach Wolfgang Sucharowski 2000), dann steht dahinter, wenn auch überzeichnet, die Sorge vieler Eltern und Lehrer um die berufliche Zukunft der Heranwachsenden (aus kulturpessimistischer Sicht auch die Sorge um die Zukunft der Gesellschaft). Wie Sarah Brommer in einem Beitrag zum öffentlichen Diskurs über die Schreibkompetenzen von Jugendlichen gezeigt hat (vgl. Brommer 2007), finden sich in den 216 von ihr untersuchten Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln aus den Jahren 1994 bis 2005 denn auch zahlreiche Äußerungen, die eine solche Besorgnis zum Ausdruck bringen. Die Schreibkompetenz der Schüler habe nachgelassen, das Ausdrucksvermögen sei schlechter geworden, die Rechtschreibkenntnisse mangelhaft – so der Tenor.² Im Folgenden werden zur Illustration zwei Äußerungen aus dem Korpus wiedergegeben:

Schüler verfügen häufig über eine schwach entwickelte Lese- und Schreibfähigkeit. (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 04.10.1996, zitiert nach Brommer 2007: 330)

Immer wieder stellen Betriebe Mängel beim Lesen und Schreiben fest. (*Handelsblatt*, 16.04.2004, zitiert nach Brommer 2007: 330)

Als eine der Ursachen für mangelhafte Fähigkeiten im Lesen und Schreiben wird der Umstand angesehen, dass Schüler in ihrer Freizeit häufig den Computer nutzen und dass dieses Schreiben ein defizitäres Schreiben sei. So war auf *Spiegel online* am 5. Februar 2005 zu lesen:

Im Internet tippt Otto-Normalsurfer so krumm, wie ihm die Finger gewachsen sind. Heraus kommen schräge Kurzformen, krude Schreibweisen und – freundlich gesagt – lautschriftliche Umschreibungen des Sinns.

Ähnlich kritische Äußerungen findet man auch in englischsprachigen Zeitungen. Das zeigt die Studie von Crispin Thurlow (2006), der ein Kor-

2 Dass diese Meinung in der Öffentlichkeit vorherrscht, zeigt auch eine Umfrage, die das Institut für Demoskopie Allensbach im April 2008 zum Thema Sprache durchführte. Befragt wurden im Auftrag der Gesellschaft für deutsche Sprache 1820 repräsentativ ausgewählte Personen ab 16 Jahren. 65 % der Befragten bejahten die Aussage, dass die deutsche Sprache »immer mehr zu verkommen« drohe (Hoberg, Eichhoff-Cyrus & Schulz 2008: 10). Von diesen Personen wiederum stimmten 48 % der Aussage zu, dass »beim Austausch von SMS oder E-Mails wenig auf eine gute Ausdrucksweise geachtet wird«, 33 % schlossen sich der Meinung an, dass »in den Medien wie Fernsehen, Zeitungen und Internet immer weniger Wert auf eine gute Ausdrucksweise gelegt wird« (Hoberg, Eichhoff-Cyrus & Schulz 2008: 11). Selbstverständlich handelt es sich dabei nur um subjektive Einschätzungen, sie bringen aber die allgemeine Medienskepsis gut zum Ausdruck.

pus von 101 britischen Zeitungsartikeln aus den Jahren 2001 bis 2005 zum Sprachgebrauch in den neuen Medien analysiert hat und zu dem Ergebnis kam, dass die Mediennutzung Jugendlicher v. a. negativ eingeschätzt wird. Auch in einer neueren Studie aus dem Jahr 2009 geht Thurlow auf diesen pessimistisch geprägten Diskurs ein. Hier zwei Beispiele aus einem Beitrag mit dem Titel »Against Technologization«, den er zusammen mit Katherine Bell verfasst hat:

The English language is being beaten up, civilization is in danger of crumbling. (*The Observer*, 07.03.2004, zitiert nach Thurlow & Bell 2009: 1038)

Text messaging corrupts all languages. (*The Economist*, 24.05.2008, zitiert nach Thurlow & Bell 2009: 1038)

Doch es gibt auch andere als die hier zitierten pessimistischen Stimmen. So finden sich in dem Zeitungs- und Zeitschriftenkorpus von Sarah Brommer Äußerungen, in denen die medienbedingten Veränderungen im Schreiben der Schüler durchaus positiv eingeschätzt werden. Als ein Argument wird angeführt, dass das Schreiben von E-Mails und SMS die Lust der Jugendlichen am Schreiben wecke: »Schüler, die früher [...] keine drei Zeilen abliefern, schreiben plötzlich seitenlange Briefe« (*Spiegel*, 28.02.1994, zitiert nach Brommer 2007: 226). Auf solch positive Aussagen stößt man auch in neueren Zeitungsartikeln. Im folgenden Textauszug wird nicht nur darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche dank SMS mehr schreiben und lesen, es wird sogar der Standpunkt vertreten, dass dies ihren Schreib- und Lesefähigkeiten zuträglich sei:³

SMS haben vielmehr einen wichtigen Zusatznutzen: Sie sind eine zusätzliche Gelegenheit, um zu schreiben und zu lesen. Je mehr SMS Kinder und Jugendliche schreiben, umso besser werden ihre Lese- und Rechtschreibfähigkeiten. (*Süddeutsche.de*, 04.12.2008)

Meist kommt es in den Medien dann zu positiven Einschätzungen, wenn die Meinungen von Experten wiedergegeben werden. So haben Wissenschaftler in Großbritannien 65 Kinder im Alter von elf bis zwölf Jahren einer Studie unterzogen, die Aufschluss über den Einfluss des SMS-Schreibens auf ihre Schreibfähigkeiten geben sollte. Auf die Ergebnisse dieser Studie wird in Medienberichten bis heute immer wieder Bezug genommen. Das zeigen

3 Unser Eindruck ist, dass solch sprachoptimistische Äußerungen in den Medien (vgl. auch: »Das Internet verändert die Sprache. Aber wir dürfen aufatmen.« *Tages-Anzeiger*, 27.05.2009) häufiger vorkommen, als dies noch vor fünf Jahren der Fall war. Eine aktuelle Diskursanalyse dazu steht aber noch aus.

die folgenden beiden, exemplarisch ausgewählten Äußerungen. Das erste Zitat stammt aus einem Artikel mit der Überschrift »Schüler und ihr Handy. SMS sind gar nicht so schlimm«, das zweite aus einem Artikel mit der Überschrift »Britische Studie: SMS-Schreiben fördert Fantasie«:

Dass Jugendliche lieber SMS statt Briefe schicken, muss ihrer Ausdrucksfähigkeit nicht schaden. Wer »C U L8r« statt »See you later« schreibt, stelle seine Fantasie unter Beweis, so eine britische Studie. Bei Sprachtests schneiden SMS-Schreiber sogar besser ab. (*Spiegel online*, 11.11.2006)

Eine Untersuchung der Universität Coventry unter Elfjährigen ergab, dass regelmäßige SMS-Schreiber bei Sprachtests ihren gleichaltrigen Mitschülern in nichts nachstehen. Im Gegenteil: »Die besten SMS-Schreiber hatten auch die beste Rechtschreibung und den besten Wortschatz«, sagte die Psychologin Beverley Plester der Zeitung »The Times«. (*Berliner Morgenpost*, 10.06.2008)

An dieser Stelle sei die kritische Anmerkung erlaubt, dass die hier erwähnte, unter der Leitung von Beverly Plester durchgeführte Studie aufgrund der schmalen Datenbasis natürlich keineswegs repräsentativ sein konnte, auch wenn man bei der Lektüre der Medienberichte den gegenteiligen Eindruck gewinnt.⁴ Doch wie dem auch sei, festzuhalten bleibt: Es gibt nicht nur pessimistische Meinungen zum Einfluss der neuen Medien auf die Schreibkompetenz, die Einschätzungen im öffentlichen Diskurs weichen durchaus voneinander ab. Was aber allen diesen Äußerungen gemeinsam ist, ist die Annahme, dass es einen Einfluss des Schreibens in den neuen Medien auf das Schreiben in der Schule gibt. Doch ist dies tatsächlich der Fall? Und lässt sich ein solcher Einfluss, selbst wenn es ihn gibt, überhaupt nachweisen?

Diese Frage wird Gegenstand der empirischen Untersuchung im zweiten Teil des vorliegenden Bandes sein. Als Basis der Ausführungen werden hier die Ergebnisse eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts dienen, das in den Jahren 2006 bis 2010 unter der Leitung von Christa Dürscheid in Zusammenarbeit mit Franc Wagner, Sarah Brommer, Saskia Waibel und Ulla Kleinberger durchgeführt wurde.⁵ Dieses Forschungsprojekt soll in seiner Zielsetzung und Konzeption im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt werden.

4 Zu den Ergebnissen der Studie und zweier Folgestudien vgl. Plester & Wood (2009).

5 Die Mitarbeit von Ulla Kleinberger endete zum 31.01.2008 aufgrund eines Rufs auf eine Professur. Seit dem 01.02.2008 arbeitete Saskia Waibel im Projekt mit.

1.2 Das Zürcher Projekt »Schreibkompetenz und neue Medien«

Das an der Universität Zürich durchgeführte Projekt »Schreibkompetenz und neue Medien« basiert auf den weiter oben vorgetragenen Aspekten, hatte sich also zum Ziel gesetzt, die Frage zu klären, ob es einen Einfluss der neuen Medien auf die Schreibkompetenz von Jugendlichen gibt. Dies sollte über den Vergleich der sprachlichen Merkmale in Freizeittexten mit sprachlichen Merkmalen in Schultexten erfolgen. Im Idealfall sollte es sich um die Texte derselben Schüler handeln, so dass auf diese Weise Aussagen zur Schreibkompetenz ein und derselben Person in verschiedenen Kontexten möglich waren. Ein weiteres Ziel des Projekts war, zu einer empirisch basierten Bestandsaufnahme zu gelangen, die Aufschluss darüber geben konnte, wie sich das Schreiben in den neuen Medien tatsächlich gestaltet und welche Merkmale dieses Schreibens sich in Schultexten finden. Eine solche Bestandsaufnahme sollte ein Querschnitt sein, Längsschnittuntersuchungen waren im Rahmen des Projekts nicht geplant. Dies soll ergänzend dazu in einem weiteren Projekt geschehen (vgl. Brommer i. V.), in dem aktuelle Schülertexte mit Schülertexten aus den 1990er Jahren verglichen werden. Die Vermutung, die Schreibkompetenz sei schlechter geworden (s. o.), kann selbstverständlich nur mit einer solch diachronen Untersuchung überprüft werden. In unserem Projekt ging es aber nicht darum, herauszufinden, ob sich die Schreibkompetenz über die Jahre verändert hat. Unser Ziel war zu überprüfen, ob es – synchron betrachtet – einen Zusammenhang zwischen dem Schreiben in den Medien und dem Schreiben in der Schule gibt.

Was die Definition der für die Untersuchung zentralen Konzepte »Schreibkompetenz«, »Kommunikationsformen«, »Medien« und »neue Medien« betrifft, so wird dies Gegenstand der weiteren Ausführungen sein (vgl. dazu Kap. 2). Hier sei nur so viel gesagt, dass wir im Rahmen der Projektarbeit unter dem Stichwort »neue Medien« nur den vernetzten Computer und das Handy erfasst haben und unter den Kommunikationsformen nur die schriftbasierten. Die privaten Texte, die in diesen Kommunikationsformen geschrieben und uns von den Schülern zur Verfügung gestellt wurden, waren primär E-Mail-, Chat- und SMS-Texte, also solche Schreiben, die häufig dialogischer Natur sind. Die Schultexte umfassten v. a. im Unterricht angefertigte Texte zu verschiedenen Schreibenanlässen. An die Daten gingen wir mit den folgenden Fragen heran:

- 1) Worin liegen die Unterschiede zwischen dem privaten Schreiben in neuen Medien und dem schulischen Schreiben?

- 2) Kommt es zu Interferenzen zwischen den verschiedenen Arten des Schreibens, wirkt sich also das Schreiben in der Freizeit auf das Schreiben in der Schule aus?

Was den letztgenannten Punkt betrifft, so nehmen viele in unserer Disziplin den Standpunkt ein, dass die Schüler durchaus zu unterscheiden wüssten, in welchem Kontext sie schreiben, dass also keineswegs zu vermuten sei, dass sie im Deutschaufsatz Schreibweisen verwenden, die in der Internet- und Handykommunikation gebräuchlich seien. Eine solche Auffassung vertritt z. B. Peter Schlobinski (vgl. Schlobinski 2009). In dem von ihm verfassten Duden-Bändchen mit dem Titel »Von HDL bis DUBIDODO. (K)ein Wörterbuch zur SMS« schreibt er:

SMS-Texte sind keineswegs unverständlich oder schlecht, sondern Ausdruck funktionaler Schreibprozesse. SMS-Stil bedeutet nicht, dass der Schreiber nicht anders schreiben kann (!), sondern vielmehr, dass er so schreibt, wie es vor dem Hintergrund der technischen Voraussetzungen kommunikativ erforderlich ist. (Schlobinski 2009: 107)

Schlobinski argumentiert hier (wie auch an anderer Stelle, vgl. Schlobinski 2003) dafür, dass sich die Schreiber lediglich den technischen Voraussetzungen (z. B. begrenzte Zeichenzahl, umständliche Handytastatur) anpassen würden und durchaus anders schreiben könnten, wenn die Gegebenheiten andere sind. Allerdings wurde im deutschsprachigen Raum dazu noch keine empirische Studie durchgeführt; Stellungnahmen zu der Frage, ob es bei Jugendlichen zu Interferenzen zwischen den verschiedenen Arten des Schreibens kommt, basierten also letztlich immer auf Mutmaßungen.⁶ Es schien im Jahr 2005 also an der Zeit, diese Aussagen auf ein empirisches Fundament zu stellen und hierzu ein Forschungsprojekt zu beantragen. Dieses nahm im Oktober 2006 seine Arbeit auf.

Noch ein Wort zu den Ausgangshypothesen, mit denen das Projekt startete: Grundsätzlich schlossen wir uns der Auffassung an, dass es sich beim Schreiben in den neuen Medien um ein dem Kontext angepasstes Schreiben handelt. Wir gingen also von der Annahme aus, dass es nicht zu

⁶ Auch für den englischsprachigen Raum sind uns keine solche Untersuchungen bekannt. Die weiter oben erwähnte britische Studie von Beverly Plester hatte eine andere Zielrichtung; hier ging es um das SMS-Schreiben von Kindern im Alter von 11 bis 12 Jahren (vgl. Plester & Wood 2009). Eine weitere, US-amerikanische Studie, über die im Herbst 2009 mehrfach mit Schlagzeilen wie »Bad Student Writing? Not So Fast!« berichtet wurde, hat ebenfalls eine andere Ausrichtung. Bei dieser ging es um die Schreibkompetenz von Studenten der Stanford-University (siehe unter <http://ssw.stanford.edu/> [25.05.2010]).

Interferenzen zwischen dem Freizeitschreiben in den neuen Medien und dem schulischen Schreiben kommt. Im Einzelnen vertraten wir die folgenden Hypothesen:

- 1) Jugendliche verfügen durch die private Mediennutzung über ein breites Spektrum an Schreibkompetenzen, das sie bei der Textproduktion funktional angemessen einzusetzen wissen.
- 2) In den in neuen Medien geschriebenen Texten privater Natur (= Freizeittexte) finden sich Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und spezielle Verschriftungstechniken, die in Texten aus normgebundenen Produktionssituationen (= Schultexte) nicht auftreten.
- 3) In den Freizeittexten Deutschschweizer Jugendlicher besteht eine starke Tendenz zur Mundartschreibung. Dies hat keinen Einfluss auf ihr Schreiben in Schultexten.

Zu den Hypothesen sind zwei Anmerkungen erforderlich. Diese beziehen sich zum einen auf die verwendeten Bezeichnungen, zum anderen auf die Tatsache, dass mit Hypothese 3 ein Aspekt in die Diskussion gelangt, der bislang unerwähnt blieb: die Sprachsituation in der Deutschschweiz.

Zunächst zur Begrifflichkeit: In Hypothese 2 ist von »normgebundenen Produktionssituationen« die Rede. Verkürzt gesagt (und in der Klammer angedeutet) geht es dabei nur um das Schreiben in der Schule. Selbstverständlich gibt es noch viele andere normgebundene Produktionssituationen (z. B. das Schreiben von Bewerbungen oder von Geschäftsbriefen am Arbeitsplatz); diese bleiben hier aber ausgeblendet. Die sich unmittelbar daran anschließende Frage, was denn überhaupt unter »normgebunden« zu verstehen sei, muss natürlich geklärt werden; dies geschieht in Kap. 2 der vorliegenden Arbeit, ebenso werden dort der schillernde Begriff »privat« und die oben vorgenommene Gleichsetzung von »in neuen Medien verfassten Texten privater Natur« mit »Freizeittexten« thematisiert.

Damit kommen wir zu Hypothese 3. Diese ist im Zusammenhang mit dem Umstand zu sehen, dass die für das Projekt relevanten Daten an Schulen in der Schweiz, genauer: im Kanton Zürich und im Kanton Zug, erhoben wurden, der Fokus der Untersuchung also auf der Deutschschweiz (und nicht auf Deutschland) liegt. Dies ist wichtig zu betonen, denn in der Deutschschweiz, anders als in Deutschland, ist der Mundartgebrauch in fast allen Situationen des täglichen Lebens die Regel. Diese Aussage bezieht sich auf alle Altersgruppen und auf alle Bevölkerungsschichten, es geht dabei aber nur um die gesprochene Sprache. Hypothese 3 besagt nun, dass Jugendliche in der Deutschschweiz auch im Geschriebenen die Mundart

verwenden (sofern sie Freizeittexte verfassen), dass dieser Umstand aber nicht dazu führt, dass es zu Interferenzen mit ihrem schulischen Schreiben kommt.

Abschließend noch ein Wort zum Untersuchungsdesign: Die Datenerhebung wurde an Sekundarschulen und Gymnasien (= Kantonsschulen) in den Jahrgangsstufen neun bis elf durchgeführt sowie im ersten bis dritten Ausbildungsjahr der Berufsschulen. Bei der Datenerhebung haben wir darauf geachtet, dass die Texte möglichst gleichmäßig auf alle drei Schulformen verteilt waren und das gesamte Leistungsspektrum der Schüler abgedeckt war, also in den Sekundarschulen alle drei Niveaustufen A, B und C berücksichtigt wurden.⁷ Im Laufe des Projekts wurden auf diese Weise insgesamt drei Korpora erstellt:

- Schulkorpus mit 953 Texten aus Kantons-, Sekundar- und Berufsschulen
- Freizeitkorpus mit 1148 Texten
- Fragebogenkorpus, bestehend aus 754 Schüler- und 47 Lehrerfragebogen

Die Auswertung der Textkorpora erfolgte über die Kombination eines deduktiven Verfahrens (Analyse im Rahmen eines zuvor konzipierten Beschreibungsmodells) mit einem induktiven Verfahren (Modifikation des Modells aufgrund der in den Texten beobachteten Phänomene). Das deduktive Verfahren bestand aus einem computergestützten Annotationsverfahren. Zur Durchführung der Annotation wurde die Annotationssoftware »Atlas.ti« verwendet. Das Statistikprogramm SPSS kam bei der Auswertung der Fragebogen zum Einsatz. Die einzelnen Fragebereiche wurden dabei getrennt mittels einer Häufigkeitsauswertung analysiert.

Soweit einige erste Anmerkungen zur Konzeption des Forschungsprojekts, das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) großzügig gefördert wurde.⁸ Die einzelnen Arbeitsschritte im Projekt werden im zweiten Teil des vorliegenden Buches (vgl. Kap. 5 bis 9) beschrieben, die dabei auftretenden Probleme erläutert und die Ergebnisse in der Gesamtauswertung kritisch

7 Der Besuch einer Sekundarschule dauert im Kanton Zürich drei Jahre. Diese drei Jahrgänge werden als »Oberstufe« bezeichnet. Wer die Leistungsstufe A absolviert, hat gute Chancen, bereits nach zwei Jahren (also nach Ende der obligatorischen Schulzeit) die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium zu bestehen. Möglich ist auch, direkt nach der Primarschule, die im Kanton Zürich sechs Jahre umfasst, auf das Gymnasium zu wechseln.

8 Weitere Informationen zum Projekt finden sich auf der Internetseite <http://www.schreibkompetenz.ch> [10.05.2010].

diskutiert (vgl. Kap. 9). Damit kommen wir zum letzten Punkt der Einführung, zu einem kurzen Überblick über die folgenden Kapitel.

1.3 Überblick über die folgenden Kapitel

Das Buch besteht aus zwei Teilen, einem didaktischen Exkurs und einem Schlusskapitel, in dem die wichtigsten Punkte resümiert werden und ein Ausblick geboten wird. Der erste, theoretische Teil beginnt mit der Klärung terminologischer Grundlagen (Kap. 2). Dies dient nicht nur zur Vorbereitung der Ausführungen im zweiten Teil, die Erläuterungen sollen dem Leser auch einen Überblick über aktuell in der Linguistik diskutierte Fragen zum Schreib-, Norm- und Medienbegriff geben. Außerdem werden hier die für die Analyse der Schul- und Freizeittexte zentralen Konzepte ›privat‹ und ›nicht-privat‹ bzw. ›öffentlich‹ und ›nicht-öffentlich‹ voneinander abgegrenzt. Gegenstand von Kap. 3 sind Beschreibungsmodelle, die in der linguistischen Forschung bereits zur Analyse von Texten und zur Konzeption von Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorliegen, außerdem werden hier die aus unserer Sicht notwendigen Modifikationen dieser Ansätze diskutiert. Auch Studien zur Mediennutzung und Überlegungen zum Dialektgebrauch in der Deutschschweiz kommen hier zur Sprache, ebenso die zum Thema ›Schreiben in den neuen Medien‹ relevante Forschungsliteratur, getrennt nach einzelnen Kommunikationsformen. In Kap. 4 wird das in Kap. 3 vorgestellte Textanalysemodell von Peter Sieber (das sog. »Zürcher Textanalyseraster«) als Basis für die Konzeption eines eigenen Textbeschreibungsmodells herangezogen und um zusätzliche Dimensionen erweitert. Dieses Modell, das die vier Komponenten Situation, Kommunikationsform, Textcharakterisierung und Textrealisierung umfasst, soll uns nicht nur als Basis für die Analyse des Textkorpus im empirischen Teil dienen, es soll darüber hinaus auch einen Beitrag zur textlinguistischen Grundlagenforschung leisten.

Damit kommen wir zum zweiten Teil der Arbeit, zu den Kapiteln 5 bis 9: In Kap. 5 wird das für das Projekt gewählte Analyseverfahren vorgestellt. Außerdem werden, aufbauend auf dem in Kap. 4 konzipierten Textbeschreibungsmodell, die für die weitere Analyse zentralen Beschreibungsdimensionen Kommunikationsform, Textcharakterisierung und Textrealisierung kommentiert. Auch gibt Kap. 5 einen Überblick über die Projektkorpora (Freizeitkorpus, Schulkorpus, Fragebogenkorpus) und die mit der Korpuserstellung verbundenen methodischen Fragen (Anonymisierung der Texte, Festlegung der Textgrenzen u. a.). Im Anschluss daran werden in Kap. 6 die

charakteristischen Merkmale, die sich in den Freizeittexten finden – getrennt nach ihrem Vorkommen in den verschiedenen Kommunikationsformen – zusammengestellt. Dabei unterscheiden wir jeweils zwischen den gewählten Verschriftungstechniken (Merkmale auf graphischer Ebene) und den stilistischen Merkmalen in diesen Texten. Kap. 7 präsentiert die Ergebnisse der Auswertung des Schulkorpus. Diese Texte wurden in mehreren Analyseschritten kodiert (Grobkodierung und Feinkodierung), so dass hier die Präsentation der Ergebnisse immer feinmaschiger wird. Kap. 8 schließlich informiert über die Auswertung des Schüler- und Lehrerfragebogenkorpus, in Kap. 9 folgt der Vergleich der Freizeittexte mit den Schultexten. Hier geht es auch um die Auswertung der Portfolien, d. h. um die Auswertung der Daten von den Schülern, von denen sowohl Freizeit- als auch Schultexte und ein ausgefüllter Fragebogen zur Mediennutzung vorliegen.

Nach diesem zweiten Teil der Arbeit richtet sich der Fokus zum Ende hin auf die didaktischen Aspekte des Themas. In Kap. 10 (verfasst von Saskia Waibel) werden Überlegungen zu der Frage angestellt, wie im Deutschunterricht das Schreiben in den neuen Medien thematisiert werden kann und welche Unterrichtsvorschläge sich dazu bereits in der Literatur finden. In dieses Kapitel fließen auch Erfahrungen ein, die Saskia Waibel selbst im Rahmen eigener Unterrichtsbesuche (= Gastlektionen) im Kanton Zürich gemacht hat. Dabei handelte es sich insgesamt um 60 Gastlektionen zum Thema ›Schreibkompetenz und neue Medien‹, die sie während der Laufzeit des Projekts an 14 Schulen durchgeführt hat.

Kap. 11 zieht abschließend nicht nur ein Fazit und beantwortet – auf der Basis der im zweiten Teil vorgetragenen Ergebnisse – die eingangs gestellte Frage, ob es einen Einfluss des Schreibens in den neuen Medien auf das schulische Schreiben gibt. Das Kapitel zeigt auch auf, wo weiterer Forschungsbedarf in theoretischer und empirischer Hinsicht besteht, und es macht deutlich, dass wegen des raschen Wandels der neuen Medien neue Kommunikationsformen unberücksichtigt bleiben mussten, die im deutschsprachigen Raum erst seit kurzem an Bedeutung gewonnen haben (z. B. der Kurznachrichtendienst *Twitter*).