

# Deutsch als Fremdsprache in norwegischen Schulen.

## Zu den Unterschieden zwischen der schriftlichen Lernaltersprache von Jungen und Mädchen.

Utarbeidet av:  
Jon Mikael Bjørklund

Fag:  
Master i fremmedspråk i skolen, tysk

Avdeling:  
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, 2014



## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung.....	4
2. Methodische und ethische Überlegungen.....	7
2.1 Präsentation des Pilotprojekts.....	7
2.2 Methodische Überlegungen.....	9
2.2.1. Die quantitative Untersuchung.....	9
2.2.2 Die qualitative Untersuchung.....	10
2.2.3 Validität der Ergebnisse.....	10
2.3 Forschungsethische Überlegungen.....	13
3. Theorie.....	14
3.1 Interimsprache/Lernersprache.....	14
3.2 Jungen und Fremdsprachelernen.....	15
3.3 Schülertextanalyse.....	22
3.3.1 Textumfang/ Anzahl Wörter.....	22
3.3.2 Sprachliche Komplexität.....	23
3.3.3 Kommunikation.....	26
3.3.4 Fehlertypen.....	27
4. Ergebnisse der Analyse.....	32
4.1 Textumfang/Anzahl Wörter.....	32
4.2 Sprachliche Komplexität.....	34
4.3 Kommunikation.....	38
4.4 Fehleranalysen.....	40
4.4.1 Transfer.....	40
4.4.2 Grammatische Kategorisierungen der Fehler.....	42
4.5 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....	43
5. Diskussion.....	47

5.1	Hypothese 1.....	47
5.2	Hypothese 2.....	49
5.3	Hypothese 3.....	50
5.4	Hypothese 4.....	53
5.5	Hypothese 5.....	54
5.6	Weitere nicht durch die Hypothesen erfasste Tendenzen.....	55
6.	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	56
	Literaturverzeichnis.....	60

## 1. Einleitung

Als Deutschlehrer in der norwegischen Jugendschule habe ich seit mehreren Jahren viel über die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim Lernen verschiedener Fächer nachgedacht. Sowohl Abschlussnoten als auch nationale Klausuren und Untersuchungen zeigen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen bessere Lernresultate in sowohl Sprachfächern als auch anderen theoretischen Fächern erreichen. Beispiele dafür sind die durchschnittlichen Abschlussnoten der norwegischen Grundschule 2013. (Die nationalen Abschlussnoten von 2014 sind im Moment leider noch nicht publiziert.) Mit Ausnahme von Sport bekommen Mädchen, im Vergleich zu Jungen signifikant bessere Abschlussnoten in allen Fächern. In Deutsch als Fremdsprache waren die durchschnittlichen nationalen Noten 4.2 für Mädchen und 3.8 für Jungen (UDIR 2, 2013)

Der große Unterschied zwischen den Lernergebnissen von Jungen und Mädchen ist kein neues Phänomen, und auch nicht nur bei norwegischen Schülern anzutreffen (Wernersson 2010, S. 7). Man kann viele Erklärungsmodelle und Hypothesen erstellen, die Genderunterschiede in Bezug auf Lernergebnisse erklären können. Ein populäres Erklärungsmodell, das mindestens früher für wahr gehalten wurde, erklärt die fachlichen Genderunterschiede damit, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen durchschnittlich früher in die Pubertät kommen, früher erwachsen werden, und das führt dazu, dass Mädchen bessere Lernergebnisse erreichen. (Wernersson 2010, S. 9)

Der norwegische Schulforscher Thomas Nordahl an der Hochschule in Hedmark hält die fehlende Motivation und Reife der Schüler sowie das Klassenmilieu für wichtige Faktoren für das Lernen. (Nordahl et.al. 2011, S. 33-34). Obwohl die fachlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen jedes Jahr durch Statistik aufgezeigt werden, gibt es bis jetzt leider keine oder nur wenig norwegische Schulforschung, die diese Unterschiede erklärt. Das SPU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning) an der Hochschule in Hedmark, arbeitet seit zwei Jahren mit einem Forschungsprojekt, das sich mit den Lernunterschieden zwischen Jungen und Mädchen beschäftigt. Das Projekt konzentriert sich besonders darauf, wie bessere Lernumgebungen zu verbesserten Lernresultaten für die Jungen führen können. Die Resultate und Konklusionen dieses Projekt sind aber noch nicht publiziert worden.

(<http://www.him.no/Prosjektsider/SEPU/Prosjekter/Gutter-i-skolen>)

Die Hochschule in Hedmark arbeitet in Kollaboration mit vier Schulen in der Gjøvik Kommune. Seit zwölf Jahren bin ich Lehrer an einer dieser Schulen. Ich habe deshalb die Möglichkeit gehabt, mich mit dieser Problematik zu beschäftigen. Dieses Projekt hat aber wie schon erwähnt den äußeren Rahmen des Unterrichts und des Lernens zum Gegenstand. Ein Hauptziel dieser Masteraufgabe ist deshalb zu untersuchen, inwiefern es systematische Unterschiede in Bezug auf die Lernergebnisse von Jungen und Mädchen in Deutsch als Fremdsprache gibt. Um den Fokus der Masterarbeit weiter einzuschränken werden Unterschiede in Bezug auf die schriftliche deutsche Sprache von Jungen und Mädchen in der vorliegenden Masteraufgabe näher betrachtet und beleuchtet.

Meine Hauptfragestellung lautet:

**Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen der schriftlichen Sprache von Jungen und Mädchen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe?**

Im Frühling 2012 habe ich eine ähnliche Untersuchung innerhalb einer Pilotaufgabe im Rahmen des Masterstudiums, Fremmedspråk i skolen, HIØ, Halden durchgeführt. Die Hauptpunkte und Analysresultate dieser Aufgabe werden in Abschnitt 2.1 vorgelegt. Zur Beantwortung meiner Hauptfragestellung habe ich für die vorliegende Masterarbeit folgende Hypothesen formuliert. Die Hypothesen basieren auf den Ergebnissen meiner Pilotaufgabe.

1. Mädchen schreiben im Durchschnitt länger und benutzen dazu eine schriftliche Sprache, die fortgeschrittener und sprachlich komplexer ist.
2. Mädchen arbeiten, im Vergleich zu Jungen, systematischer mit Wortschatz, sprachlichen Strukturen und Grammatik.
3. Jungen haben, im Vergleich zu Mädchen, weniger Angst davor, Fehler zu machen. Sie trauen sich deshalb Wörter und Strukturen zu benutzen, obwohl sie diese Wörter und Strukturen nicht absolut beherrschen. Das heißt, Jungen machen im Vergleich zu den Mädchen viele einfache Fehler.
4. Obwohl Jungen in Vergleich zu Mädchen kürzer und einfacher schreiben, gibt es keine oder wenige Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Kommunikationsfertigkeiten von Jungen und Mädchen.
5. Die tüchtigsten Jungen schreiben ebenso gut wie die tüchtigsten Mädchen.

Im nächsten Textabschnitt werde ich, wie oben erwähnt, erstens die Hauptpunkte und Ergebnisse meiner Pilotaufgabe vorstellen und kommentieren. Zweitens werde ich meine Methodenwahl, methodische Überlegungen und dazu auch ethische Überlegungen erklären und begründen. Danach werden aktuelle Theorien und Forschungsergebnisse in Bezug auf das Sprachenlernen bei Jungen und Mädchen präsentiert.

Die Datenunterlage meiner Untersuchung besteht aus 72 Schülertexten (von 40 Jungen und 32 Mädchen), die von Deutschschülern im letzten Teil der 9. Stufe (März/April) oder im ersten Teil der 10. Stufe (September) geschrieben sind. Ich werde die Schülertexte in Bezug auf die Parameter sprachliche Komplexität, Kommunikation, Anzahl Wörter (Textumfang), Fehlertypen und Fehlerhäufigkeit analysieren. Diese Begriffe werden erklärt und definiert. Ferner werden auch die verschiedenen Fehlerkategorien erläutert. Danach werden die Ergebnisse meiner Schülertextanalyse präsentiert und kommentiert. Um die Ergebnisse meiner quantitativen Untersuchung etwas näher zu beleuchten, werde ich auch eine kleine Untersuchung durchführen, in der einige Deutschlehrer/Deutschlehrerinnen sich zum Thema Jungen, Mädchen und Fremdspracheunterricht äußern.

Im letzten Kapitel komme ich noch einmal auf die Fragestellung zurück und diskutiere sie im Hinblick auf die Ergebnisse der Analyse und die aktuelle Theorie. Zum Schluss werden Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse und Konklusionen dieser Untersuchung für den Deutschunterricht aufgezeigt und diskutiert.

## 2. Methodische und ethische Überlegungen

### 2.1 Präsentation des Pilotprojekts

Im Frühling 2012 habe ich innerhalb des Studienmoduls „Projekt und Forschungsmethode“ im Masterprogramm ein Pilotprojekt durchgeführt. Als erste Phase der vorliegenden Untersuchung und als Basis für die formulierten Hypothesen wird dieses Pilotprojekt im Folgenden präsentiert.

Wie bereits erwähnt, waren die großen Unterschiede zwischen den Lernergebnissen und Noten von Jungen und Mädchen in der norwegischen Grundschule von großem Interesse für mich. Das Hauptziel der Pilotarbeit war deshalb die Genderunterschiede in Bezug auf die Lernergebnisse des Deutschunterrichts zu untersuchen. Eine Untersuchung mit dem Hauptziel, die fachlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Deutschunterricht zu erklären, fordert leider sowohl viel Zeit als auch viele empirische Daten, und war in dem Rahmen einer Semesterarbeit leider nicht durchführbar, aber im Hinblick auf eine zukünftige Masterarbeit fand ich es aber interessant zu untersuchen, inwiefern ich Tendenzen in Bezug auf Unterschiede zwischen der schriftlichen deutschen Sprache von Jungen und Mädchen finden konnte. Für die Projektaufgabe wurde die folgende Fragestellung formuliert:

*Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen der schriftlichen Sprache von Jungen und Mädchen in der 9. Jahrgangsstufe?*

Ich werde also in der vorliegenden Masterarbeit die Fragestellung des Pilotprojekts weiter und tiefer beleuchten.

Die empirische Grundlage meines Pilotprojekts waren die Analysen von 28 Schülertexten von Schülern der 9. Stufe (davon 15 Jungen und 13 Mädchen). Die Anzahl Wörter in jedem Text wurde gezählt und registriert. Dazu wurden fünf verschiedene Fehlergruppen definiert. Die Fehlergruppen, die ich definiert habe, waren Transferfehler, Adjektivfehler, Kasusfehler, Artikelfehler und Verbfehler. Die Transferfehler wurden in drei weitere Gruppen eingeteilt, Lehnübertragungen, lexikalischen Transfer und syntaktischen Transfer. Dazu wurden die Transferfehler auch als Transfer aus dem Englischen oder dem Norwegischen kategorisiert. Weil die Schüler Texte mit ganz unterschiedlichem Textumfang (Anzahl Wörter) geschrieben hatten, wurde die Fehlerhäufigkeit in jeder Fehlerkategorie als Anzahl Fehler pro 100 Wörter präsentiert.

In einer frühen Phase des Analyseprozesses bin ich zur Erkenntnis gekommen, dass der Textumfang und die Fehlerhäufigkeit nur ein ganz begrenztes Bild von den Qualitäten der verschiedenen Schülertexte ergeben konnten. Sprachliche Komplexität und Kommunikation wurden deshalb als neue Parameter definiert und in die Untersuchung eingeführt. Was diese Masterarbeit angeht, habe ich in Abschnitt 3.3.2 und 3.3.3 neue aber ziemlich ähnliche Definitionen von diesen Begriffen verwendet.

Bezüglich der sprachlichen Komplexität und Kommunikationsfähigkeit wurden die Schülertexte in drei verschiedene Niveaus eingeteilt: grundlegende, mittlere und hohe sprachliche Komplexität, und grundlegende, mittlere und hohe Kommunikationsfertigkeit.

Die Ergebnisse der Pilotuntersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Den Textumfang betreffend haben die Jungen im Durchschnitt etwas kürzere Texte als die Mädchen geschrieben. Unter den Jungen gab es aber eine größere Variation hinsichtlich des Textumfangs. Die längsten Texte wurden sogar von Jungen geschrieben.

Die Mehrheit der Jungen hatten Texte mit grundlegender sprachlicher Komplexität und die Mehrheit der Mädchen hatten Texte mit mittlerer sprachlicher Komplexität geschrieben. Es gab aber eine kleine Schülergruppe, die aus sowohl Jungen als auch Mädchen besteht, die lange Texte mit hoher sprachlicher Komplexität geschrieben hat. Die Einteilung von Schülertexten auf die verschiedenen Kommunikationsniveaus zeigt, dass Mädchen im Durchschnitt ein wenig besser kommunizieren, aber der Genderunterschied war nicht besonders groß. Interessanter ist die Korrelation zwischen den Variablen sprachliche Komplexität und Kommunikation. Schüler mit komplexen Interimsprachen haben auch gut kommuniziert.

Was die durchschnittliche Fehlerhäufigkeit angeht, war der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen minimal, aber es ist zu beobachten, dass Jungen und Mädchen verschiedene Fehler machen. Die Jungen weisen eine größere Häufigkeit von Kasusfehlern und Adjektivfehlern auf. Dazu hat es sich herausgestellt, dass die Jungen mehr Wörter aus dem Norwegischen oder Englischen auf das Deutsche übertragen hatten.

In meiner Pilotaufgabe habe ich deutlich gemacht, dass es wegen des begrenzten Datensatzes (28 Schülertexte) überhaupt nicht möglich war, sichere Schlussfolgerungen zu ziehen. Durch die Pilotuntersuchung traten aber einige interessante Tendenzen in Bezug auf die schriftlichen Interimsprachen von Jungen und Mädchen zu Tage. Mädchen schreiben im

Durchschnitt längere Texte und benutzen dazu eine, im Vergleich zu den Jungen, komplexere Sprache. Jungen schreiben, im Vergleich zu den Mädchen, einfachere Texte, aber sie kommunizieren trotzdem ganz gut. Die Jungen machen einfache Fehler, und es sieht deshalb so aus, als ob die Jungen sich in geringerem Grad anstrengen, um die Fehler zu vermeiden. Die Ergebnisse der Untersuchung haben aber auch gezeigt, dass auch einige Jungen lange sprachlich komplexe Texte schreiben.

Die aufschlussreichen Ergebnisse meiner Pilotuntersuchung, das heißt die Genderunterschiede hinsichtlich der schriftlichen Schülersprache, sowie die überraschenden Ähnlichkeiten zwischen Texten von Jungen und Mädchen waren auch der Beweggrund, mich in dieser Masterarbeit mit ähnlichen Fragestellungen und Hypothesen zu beschäftigen.

## **2.2 Methodische Überlegungen**

### **2.2.1. Die quantitative Untersuchung**

Die Primäruntersuchung dieser Masterarbeit ist eine quantitative Untersuchung, d.h. die Fehlerhäufigkeit sowie andere Merkmale der schriftlichen Sprachen zu analysieren. Die empirische Unterlage dieser quantitativen Untersuchung sind, wie in der Einleitung erwähnt, Schülertexte von Schülern in der 9. und 10. Jahrgangsstufe geschrieben. Die Schüler kamen aus vier verschiedenen Gruppen aus zwei verschiedenen Schulen. Die Schülertexte wurden im März/April 2013 und im September 2013 produziert.

Um die Unterschiede oder evtl. Ähnlichkeiten zwischen den Interimsprachen von Jungen und Mädchen aufzudecken, werde ich die Schülertexte in Bezug auf die Variablen Textumfang/Anzahl Wörter, sprachliche Komplexität, Kommunikation und Fehlerhäufigkeit analysieren. Die Ergebnisse dieser Analysen werden danach statistisch und graphisch dargestellt.

Für Jeden Text werde ich die Anzahl Wörter zählen, weil die Anzahl der Wörter nicht nur als ein Parameter an sich wichtig ist, sondern auch weil Parameter wie sprachliche Komplexität und die Frequenz von verschiedenen Fehlern auch in Anbetracht auf die Länge des Textes diskutiert werden müssen. Das heißt, dass ein kurzer Text fast ohne Fehler in Vergleich zu einem längeren Text mit einigen Fehlern in den meisten Fällen nicht eine bessere oder fortgeschrittenere Interimsprache bedeuten muss.

Die Fehleranalyse konzentriert sich auf die folgenden Fehlerkategorien: Transferfehler, Verbfehler, Adjektivfehler, Artikelfehler/Kasusfehler und Buchstabierfehler. Transferfehler werden in noch drei Unterkategorien geteilt, präziser lexikalischen Transfer, syntaktischen Transfer und Lehnübertragungen. Dazu werde ich auch untersuchen, inwiefern die Transferfehler aus dem Englischen oder Norwegischen übertragen worden sind. Die verschiedenen Fehlertypen/ Fehlerkategorien werden weiter in Abschnitt 3.3 erörtert.

Um die Genderunterschiede in Bezug auf die schriftliche Sprache besser zu beleuchten, und weil die Ergebnisse des Pilotprojekts das nahe legen, werde ich auch eine Korrelationsanalyse zwischen den Parametern Gender und Kommunikationsfähigkeit, und Gender und sprachlicher Komplexität durchführen. Die Ergebnisse dieser Korrelationsanalysen werden in den Abschnitten 4.4 und 4.5 dargestellt.

### **2.2.2 Die qualitative Untersuchung**

Der Hauptfokus meiner Untersuchung liegt auf der quantitativen Untersuchung, das heißt der Analyse der Schülertexte. Da es meines Wissens keine Theorien gibt, die die Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den schriftlichen Interimsprachen von Jungen und Mädchen erklären, sowie um die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zu bestätigen oder falsifizieren, scheint es mir relevant, eine kleine qualitative Untersuchung durchzuführen.

Hierfür habe ich vier Deutschlehrer interviewt, die an den Schulen arbeiten, von denen die Schülertexte meiner Untersuchung herkommen. Der Zweck dieser Interviews ist, die Beobachtungen der Lehrkräfte über die Arbeit mit schriftlichen Texten bei Jungen und Mädchen zu erfahren.

Diese Untersuchung zeigt wegen der Anzahl von Befragten kein komplettes Bild von den Genderunterschieden bei Interimsprachen, aber ist trotzdem nützlich als eine Ergänzung zu den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung.

### **2.2.3 Validität der Ergebnisse**

Um die Ergebnisse meiner Untersuchung abzusichern, ist es von größter Wichtigkeit, dass in der Durchführung der Untersuchung eine hohe Validität erreicht wird. Mit Validität (oder Gültigkeit) verstehe ich, inwiefern die aktuelle Untersuchung das untersucht, was man

eigentlich untersuchen will. Albert und Marx 2010 geben die folgende Definition von Validität:

*„Die Validität einer Untersuchung ergibt sich also daraus, ob tatsächlich das erhoben, erfragt oder beobachtet und gemessen wird, was untersucht werden soll. Nicht nur das Messinstrument selbst, sondern das gesamte Untersuchungsdesign muss bei einer Prüfung der Gültigkeit kontrolliert werden, denn Fehler können auch in anderen Punkten liegen, etwa einer fehlerhaften Auswahl der Befragten oder der Verwendung von Begriffen, die von verschiedenen Personenkreisen unterschiedlich gebraucht werden“* (Albert/Marx 2010, S. 30)

Albert & Marx unterscheiden weiter zwischen zwei verschiedenen Hauptformen von Validität: interner Validität und Geltungsbereich (externe Validität). Die interne Validität bezieht sich darauf, inwiefern die Resultate der Untersuchung ein richtiges Bild der Wirklichkeit zeigen, und dass sie das abbilden, was sie abbilden sollen. (Albert/Marx 2010, S. 31). Ich möchte in meiner Untersuchung verschiedene Merkmale der Interimssprachen von Jungen und Mädchen untersuchen, und es ist deshalb wichtig, dass diese Merkmale durch die Variablen und angewandten Messinstrumente abgebildet werden. Ein weiterer Aspekt der internen Validität ist, inwiefern die Ergebnisse der Untersuchung von Störfaktoren beeinflusst werden.

*„Störfaktoren sind Faktoren, die die Ergebnisse einer Studie verzerren können und daher möglichst zu vermeiden sind“* (Albert/Marx 2010, S.35) Laut Albert und Marx sind Störfaktoren Faktoren in Bezug auf die Untersuchungssituation, oder die individuellen Charakteristika der Versuchsteilnehmer, die die Ergebnisse der Untersuchung stören könnten (Albert/Marx 2010, S.35).

Die Schülertexte werden in Bezug auf mehrere verschiedene Variable analysiert. Diese Variablen werden in Abschnitt 3 näher erklärt und beleuchtet. Bei den Textanalysen und der nachfolgenden Deutung der Analyseergebnisse, ist es wichtig, sich dazu Gedanken zu machen, wie diese Ergebnisse von Störfaktoren beeinflusst werden können.

Als ich die Untersuchung im Rahmen der Pilotaufgabe durchführte, gab es eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Schreibprozesse der Schüler. Die Schüler hatten die Schülertexte als Hausarbeit produziert, und ich hatte deshalb kein Wissen darüber, wie die Schüler den

Schreibprozess durchgeführt haben, und inwiefern sie z.B. Hilfe von Eltern, Geschwistern oder anderen erhalten hatten.

Für die Validität der vorliegenden Untersuchung wurde ursprünglich geplant, dass die Schüler die Texte im Laufe der Unterrichtsstunden produzieren sollten. Somit hätte der Schreibprozess überwacht werden können. Weil Schülertexte von verschiedenen Schülergruppen aus verschiedenen Schulen zur Datenerhebung herangezogen wurden, hatte ich leider wenig Kontrolle über die Durchführung des Schreibprozesses. Wichtig war auch, dass die Produktion dieser Schülertexte ein regulärer Teil der Lernaktivität der Schüler sein sollte. Einige von den Schülern haben die schriftlichen Aufgaben im Laufe des Unterrichts, und einige von den Schülern, haben die Aufgaben zu Hause geschrieben. Es lässt sich leider nicht vermeiden, dass der Unterschied in der Untersuchungssituation die Ergebnisse der Untersuchung eventuell beeinträchtigen kann.

Wenn man eine quantitative Untersuchung durchführen soll, ist es im Hinblick auf die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse das Ideal, dass man die die ganze Population untersuchen könnte. Das ist aber selten möglich, und man muss deshalb eine repräsentative Auswahl machen. (Bhattacharyya/Johnson 1977, S. 550). Obwohl die Schülertexte meiner Untersuchung nicht eine zufällige Auswahl von allen norwegischen Deutschschülern in der 9. oder 10. Jahrgangsstufe, sondern Schülertexte von Lernern aus vier verschiedenen Deutschgruppen einer mittelgroßen norwegischen Stadt sind, sind aber die Schülertextanzahl und die Repräsentativität dieser Schülertexte vermutlich groß genug, um eine adäquate Validität, sowohl interne Validität als auch externe Validität (Geltungsbereich) zu erreichen.

Die Schülertexte in dieser quantitativen Untersuchung werden anhand von 14 Variablen analysiert. Die Zuverlässigkeit bezüglich der Werte von Wörteranzahl und verschiedenen Typen der Fehlerhäufigkeit ist groß. Was die Variable Kommunikation und Sprachliche Komplexität angeht, können aber die Werte unpräzise sein, weil sie von den Bewertungen des aktuellen Deutschlehrers abhängen und somit ein subjektives Element enthalten Die Zuverlässigkeit dieser zwei Variablen wird in Verbindung mit den Definitionen von diesen Variablen, in Abschnitt 3.3.3 näher diskutiert.

Die Anzahl von Befragten bei der qualitativen Untersuchung ist klein, und außerdem besteht die Population aus Deutschlehrern aus einem abgegrenzten geographischen Gebiet. Es ist deshalb nicht nur möglich, sondern auch wahrscheinlich, dass die Ergebnisse dieser Befragung anders als bei einer hypothetischen Befragung einer großen willkürlichen Auswahl

an Deutschlehrern ausfallen. In dieser Hinsicht ist die Zuverlässigkeit dieser Untersuchung relativ begrenzt. Die befragten Lehrer dieser Untersuchung sind aber alle auch Lehrer an einer von den Schulen, von denen die Schülertexte stammen. Beachtet man die Lehrer-Schüler-Beziehungen sind die Ergebnisse dieser Befragung sehr relevant.

### **2.3 Forschungsethische Überlegungen**

Die Datenunterlage der qualitativen Untersuchung habe ich von zwei Deutschgruppen an meiner eigenen Schule und zwei Deutschgruppen an einer anderen Schule eingesammelt. Die Lehrer/Lehrerinnen der verschiedenen Gruppen haben diese Schülertexte anonymisiert. Die Anonymisierung der Texte ist für eine unvoreingenommene Analyse geboten, damit die Interpretationen nicht von den Beziehungen zu den Lernenden beeinflusst werden.

Ich habe die Eltern der Schüler angeschrieben, und erklärt, wie die Schülertexte verwendet werden sollen, und wie die Forschungsergebnisse publiziert werden sollen. Ich habe schriftliche Erlaubnis dazu bekommen, die Schülertexte in meiner Masteraufgabe zu verwenden.

Die Namen der befragten Lehrkräfte sind in sämtlichen Unterlagen und Notizen für die Erstellung der vorliegenden Masterarbeit anonymisiert.

### 3. Theorie

#### 3.1 Interimsprache/Lernersprache

Weil die Hauptfragestellung dieser Masterarbeit die möglichen Unterschiede zwischen männlichen und weibliche Interimsprachen /Lernersprachen zum Gegenstand hat, ist es wichtig den Begriff Interimsprache/Lernersprache zu erklären. In diesem Abschnitt möchte ich deshalb etwas ausführlicher auf den Begriff eingehen.

Wenn man als Anfänger mit dem Erwerb einer neuen Sprache beschäftigt ist, hat man wenig Wissen von den Wörtern, grammatischen Strukturen und Syntax der neu zu lernenden Sprache. Im Laufe des Spracherwerbsprozesses entwickelt man deshalb eine Interimsprache, die eine dynamische Kombination von früherer und neuerworbener Sprachkompetenz darstellt. Dies bedeutet, dass Wörter, grammatische Strukturen und Satzbau aus der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen in Kombination mit Wörtern und Strukturen im Sprachgebrauch der neu gelernten Sprache auftreten. Apeltauer beschreibt die Entwicklung von Lernersprache/Interimsprache wie folgt:

*„Die Entwicklung einer Lernersprache ist im Idealfall ein Prozess fortschreitender Differenzierung und Restrukturierung, in dessen Verlauf die Fähigkeiten, zielsprachliche Äußerungen zu verstehen und zu produzieren, beständig verbessert werden. Am Anfang dieses Entwicklungsprozess steht der Lerner, der noch keine zielsprachigen Formen versteht, am Ende der Fortgeschrittene, der über eine Vielzahl von Äußerungsformen frei verfügen kann. In der dazwischenliegenden Zeit können wir beobachten, wie einzelne Formen aufgegriffen und gebraucht werden. Zunächst vereinzelt, dann immer häufiger, bis sie schließlich konsequent Verwendung finden“.* (Apeltauer 1997, S. 115).

Laut Cathrine Fabricius-Hansen hat eine Interimsprache einige typische Merkmale. Die Interimsprache ist von Person zu Person unterschiedlich (idiosynkratisch). Die Interimsprache ist vorläufig, vorbegehend und unterschiedlich von der Zielsprache, das heißt, die Interimsprache entwickelt sich fortdauernd, und nähert sich hoffentlich der Zielsprache an. Dazu entwickelt sich die Interimsprache ständig weiter von der Muttersprache, und kann als ein Kompromiss zwischen der Muttersprache des Lerners und der Zielsprache bezeichnet werden. (Fabricius-Hansen 2010, S. 129-130).

Die Interimsprache spiegelt also einen Lernprozess wider, in dem man durch das Lernen von neuen sprachlichen Regeln, Strukturen, Wörtern und Ähnlichem, und dazu die ständige Prüfung von eigenen Hypothesen der neuen Sprache, sich der Zielsprache immer mehr annähert. Möglich ist es aber auch, dass in einigen Phasen des Spracherwerbs eine negative Sprachentwicklung stattfindet – wenn z.B. etwas falsch verstanden wurde oder ein bewusstes und systematisches Verhältnis zum Spracherwerb fehlt. Dies führt im nächsten Schritt dazu, dass die Interimsprache sich von der Zielsprache entfernt.

Ein Beispiel von negativer Sprachentwicklung, ist wenn der Lerner inkorrekte Wörter oder sprachliche Strukturen verwendet, die völlig in der Interimsprache integriert werden, und in der weiteren Entwicklung der Interimssprache nicht weggelassen werden. Solche festen inkorrekten Wörter und sprachliche Strukturen bezeichnet Apeltauer als Fossilisierungen. (Apeltauer 1997, S. 116).

### **3.2 Jungen und Fremdsprachelernen**

Während der Arbeit mit dieser Masteraufgabe konnte ich leider keine relevanten Untersuchungen finden, die Genderunterschiede der schriftlichen Interimsprache beschreiben oder erklären. Trotzdem gibt es einige relevante Forschungsergebnisse, die zur Beantwortung meiner Fragestellung beitragen können. In diesem Abschnitt werden erstens einige Theorien zum allgemeinen Fremdspracherwerb vorgestellt. Danach wird der Artikel von Wernersson 2010 vorgestellt, in dem sie sich mit den generellen Genderunterschieden in Bezug auf Schulleistungen beschäftigt. Nachher werden Ergebnisse zweier Studien herangezogen, die die Herausforderungen beim Fremdspracherwerb für Jungen zum Gegenstand haben. Abschließend werde ich die besprochenen Theorien dieses Abschnitts vergleichen, wobei sich gewisse Hauptcharakteristika betreffend Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und Fremdspracherwerb herauskristallisieren.

Laut Apeltauer 1997 wird der Erwerb einer Fremdsprache, und damit auch die Entwicklung einer Interimsprache, von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst. Diese Faktoren sind z.B.: Lebensalter, biologische Voraussetzungen, kognitive Voraussetzungen, Sprachlernstrategien, Einstellungen und Motivation (Apeltauer 1997, S. 68-111). Um meine Fragestellung zu beantworten, ist interessant zu diskutieren, inwiefern diese Faktoren die Genderunterschiede der Interimssprache beeinflussen.

Weil ich in dieser Untersuchung Schülertexte von Schülern desselben Alters analysiere, sind potenzielle Altersunterschiede unerheblich. Weitere Arbeiten, die die sprachliche Genderunterschiede zwischen Lernern verschiedener Altersgruppen erforschen, wären aber unbedingt sehr interessant.

Bezüglich kognitiver Genderunterschiede, hat Janet Shibley Hyde (2005) eine ausführliche Untersuchung über die kognitiven Fähigkeiten und psychologischen Eigenschaften bei Männern und Frauen durchgeführt. Diese Untersuchung zeigt keine oder nur kleine Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten. Laut Hyde gibt es bezüglich verbaler Fähigkeiten einen kleinen aber unbedeutenden Unterschied. Dazu ist es wichtig zu beachten, dass die Genderunterschiede, obwohl klein, in den verschiedenen Phasen der kognitiven Entwicklung variieren können. Z.B zeigt die Untersuchung von Hyde, dass in den frühen Schuljahren, das heißt in den ersten zehn Schuljahren, die auf die amerikanischen „primary school“ und „secondary school“ entfallen, keine Genderunterschiede bei der Lösung mathematischer Aufgaben bestehen. In den weiteren Stufen (High school) zeigt die Untersuchung, dass die Jungen ein wenig besser sind. Hyde schließt weiter daraus, dass die Hypothese einer Korrelation von Genderunterschieden und kognitiven Voraussetzungen widerlegt werden kann. (Hyde 2005, S. 585-591).

Weitere Forschungen stimmen aber mit den Theorien von Janet Hyde nicht völlig überein. Laut Burman et al. gibt es signifikante Unterschiede in Bezug darauf, welche Gehirnteile Jungen und Mädchen beim Spracherwerb aktivieren.

Burman und seine Forschungsgruppe haben Untersuchungen durchgeführt, in denen Kinder in der Altersgruppe 9-15 Jahre mit verschiedenen sprachlichen Aufgaben gearbeitet haben. Gleichzeitig wurde die Gehirnaktivität mit der Hilfe von fMRI („functional magnetic resonance imaging“) analysiert. Mit der fMRI-Methode wird die Blutflussgeschwindigkeit in verschiedenen Gehirnteilen gemessen. Studien von erwachsenen Forschungsobjekten zeigen aber keine oder unbedeutende Genderunterschiede (Burman et al. 2008, S. 1349-1350). Die Forschung von Burman und seinen Kollegen zeigt aber, dass es einige Unterschiede in den Gehirnaktivitäten von Jungen und Mädchen in der aktuellen Altersgruppe (9-15 Jahre) gibt. Bei den Jungen wird vorwiegend die linke Seite des Gehirns für sprachrelatierte Aktivitäten aktiviert. Das heißt, die Aktivität der rechten Gehirnseite ist bei diesen Aktivitäten relativ schwach, und wird deshalb von der linken Gehirnseite dominiert. Bei den Mädchen gibt es bei den gleichen Sprachübungen eine gleichmäßigere Verteilung zwischen den zwei

Gehirnhälften. Dazu zeigt die Untersuchung, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen, eine größere Blutflussgeschwindigkeit in drei bekannten Sprachzentren haben. Mädchen aktivieren beim Sprachlernen im größeren Grad die auditiven Teile des Gehirns, und die Jungen aktivieren in größerem Grad die visuellen Zentren des Gehirns.

Wie wirken sich aber diese Unterschiede in den Sprachkompetenzen von Jungen und Mädchen aus? Gemäß Burman et al. haben die Jungen im Vergleich zu den Mädchen ebenso gute Wort- und Wortschatzkenntnisse, aber die Mädchen haben besser entwickelte Struktur- und Grammatikkompetenzen. Viele Jungen lernen am besten, wenn das Lernmaterial nicht nur auditiv, sondern auch visuell präsentiert wird. Dazu schneiden die Jungen im Durchschnitt am besten ab, wenn die Testsituation der Lernsituation entspricht. Das heißt, wenn die Lehrkraft einige Momente mündlich erklärt hat, bekommen Jungen bessere Ergebnisse, wenn sie in der Testsituation diese Momente auch mündlich erklären können (Burman et al. 2008, S.1359).

Burman und seine Kollegen machen darauf aufmerksam, dass, obwohl diese Ergebnisse Genderunterschiede in Bezug auf das Sprachlernen zeigen, die Unterschiede jedoch relativ klein sind. Dazu gibt es wie immer große Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen intern, und grundsätzlich ist die individuelle Anpassung des Unterrichtsgeschehens an jeden Lerner viel wichtiger als systematische Anpassungen in Bezug auf Gender (Burman et al. 2008, S.1359-1360).

Obwohl Burman et al. einige kleine kognitive Genderunterschiede beim Sprachlernen gefunden haben, können diese Ergebnisse alleine nicht die signifikanten Unterschiede in Schulleistungen erklären, wie z.B. die Diskrepanz bei den Abschlussnoten im Fach Deutsch zwischen norwegischen Jungen und Mädchen.

Inga Wernersson hat 2010 einen Bericht über die Unterschiede bei Schulleistungen in dem schwedischen Schulsystem geschrieben. Das schwedische und das norwegische Schulsystem sind sehr ähnlich, und in Schweden, wie auch in Norwegen, gibt es große Genderunterschiede in Bezug auf Schulleistungen. Wernersson hat sich nicht spezifisch mit Genderunterschieden beim Fremdsprachenlernen beschäftigt, aber weil große Genderunterschiede in punkto Schulleistungen nicht nur bei den Fremdsprachen, sondern bei allen Fächern eine Realität ist, ist der Bericht von Wernersson auch für die Fragestellung dieser Masterarbeit sehr aufschlussreich.

Wernersson benutzt unter anderen die Daten von Hyde, und konkludiert, dass es keine oder wenige Unterschiede in den kognitiven Fertigkeiten von Männern und Frauen gibt, wobei aber einige Unterschiede darin, bestehen wie Männer und Frauen ihre kognitiven Fähigkeiten verwenden (Wernersson 2010, S.20-21).

Wernersson diskutiert ferner, inwiefern andere nicht kognitive Faktoren, wie Motivation und Einstellung, für die Erklärung von Genderunterschieden in den Schulergebnissen relevant sind.

Interessant ist, wie Jungen und Mädchen ihre erfolgreichen oder nicht so erfolgreichen Schulleistungen erklären. Laut Wernersson sind Jungen der Auffassung, dass Schulerfolg mit persönlichem Talent zusammenhängt, und dass schlechtere Schulleistungen durch äußere Umstände, wie z.B Lehrer, Gruppe oder Unterrichtsform bedingt sind. Hingegen erklären Mädchen gute Leistungen als Resultat harter Arbeit und schlechte Lernergebnisse als Mangel an fachlichem Talent. Deswegen hätten einerseits Jungen oft unrealistische Ansichten über die eigenen Fähigkeiten, und Mädchen andererseits im Durchschnitt schlechteres Selbstvertrauen, welches aber dazu führt, dass Mädchen härter und effektiver arbeiten.

Hierzu kommt, dass Mädchen anscheinend in größerem Maß von guten Noten und positiven Rückmeldungen motiviert werden (Wernersson 2010 S. 59).

Weitere Faktoren, die die Interimssprache von Jungen und Mädchen beeinflussen, sind Genderrollen. Viele Jungen halten Fleiß bei der Schularbeit, und gute Lernresultate zu erreichen, für „weibliche“ Eigenschaften. Deswegen wollen laut Wernersson Jungen nicht offen zeigen, dass sie hart arbeiten (Wernersson 2010, S. 38).

Wernersson spricht in ihrem Artikel sogar von einer „Anti-Pauk-Kultur“. Kurz gefasst bedeutet die Anti-Pauk-Kultur, dass man um das männliche Jungenidealbild zu erfüllen, cool und populär sein muss, und dazu viel Spaß haben muss. Man kann aber nicht gleichzeitig fleißig in der Schule sein. (Wernersson 2010, S. 47-57)

Darüber hinaus gibt es bei vielen Schülern Auffassungen von weiblichen und maskulinen Fächern. Das heißt, einige Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaft, in denen Jungen früher gute Lernresultate erreicht haben, und die wichtig für die weitere Ausbildung in traditionellen männlichen Berufen wie Ingenieur, Arzt und Ähnlichem sind, werden als maskulin aufgefasst (Wernersson 2010, S. 25).

Auch Jo Carr und Anne Pauwels reden von „weiblichen“ und „männlichen“ Fächern. Sie haben Interviewuntersuchungen mit Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenschülern aus verschiedenen Schulen in Australien durchgeführt. Die typischen Jungen dieser Untersuchung sind der Meinung, dass es „weibliche“ und „männliche“ Fächer gibt, und außerdem geben Jungen „männlichen“ Fächern Priorität, weil sie diese Fächer als wichtig für die Ausbildung und das spätere Leben halten (Carr und Pauwels 2005, S. 172).

Wie bei Wernersson werden auch bei Carr und Pauwels Faktoren wie Einstellung und Fachschwierigkeiten bei Jungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen diskutiert. Viele Jungen empfinden das Deutschlernen als sehr schwierig, und meinen, dass man zu viel arbeiten und sich zu viel anstrengen muss, um das Lernen zu schaffen. Wenn Jungen Fächer zu schwierig oder zu anstrengend finden, werden sie im Gegensatz zu Mädchen das ganze Fach aufgeben. Mädchen würden sich hingegen stärker anstrengen und härter arbeiten (Carr & Pauwels 2005, S. 172-173). Viele Jungen sind leider auch der Auffassung, dass Mädchen bessere Voraussetzungen für den Fremdspracherwerb besitzen, und dazu noch, dass Mädchen in der Hauptsache cleverer als die Jungen sind. Die Jungen glauben, dass sie im Vergleich zu den Mädchen, ganz ungeeignet für den Erwerb von Fremdsprachen sind (Carr & Pauwels 2005, S. 65-67).

Im Buch werden einige von den Aussagen von Jungen wiedergegeben, um die Auffassungen der Jungen zu illustrieren. Beispiele hierfür sind:

*„Girls are better at it-It's too hard for boys”* (James, 14)

*“Because they're smarter than boys, they can do it more”* (Stewart, 13)

*“It's really difficult. Boys are no good at it”* (Stephen, 15)

(Carr & Pauwels 2005, S. 66)

Auch die von Carr und Pauwels befragten Lehrkräfte bestätigen, dass Genderunterschiede beim Sprachlernen bestehen. Laut der Mehrheit von den befragten Lehrern und Lehrerinnen arbeiten Mädchen härter, und involvieren sich in größeren Maß in den Lernprozess. Die Arbeit von Mädchen ist von intrinsischer Motivation geprägt, und sie haben ein genuines Interesse und Motivation für das Sprachlernen. Viele Lehrer sind auch der Meinung, dass Mädchen härter arbeiten um dem Lehrer/der Lehrerin zu gefallen. Die Jungen sind im Durchschnitt passiver. Einige Lehrkräfte benutzen auch das Wort „faul“. Der Erwerb von

Fremdsprachen hängt bei den Jungen in größeren Maß von äußerer (extrinsischer) Motivation ab. Laut der Lehrerbefragungen werden Jungen selten vom Sprachlernen an sich motiviert, und sie müssen deshalb andere Vorteile des Spracherwerbs entdecken, um wirklich hart zu arbeiten (Carr & Pauwels 2005, S. 111-125).

Einige der befragten australischen Lehrer/Lehrerinnen erzählen von Tendenzen ganz ähnlich der Anti-Pauk-Kultur bei Wernersson. (Wernersson 2010, S. 47-57). Bei den Jungen werden Sportleistungen und Ähnliches für wichtig und maskulin gehalten. Fleiß in Bezug auf Schulfächer ist aber feminin und uncool (Carr & Pauwels 2005, S. 126-130).

Barry und Gweneth Jones haben eine ganz ähnliche Untersuchung wie Carr und Pauwels durchgeführt. Sie haben Interviews von Schülern und Lehrern in sieben englischen Schulen durchgeführt (Jones & Jones 2001, S. 3-4). Die von Jones und Jones befragten Schüler besuchten die neunte und elfte Jahrgangsstufe, und sind fast deshalb altersgleich mit den Schülern der für diese Masterarbeit durchgeführten quantitativen Untersuchung.

Bei Jones und Jones erklären sowohl die interviewten Schüler als auch die interviewten Lehrkräfte, dass Jungen die Lernmotivation fehlt, weil sie Deutsch und andere Fremdsprachen zu schwierig finden. Außerdem sind die Jungen der Meinung, dass Fremdsprachen schwieriger als andere Fächer sind. Die Jungen nennen viele Gründe für die besonderen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen. Zum Beispiel sei in anderen Fächern das Lernmaterial konkreter. Dies bedeutet für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, dass die Schüler anhand konkreter Inhalte lernen sollten, oder ein tieferes Verständnis oder Wissen von gerade bekannten Themen erwerben (Jones & Jones 2001, S. 46-47).

*„Boys say they don't like learning an MFL (modern foreign language) because it is hard. Perceived difficulty can come from a realization that language learning takes times and demands concentration and perseverance, aspect that are significantly affected by classroom relationships and an individual's motivation to learn. They may be compounded if there is, in their opinion, a lack of interesting content”* (Jones & Jones 2001, S. 35)

Die Untersuchung von Jones und Jones zeigt auch, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung sowie ein ansprechender engagierter Unterricht für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht wichtiger sind, im Vergleich zu anderen Fächern. (Jones & Jones 2001, S. 46-47)

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Forschungsergebnisse geben keine expliziten Erklärungen für die Genderunterschiede bei schriftlichen Interimsprachen; alle diese Theorien und Ergebnisse sind aber relevant für die Beantwortung meiner Fragestellung.

Die Artikel von Hyde und Burman et al. zeigen, dass es keine oder nur kleine kognitive Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt, was die Voraussetzungen für Fremdspracherwerb angeht. Obwohl die Untersuchung von Burman zeigt, dass die Gehirnaktivität bei Sprachaktivitäten im Durchschnitt ein wenig höher für die Mädchen als für die Jungen ist, sind diese Unterschiede gering. Auf der anderen Seite können aber die kognitiven Unterschiede intern unter den Jungen und den Mädchen relativ groß sein. Überdies ist es wichtig hinzuzufügen, dass die Genderunterschiede bei den Lernergebnissen signifikant sind. Die Abschlussnoten des norwegischen Grundschuleabschlusses für 2013 zeigen zum Beispiel, dass Mädchen in Fremdsprachen die durchschnittliche Note 4.2 erreichen. Für die Jungen liegt der Notendurchschnitt bei 3.8. Der Unterschied zwischen den zwei Noten ist also ganz signifikant, und lässt sich, meiner Meinung nach, nicht nur mit kleinen kognitiven Unterschieden erklären. Wie früher erwähnt, nennt Apeltauer Motivation als einen von den wichtigsten Einwirkungsfaktoren für den Fremdspracherwerb (Apeltauer 1997, S. 68-111).

Sowohl die Untersuchungen von Hyde als auch die von Jones & Jones und Carr & Pauwels haben festgestellt, dass den Jungen im Vergleich zu den Mädchen, die Motivation in Bezug auf Fremdspracherwerb fehlt. Dazu sind Jungen im Durchschnitt öfter der Meinung, dass Spracherwerb zu schwierig ist. Jungen glauben, dass Spracherwerb den Jungen schwerer fällt als den Mädchen. Die drei Untersuchungen zeigen auch eindeutig, dass Mädchen sich in größerem Grad um gute Ergebnisse und gute Noten kümmern. Mädchen arbeiten deshalb im Allgemeinen härter als die Jungen.

Die Theorie deutet deshalb darauf hin, dass Jungen und Mädchen die gleichen kognitiven Voraussetzungen haben, und demnach, dass die Genderunterschiede in Bezug auf sprachliche Kompetenzen eher mit Lernmotivation und der generellen Einstellung zur Schularbeit zu tun haben als mit kognitiven Fähigkeiten.

### **3.3 Schülertextanalyse**

Die verschiedenen Parameter dieser Untersuchung lassen sich in die vier Hauptkategorien Anzahl Wörter, sprachliche Komplexität, Kommunikation und Fehlerhäufigkeit einteilen. Um zu erfahren, inwiefern Genderunterschiede im schriftlichen Ausdruck in der Fremdsprache bestehen, ist es wichtig, ein breites Datenmaterial zur Verfügung zu haben und aussagekräftige Parameter heranzuziehen.

Der Textumfang bzw. Anzahl an Wörtern ist nicht nur ein Parameter für sich, sondern auch wichtig um die anderen Parameter zu verdeutlichen. Es scheint mir z.B. ganz natürlich, dass längere Texte im Vergleich zu kürzeren Texten mehr Fehler enthalten. Um die Fehlerhäufigkeit bei Jungentexten und Mädchentexten objektiv zu vergleichen, ist es wichtig, dass man die Fehlerhäufigkeit pro Anzahl Wörter zählt. In den folgenden graphischen Darstellungen der Fehlerhäufigkeit (Abschnitt 4.4.1-4.4.2), wird deshalb die Fehlerhäufigkeit als Fehler pro 1000 Wörter präsentiert. Für die Untersuchung von Fehlerhäufigkeit und Fehlerkategorisierungen habe ich gewisse für das Niveau dieser Schüler typische Fehler ausgewählt, die die fehlende Beherrschung der niveauspezifischen sprachlicher Strukturen widerspiegeln.

Bei der Analyse von Lernaltersprachen ist es aber auch wichtig, nicht nur die Anzahl Fehler, sondern auch andere Aspekte der Lernaltersprache zu berücksichtigen. Deshalb möchte ich auch zwei weitere Parameter in die Analyse mit einbeziehen, nämlich sprachliche Komplexität und Kommunikation.

In den folgenden Abschnitten werden die Parameter der quantitativen Untersuchung noch genauer erklärt und definiert.

#### **3.3.1 Textumfang/ Anzahl Wörter**

Laut Apeltauer ist Motivation einer der wichtigsten Faktoren für den Sprachlernprozess. Motivation besteht nach Apeltauer aus drei Komponenten: der Einstellung zu einem Ziel (z.B. eine Fremdsprache zu lernen), dem Wunsch, ein Ziel zu erreichen, und der Bereitschaft, sich anzustrengen, um dieses Ziel zu erreichen (Apeltauer 1997, S. 111).

Die Lernmotivation, das heißt die Veranlagung sich anzustrengen, um Sprachen zu lernen und/oder Texte in der Zielsprache zu schreiben, hat unbedingt mit Freude am Lernen zu tun,

und die Hauptvoraussetzung, um Freude am Lernen zu erreichen, ist die Beherrschung des Lernprozesses. Die Schüler müssen ganz einfach das Gefühl davon bekommen, dass sie den Lernprozess und damit die Aneignung einer fremden Sprache meistern (Kunnskapsdepartementet 2012, S. 7-8).

Motivierte Schüler sind also bereit, sich anzustrengen, um Aufgaben zu lösen und Fremdsprachen zu lernen. Wahrscheinlich ist es denn auch so, dass motivierte Schüler längere Texte schreiben. Unter der Voraussetzung, dass motivierte Schüler auch, weil sie Grammatik, Regeln und sprachlichen Strukturen besser beherrschen, auch kompliziertere, variierte und kommunikative Texte schreiben, muss unbedingt eine eventuelle Korrelation zwischen Anzahl Wörtern und Parametern wie sprachlicher Komplexität oder Kommunikation untersucht werden. Auf der anderen Seite zeigen einige Untersuchungen (z.B. Wernersson), dass sich Jungen im Gegensatz zu Mädchen weniger anstrengen, um gute Noten zu erreichen, oder um die Lehrkraft zu beeindrucken. Der durchschnittliche Junge kümmert sich um die Fertigstellung der Hausaufgaben, und nicht so sehr um die guten Noten oder Rückmeldungen (Wernersson 2010, S. 49). In jedem Fall wäre die Abdeckung von sowohl Genderunterschieden bezüglich der Wörteranzahl, als auch deutliche Korrelationen zwischen Anzahl Wörtern und anderen Parametern interessant. Nach einer graphischen Darstellung der durchschnittlichen Textlängen von Jungen und Mädchen werde ich auch eine Korrelationsanalyse zwischen den Parametern Anzahl Wörter und sprachliche Komplexität, sowie zwischen den Parametern Anzahl Wörter und Kommunikation durchführen.

### **3.3.2 Sprachliche Komplexität**

Die Qualitäten und Merkmale einer Interimssprache lassen sich selbstverständlich nicht nur mit der Häufigkeit von Fehlern beschreiben. Die Interimssprache eines Schülers ist das Ergebnis vieler verschiedener Faktoren, und Apeltauer (1996) erwähnt in seinem Buch viele Voraussetzungen für das Sprachlernen. Beispiele dafür sind biologische Faktoren, Motivation und Lebensalter. (Apeltauer 1996, S. 19-23).

Der wichtigste Faktor, der Interimssprache charakterisiert, ist meines Erachtens nach die Verwendung von verschiedenen Lernstrategien, und ich möchte deshalb die sprachlichen Variationen und die sprachlichen Strukturen der Interimssprachen untersuchen.

Um diese Aspekte der Interimssprache zu beschreiben, habe ich den Begriff „sprachliche Komplexität“ gewählt. Die große Mehrheit der norwegischen Schüler haben keine oder

wenige Vorkenntnisse, wenn sie in der 8. Jahrgangsstufe mit dem Deutschunterricht anfangen. Sie haben deshalb hauptsächlich ihre Deutschkompetenzen durch den Deutschunterricht in der Schule erworben. Die sprachlichen und grammatischen Strukturen, die die Schüler in den verschiedenen Stufen lernen sollen, werden in dem norwegischen Lernplan nicht spezifisch beschrieben. Der Lehrplan ist hingegen lernzielfokussiert und beschreibt deshalb Lernziele für das Sprachlernen, die Kommunikationsfertigkeiten und die Kultur- und Gesellschaftskenntnisse. Unter den Lernzielen für Kommunikation steht aber:

„Es ist ein Lernziel, das die Schüler grundlegende sprachliche Strukturen und Textbindungsformen benutzen können“ (Udir 2006, S. 100, von mir übersetzt)

Die Lernziele in diesem Teil des norwegischen Lehrplans zeigen die Kompetenzen, die die Schüler am Ende der Pflichtschulzeit erworben haben sollen. Der Lehrplan erzählt aber nicht, welche grundlegenden sprachlichen Strukturen und Textbindungsformen in Frage kommen, oder die Reihenfolge, in der die Lernziele erworben werden sollen. Wenn der Begriff sprachliche Komplexität in dieser Untersuchung definiert wird, muss deshalb die Lehrbuchangaben zum Thema Grammatik und sprachliche Strukturen als Kriterien herangezogen werden. Ein Beispiel von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache der norwegischen Grundschule, ist das Lehrbuch *Los geht's*, (2006), das von Anne-Marie Schulze und Line Jerner geschrieben ist. Laut *Los Geht's 9* sind unregelmäßige Präsensformen, Perfekt, Präteritum, Adjektivendungen und Präpositionen Beispiele von sprachlichen Strukturen, mit denen die Schüler auf der 9. Stufe arbeiten sollen (Schulze/Jerner 2006, S. 4-5). Das Vorkommen dieser Strukturen, und inwiefern die Schüler diese Strukturen korrekt anwenden, können deshalb Merkmale von verschiedenen Niveaus der sprachlichen Komplexität sein.

Ich habe die drei Niveaus wie folgt definiert:

- Grundlegende sprachliche Komplexität: Der Schüler/die Schülerin schreibt fast nur einfache Sätze in der Form Subjekt – Verb – Objekt. Der Schüler/die Schülerin verwendet nur grundlegende hochfrequente Wörter und wenige oder keine Adjektive. Die Vielfalt von Wörtern ist relativ klein.
- Mittlere sprachliche Komplexität: Der Schüler/die Schülerin schreibt auch hier meistens einfache Sätze in der Form Subjekt – Verb – Objekt, aber er/sie schreibt entweder einen oder mehrere längere Sätze mit Hauptsatz und Nebensatz, und/oder

verwendet einen oder mehrere Sätze im Perfekt. Die Vielfalt von Wörtern ist groß. Der Schüler/ die Schülerin zeigt auch, dass er/sie adequate Adjektive benutzen kann.

- Hohe sprachliche Komplexität: Der Schülerin/ die Schüler schreibt eine Kombination von einfachen Sätzen und komplexen Sätzen mit Hauptsatz und Nebensatz. Er/ sie benutzt verschiedene Verbzeiten. Das heißt, er/sie schreibt sowohl Sätze im Präsens als auch im Perfekt oder Präteritum. (Präteritum beherrschen aber die Schüler auf diesem Niveau normalerweise nicht). Die Vielfalt von Wörtern ist groß, und der Schüler/ die Schülerin benutzt viele Adjektive.

In den Definitionen von sprachlicher Komplexität werden Verbzeiten und Adjektive explizit genannt. Der Grund dafür ist, dass Verbzeiten und Adjektivregeln wichtige Momente in dem Grammatikunterricht in der 9. und 10. Jahrgangsstufen sind. In der 8. Jahrgangsstufe schreiben die Schüler meistens einfache Sätze im Präsens. Die Einführung von verschiedenen Verbzeiten und Artikelregeln führt dazu, dass die Schüler kompliziertere Sätze schreiben können. Die Anwendung dieser sprachlichen Momente erfordert aber, dass die Schüler diese sprachlichen Momente beherrschen, und ist ein Indikator dafür, inwieweit sich die Interimsprache eines Schülers entwickelt hat. Bei der Bewertung dieser Schülertexte ist deshalb die Verwendung von Adjektiven und verschiedenen Verbzeiten zwei wichtige Bewertungskriterien. Diese und andere Bewertungskriterien werden den Schülern vorweg bekannt gemacht.

Weil die empirische Unterlage dieser Masterarbeit eine quantitative Untersuchung ist, ist es wichtig, dass sich die sprachliche Komplexität als Parameter quantitativ messen lässt. Aus diesem Grund habe ich drei verschiedene Niveaus von sprachlicher Komplexität definiert, die ich grundlegendes, mittleres und hohes Niveau genannt habe. Ein Text mit grundlegender sprachlicher Komplexität wurde mit dem Wert 1 versehen, und ein Text mit hoher sprachlicher Komplexität mit dem Wert 3. Auf diese Weise wird der Parameter sprachliche Komplexität mit anderen Parametern mathematisch vergleichbar.

Die Begriffe „grundlegende“, „mittlere“ und „hohe“ korreliert mit dem norwegischen Begriff „grunnleggende, middels og høy måloppnåelse (d.h. Zielerreichung). Der norwegische Ausbildungsrat (UDIR) hat in dem Zeitraum 2006-2010 zwei Projekte mit den Themen Bewertung, Rückmeldung und Lernen durchgeführt: „*Bedre vurderingspraksis*“

(<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-ILS/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag--sluttrappport-2009/>) und „*Vurdering for læring*“ (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>).

Das Hauptziel dieser Projekte war eine neue und bessere Bewertungspraxis zu entwickeln, die zur besseren fachlichen Entwicklung für den Schuler/die Schülerin führen sollte.

Bei der Definition der verschiedenen Niveaus von sprachlicher Komplexität entsteht ein Zuverlässigkeitsdilemma in dem Sinne, dass deutschsprachige Leser keine homogene Gruppe sind und das Verständnis von sprachlicher Textkomplexität je nach Leser variieren kann. Um dieses Zuverlässigkeitsdilemma zu lösen und eine höhere Validität zu erreichen, wurden die Schülertexte von drei verschiedenen Deutschlehrern beurteilt, und in den Fällen, in denen man zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen ist, wurden die aktuellen Texte diskutiert und es wurde eine gemeinsame Konklusion gefunden. Hier ist es auch notwendig zu präzisieren, dass keine/r der genannten Lehrenden Deutsch als ihre Muttersprache haben. Sie sind aber alle Deutschlehrer mit guter Ausbildung und langer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht Deutsch.

### **3.3.3 Kommunikation**

Im Zusatz zu sprachlicher Kompetenz, und um die positiven Merkmale und Qualitäten der Interimsprache hervorzuheben, habe ich noch einen weiteren Parameter herangezogen. Ein Merkmal einer guten Interimssprache ist die Kommunikationsfertigkeit, das heißt die Fähigkeit, erfolgreich mit einem Gesprächspartner oder Leser zu kommunizieren. Im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen (Kunnskapsløftet) ist die Kommunikationsfertigkeit eine der wichtigsten Ebenen des Fremdspracherwerbs. Kommunikation wird in diesem Plan mit den folgenden Sätzen beschrieben:

„Das Hauptgebiet Kommunikation konzentriert sich auf Kommunikation von Bedeutung mittels der Fremdsprache. Kommunikation umfasst Hören, Lesen, Schreiben, mündliche Produktion und spontane Interaktion in verschiedenen Kommunikationssituationen, Medien, Genre und sprachliche Funktionen“. (UDIR 2005, S. 98 von mir übersetzt)

Für die Untersuchung innerhalb dieser Masterarbeit wurde die Definition des Parameters Kommunikation wie folgt formuliert: Ein Schülertext liegt auf einem hohem

Kommunikationsniveau, wenn der ganze Text inhaltlich verständlich ist. Das heißt, dass die ganze Botschaft des Schreibenden für den Leser erreichbar und verständlich ist. Die schriftliche Kommunikationsfertigkeit ist von vielen Faktoren beeinflusst, z.B. der Beherrschung von sprachlichen Strukturen, der korrekten Wortwahl, der korrekten Rechtschreibung und Syntax, und ist also nicht unabhängig von der Fehlerhäufigkeit.

Die verschiedenen Kommunikationsniveaus werden wie folgt formuliert:

**Grundlegende Kommunikationsniveau:** Der Text liegt auf einem grundlegenden Kommunikationsniveau, wenn weniger als 50% von den Sätzen im Text für einen deutschen Leser verständlich sind.

**Mittleres Kommunikationsniveau:** Der Text liegt auf einem mittleren Kommunikationsniveau, wenn 50% bis 90% von den Sätzen für einen deutschen Leser verständlich ist.

**Hohes Kommunikationsniveau:** Der Text liegt auf einem hohen Kommunikationsniveau, wenn mehr als 90% von den Sätzen für einen deutschen Leser verständlich ist.

Auch bei der Definition der verschiedenen Niveaus von Kommunikationsfertigkeit entsteht ein Zuverlässigkeitsdilemma in dem Sinne, dass deutschsprachige Leser keine homogene Gruppe sind, und deshalb eine große Variation darin besteht, welche Schülersätze für den deutschsprachigen Leser verständlich sind und welche nicht. Um eine hohe Validität zu erreichen, wurde auch die Kommunikationsfertigkeit der Schüler von drei verschiedenen Deutschlehrern beurteilt, und in den Fällen, in denen man zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen ist, wurden die aktuellen Texte diskutiert, und eine gemeinsame Entscheidung über den Kommunikationswert wurde gefunden.

### 3.3.4 Fehlertypen

#### 3.3.4.1 Transfer

Alle Menschen verfügen im Ausgangspunkt über kognitive Strukturen, die unabhängig davon, wie viele Sprachen sie beherrschen, ihre Spracherwerbskompetenz und ihre Fähigkeit zum Sprechen ausmachen. Diese kognitiven Strukturen ermöglichen das Lernen von Fremdsprachen und dabei auch die Entwicklung von Lernstrategien, bei denen Strukturen,

Wörter und Ähnliches aus dem früheren Sprachlernen auf das Lernen von einer neuen Fremdsprache übertragen werden. Diese Übertragung von sprachlichen Elementen wird Transfer genannt. Ernst Apeltauer (1997) beschreibt Transfer wie folgt:

*„Transfer in Bezug auf Fremdspracherwerb ist die Übertragung von Elementen oder Strukturen von einer Sprache auf eine andere“ (Apeltauer 1997, S. 86).*

Dentler, Hufeisen und Lindemann diskutieren in ihrem Buch das Thema interlinguale Einflüsse. Wenn man Fremdsprache lernt und damit durch Spracherwerbsprozesse mit neuem Sprachmaterial konfrontiert wird, werden die Wörter und sprachliche Strukturen der Muttersprache (L1)<sup>1</sup> und die neuerworbenen Wörter und sprachliche Strukturen der neuen Fremdsprache mit einander interagieren. Bei solchen Interaktionen können Wörter und sprachliche Strukturen aus der Muttersprache in die neue Fremdsprache übertragen und eingebaut werden. Wenn bei dem Transfer eine vollständige Übereinstimmung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache besteht, wird der Transfer als positiver Transfer bezeichnet. Dieser Transfer wirkt lernerleichternd. Wenn es keine vollständige Übereinstimmung zwischen den zwei Sprachen gibt, wird der Transfer als negativer Transfer oder Interferenz bezeichnet. Negativer Transfer wirkt lernerschwerend (Dentler et al. 2000, S. 43-44).

Um die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Interimsprachen zu identifizieren, ist die Analyse von Transferfehlern sehr aufschlussreich, weil dadurch untersucht werden kann, inwiefern frühere Sprachkompetenz den Erwerb von neuen Sprachen beeinflusst – und sich eventuell bei Mädchen und Jungen unterschiedlich auswirkt.

In dieser Masterarbeit wird also nur die Häufigkeit von negativem Transfer (Interferenz) untersucht. Transfer-/ Interferenzfehler werden hierfür in die drei Hauptgruppen lexikalischer Transfer, syntaktischer Transfer und Lehnübertragungen eingeteilt. Darüber hinaus untersuche ich, inwiefern die Schüler Transfer aus der Muttersprache (Norwegisch), oder aus ihrer ersten Fremdsprache (English) einsetzen.

Lexikalischer Transfer ist die inkorrekte Übertragung von Wörtern aus der Muttersprache oder anderen Sprachen in die neue Fremdsprache. Dies kann eine direkte Übertragung eines Wortes sein, das keine oder eine inkorrekte Bedeutung in der neuen Fremdsprache hat, oder

---

<sup>1</sup> Dentler et.al benutzen in ihrem Artikel die Notationen L1 für die Muttersprache, L2 für die Zweitsprache (ersterworbene Fremdsprache) und L3 für die Drittsprache/Tertiärsprache. (Dentler et.al. 2010, S. 42)

eine aus der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache inspirierte oder übernommene Rechtschreibung. Ein typisches Beispiel von lexikalischem Transfer kann zum Beispiel sein:

„*Ich komme aus Norwegen*“. Der Schüler/Schülerin hat hier an das englische Verb, to come gedacht, und hat deshalb „*comme*“ statt „*komme*“ geschrieben.

Syntaktischer Transfer ist die Übertragung von Wortstellung und anderen syntaktischen Strukturen aus einer Sprache auf eine andere. Das bedeutet zum Beispiel, dass man die Reihenfolge der verschiedenen Wörter eines Satzes nach dem Muster der Muttersprache oder einer anderen Sprache verteilt. Zum Beispiel wird sowohl im Norwegischen als auch im Englischen das gleiche Wortstellungsmuster in sogenannten SVO-Sätzen (Subjekt-Verb-Objekt) verwendet. Auf Deutsch platziert man aber wie bekannt in vielen Sätzen das Hauptverb in Endposition. Das ist vor allem in Sätzen mit Hilfsverb und Hauptverb der Fall. Auf Norwegisch schreibt man zum Beispiel: „*Jeg kan snakke tysk*“. Das Hauptverb wird also zwischen dem Hilfsverb und dem Objekt platziert. Ganz ähnlich ist es auch auf Englisch: „*I can speak German*“. Auf Deutsch platziert man aber bekanntlich das Hauptverb in Endposition: „*Ich kann Deutsch sprechen*“ (Dentler et al. 2000, S. 83-84).

Lehnübertragungen sind die Übertragungen von Phrasen, Komposita oder Ableitungen aus einer Sprache auf eine andere. Ein Beispiel hierzu sind falsche Direktübersetzungen von Phrasen aus dem Norwegischen oder Englischen ins Deutsche. (Dentler et al. 2000, S. 91) Hier zwei Beispiele, die dem Buch von Dentler/Hufeisen/Lindemann entnommen sind:

„*Is your Grandma well now?...Ist deine Oma gut jetzt?*“

“*It gives me a lot of fun.....Es gibt mir viel Spass*“ (ebd. S. 91)

Ein weiteres gutes Beispiel dafür ist in den analysierten Schülertexten zu finden:

„*Vi er veldig interessert i skiløping og friidrett....Wir sind sehr interessiert in Skilaufen und Leichtathletik*“ (Mädchen 1, 9. Stufe)

Meiner Erfahrung nach machen norwegische Deutschlerner auf diesem Niveau, das heißt Schüler in der 9. und 10. Stufe, ganz oft Fehler, was Lehnübertragungen betrifft. Wenn man als Lerner einer Fremdsprache am Anfang des Lernprozesses steht, fordert das Erlernen von Phrasen, Sätzen, Syntax und Schreibweisen viel Zeit, und bevor man die korrekten Phrasen und Strukturen kennengelernt und in die Interimssprache integriert hat, ist es logisch, dass die

bekannten Phrasen und Strukturen der Muttersprache (oder anderer früher gelernter Fremdsprachen) angewendet werden.

### 3.3.4.2 Grammatische Kategorisierungen der Fehler

Im Zusatz zu Transferfehlern werde ich auch eine grammatische Klassifikation von Fehlern durchführen. Ich werde die Häufigkeit von Verbfehlern, Adjektivfehlern, Präpositionsfehlern, Artikelfehlern/Kasusfehlern und Buchstabierfehlern untersuchen. In einigen Fällen können Fehler sowohl als Transferfehler als auch als Fehler wie z.B. Buchstabierfehler gezählt werden. Die gleichen Fehler können deswegen zweimal kategorisiert werden. Transferfehler und übrige Fehlerkategorien werden somit in zwei verschiedenen Tabellen/Abbildungen veranschaulicht, und sie werden nicht summiert und als eine gesammelte Fehlerhäufigkeit präsentiert. Bei der grammatischen Kategorisierung kommt es gelegentlich zu Einordnungsschwierigkeiten. Dabei war natürlich vor allem wichtig, dass bei der grammatischen Kategorisierung der einzelne Fehler nicht zweimal gezählt wurde. Die Kategorisierungsschwierigkeiten beeinträchtigen jedoch nicht das Hauptbild von Fehlerhäufigkeit.

**Verbfehler:** In den 9. und 10. Jahrgangsstufen sind Verbfehler meistens fehlende Kohärenz zwischen Subjekt und Verbal (z.B. Der Mann laufe ...), oder inkorrekte Verwendungen von Hilfsverb, z.B.: „*Ich habe gewesen.*“. Dazu haben viele Lernende in diesen Jahrgangsstufen Probleme damit, korrekte Partizipformen zu bilden. Z.B.: „*Ich habe macht meine Hausaufgaben.*“. Es gibt auch Fälle, in denen die Schüler bei der Bildung von Perfektsätzen falsche Wortstellungen benutzen. Z.B.: „*Ich bin gewesen in Berlin.*“

**Adjektivfehler:** Unter Adjektivfehlern verstehe ich falsche Adjektivendungen in Bezug auf Genus/Numerus oder Kasus, z.B.: „*Ich habe eine schönes Katze.*“ oder „*Ich sitze in dem blaue Sofa.*“

**Präpositionsfehler:** Die inkorrekte Einsetzung einer Präposition im Satz wird als Präpositionsfehler bezeichnet, z.B.: „*Die Frau lehnt sich auf der Wand.*“. Die falsche Verwendung von einem bestimmten oder unbestimmten Artikel in Bezug auf die Präposition, wird aber als Artikelfehler/Kasusfehler definiert.

**Artikelfehler/Kasusfehler:** Unter Artikelfehler/Kasusfehler verstehe ich Artikelfehler/Kasusfehler als Wortendungsfehler, die von der fehlenden Beherrschung von

Kasusregeln stammen. Ein Beispiel dafür ist: „*Ich habe ein Wagen*“. Wagen ist ein Maskulinum, und als direktes Objekt in Akkusativ bekommt der vorangestellte indefinite Artikel selbstverständlich die Endung –en. Es lässt sich nicht immer einfach entscheiden, inwiefern der Fehler wegen der fehlenden Beherrschung von Kasusregeln gemacht worden ist oder nicht. Deshalb gehören auch falsche bestimmte oder unbestimmte Artikel vor einem Nomen zu dieser Fehlerkategorie, auch im Falle, dass der Schüler/ die Schülerin das korrekte Geschlecht eines Nomens nicht gefunden hat. z.B.: „*Die Käse ist gelb und der Frau ist alt.*“

**Buchstabierfehler:** Als Buchstabierfehler gelten ganz einfach Wörter, die falsch buchstabiert sind. Nomen, Adjektive und Verben mit unkorrekten Endungen gelten nicht als Buchstabierfehler.

## 4. Ergebnisse der Analyse

### 4.1 Textumfang/Anzahl Wörter

Die Analyse der Schülertexte zeigt ganz deutlich, dass die Mädchen im Durchschnitt umfangreichere Texte als die Jungen schreiben. Im Durchschnitt schreiben die Jungen 101 Wörter, und die Mädchen 152 Wörter. Es bedeutet also, dass die Mädchen im Durchschnitt um 50% längere Texte als die Jungen schreiben, und dieser Unterschied lässt sich unbedingt als signifikant bezeichnen. Um die Validität dieses Befundes zu stärken, ist hier wichtig hinzuzufügen, dass die Untersuchung meiner Pilotaufgabe ähnliche Ergebnisse gegeben hat. Die Texte aus der Pilotuntersuchung hatten ganz ähnliche Aufgabenformulierungen und Bewertungskriterien bekommen, so dass die Ergebnisse deshalb vergleichbar mit den Ergebnissen dieser Untersuchung sind. In der Pilotuntersuchung war aber der Genderunterschied in Bezug auf die Anzahl der Wörter etwas geringer: die Jungen haben im Durchschnitt 117 Wörter und die Mädchen im Durchschnitt 150 Wörter geschrieben. Der Unterschied bei der Anzahl von Wörtern wird graphisch in Abbildung 1 ganz deutlich gezeigt.

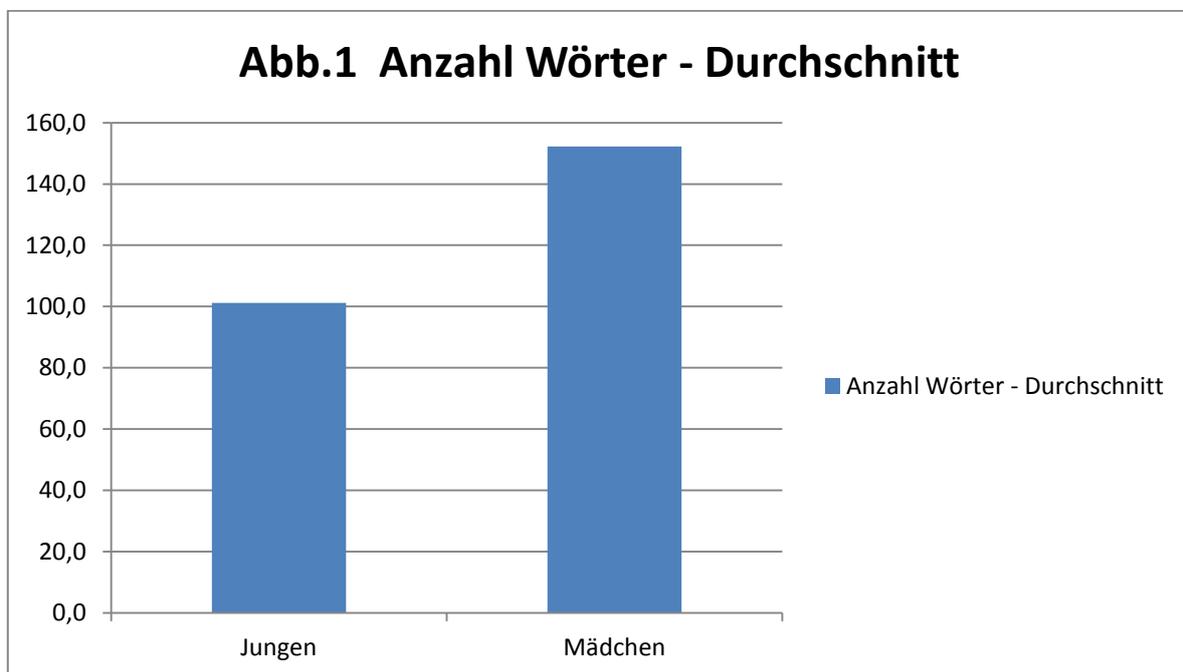
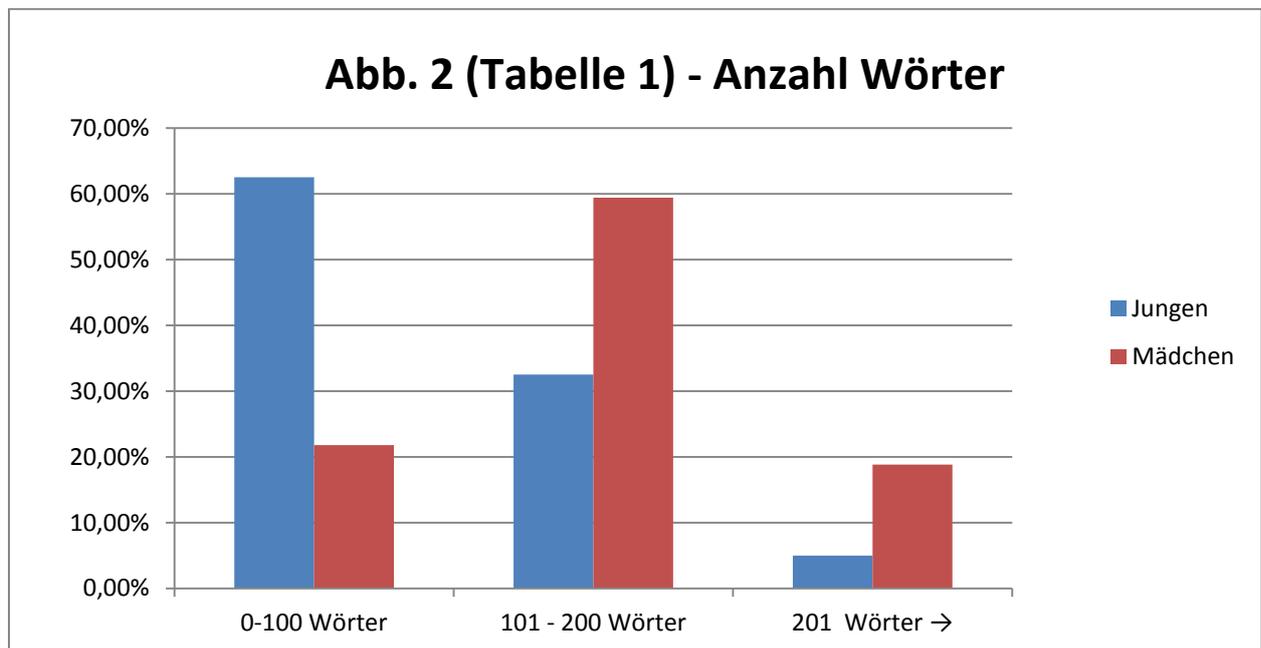


Abbildung 1 zeigt die durchschnittliche Anzahl von Wörtern für die von Jungen und die von Mädchen verfassten Texte. Die interne Variation unter den Jungen, oder die interne Variation unter den Mädchen wird aber nicht aufgezeigt. Die Jungen schreiben z.B. zwischen 33 und 283 Wörtern. Das bedeutet eine Variationsbreite von 250 Wörtern. Die Mädchen schreiben

zwischen 48 und 370 Wörtern. Die Variationsbreite beträgt hier 332 Wörter. Um genauere Information über die Variation hinsichtlich der Anzahl von Wörtern zu bekommen, wurden die Schülertexte in drei verschiedene Gruppen basierend auf Anzahl der enthaltenen Wörter eingeteilt: Schülertexten von 0- 100 Wörtern, Schülertexte von 101-200 Wörtern und Schülertexte von mehr als 201 Wörtern. Ferner sind die Schülertexte selbstverständlich in Texte von Jungen und Texte von Mädchen eingeteilt. Tabelle 1 und Abbildung 2 zeigen das Ergebnis dieser Verteilung. Weil ich eine größere Anzahl von Jungentexten studiert habe, habe ich die Tabelle auch prozentual dargestellt.

<b>Tabelle 1 – Anzahl Wörter</b>		
<b>Anzahl Wörter</b>	<b>Jungen</b>	<b>Mädchen</b>
0 - 100	25 (62,5%)	7 (21,8%)
101 - 200	13 (32,5%)	19 (59,4%)
201 →	2 (5,0%)	6 (18,8%)



Die Mehrheit der Jungen (62,5%) schreiben also weniger als 100 Wörter, aber die Mehrheit der Mädchen (59,4%) schreiben zwischen 101 und 200 Wörtern. Fast jedes fünfte (18,8%) Mädchen schreibt mehr als 200 Wörter: Nur 5% von den Jungen schreiben mehr als 200 Wörter. Es ist aber auch wichtig zu beachten, dass auch einige Jungen lange Texte schreiben. Ich will in der Diskussion auf mögliche Erklärungen für diese Unterschiede zurückkommen.

Ich möchte aber schon hier auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen dieser Untersuchung und den Untersuchungen von z.B Wernersson oder Carr und Pauwells hinweisen. Mädchen bemühen sich, um gute Noten und positive Rückmeldungen von dem Lehrer/der Lehrerin zu bekommen. Jungen kümmern sich weniger um die Noten oder Rückmeldungen (Carr & Pauwel 2005, S. 204-205; Wernersson 2010, S. 9).

## 4.2 Sprachliche Komplexität

Als Einstieg stelle ich Textbeispiele vor, die typisch für die verschiedenen Niveaus sprachlicher Komplexität sind.

Textbeispiel 1: Grundlegende sprachliche Komplexität:

*„Postkarte*

*Lieber Oliver*

*Kroatien ist toll!!! Ich bin in Kroatien im Urlaub. In Italia das was schön Wetter. Und das ist gute Pizza! Ich bin in Kroatien in zwei Woche. Das ist sehr toll! Ich was in Wrsar in Kroatien. Wrsar hat einen schönen Strand. Das Hotel bist grosse und schön.“ (Junge 4, 9. Stufe)*

Dieser Text ist ein typisches Beispiel von Texten auf dem grundlegenden sprachlichen Komplexitätsniveau. Der Schüler schreibt kurze einfache Sätze, und die Vielfalt von Wörtern ist gering. Er macht zwei Versuche, Präteritumsätze zu formulieren, aber diese Versuche zeigen, dass der Schüler Präteritumstrukturen auf Deutsch noch nicht beherrscht. Hier findet man auch ein gutes Beispiel von negativem Transfer (Interferenz) aus dem Englischen. Der Schüler schreibt „*Ich was*“ statt „*ich war*“.

Textbeispiel 2. Hohe sprachliche Komplexität.

*„Liebe Kristin und lieber Frank.*

*Im Sommer waren ich mit meiner Mutter und mein Bruder in Ramsau in Österreich. Das Hotel, Emmentaler Hof war super schön, es lag in den Bergen. Und wir hatten eine super Aussicht. Am dem ersten Tag waren wir wandern in den Bergen, die Tur war lang und es ging ganz schön steil nach oben. Auf dem Gipfel hatten wir eine wunderschöne Aussicht über die Ramsau. Wir sind nicht nach unten gelaufen aber mit Go-Carts runter gefahren. Nach dem*

*Go-Cart sind wir wieder zum Hotel gefahren. Dort habe ich ein Schnitzel zum Mittag gegessen.*

*Am zweiten Tag waren wir in einem Kletterparck, 30 Minuten vom Hotel. Es war wirklich lustig da zu klettern und alle hatten viel Spaß. 3 Tage später sind wir nach Kroatien gefahren mit dem Familien XX, XX und XX. In Kroatien hatten wir ein Haus gemietet. Das Hotel lag 100m vom Haus und es war ein Swimming-Pool dort.*

*Wir haben in einer Eisdiele sehr nette Eisverkäufer getroffen. Sie haben spezielle Eisfiguren kreiert und wir mussten es immer auf essen. Nach einer Woche in Kroatien, sind wir mit dem Auto nach München gefahren. Wir wohnten in der Nähe des Hauptbahnhof.*

*Am nächsten Tag waren wir in der Einkaufszeile – Stachus – die größte Einkaufsstraße in München. Dort habe ich mir ein Bayern Trikot gekauft mit meiner Name hinten drauf.*

*Alle andere haben auch Sport Sachen gekauft. Am späten Nachmittag haben wir unsere Ferien beendet mit dem Rückflug nach Norwegen.“ (Junge 22, 9. Stufe)*

Dieser Junge hat, besonders im Vergleich zu dem vorigen Textbeispiel, einen sehr langen Text geschrieben. Er formuliert sowohl Präteritumsätze als auch Perfektsätze, und außerdem zeigt er, dass er diese sprachlichen Strukturen sehr gut beherrscht. Die Vielfalt von Wörtern ist groß, und er verwendet sogar Wörter und Sätze, die selten in Schülertexten auf diesem Niveau benutzt werden. Beispiele von solchen Wörtern und Sätzen sind: „...schön Steil nach oben...“, „...Wir sind nicht nach unten gelaufen aber mit Go-Carts runter gefahren.....“

Der Schüler zeigt gute Kenntnisse von der korrekten Einsetzung von Präpositionen und den dazu gehörenden Kasusregeln. Er macht auch einen Versuch, die Genitivform zu benutzen: „Wir wohnten in der Nähe des Hauptbahnhof.“ Er hat leider das Genitiv- S in dem Maskulinum Hauptbahnhof vergessen, aber auf diesem Niveau lässt sich das einfach entschuldigen. Dieser Text ist also unbedingt ein gutes Beispiel für Texte auf einem hohen sprachlichen Komplexitätsniveau.

Auch die Ergebnisse in Bezug auf sprachliche Komplexität - auf den Beurteilungen der befragten Lehrergruppe basierend - zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den Jungen und den Mädchen. Jungen bekommen im Durchschnitt die Werte 1,73, aber die Durchschnittswerte für die Mädchen liegen bei 2,35. Die Differenz ist 0,62. Die Genderunterschiede in sprachlicher Komplexität lassen sich aber noch deutlicher durch eine

graphische Darstellung zeigen. Die untenstehende Tabelle mit entsprechender Abbildung zeigt die Verteilung von Schülertexten auf den verschiedenen Komplexitätsniveaus. Wegen der größeren Anzahl von Jungentexten wurde auch diese Tabelle prozentual dargestellt.

<b>Tabelle 2- Sprachliche Komplexität</b>			
Sprachliche Komplexität	grundlegende	mittlere	hoch
Jungen	15 (37,5 %)	18 (45,0 %)	7 (17,5%)
Mädchen	1 (3,1 %)	22 (68,8 %)	9 (28,1 %)

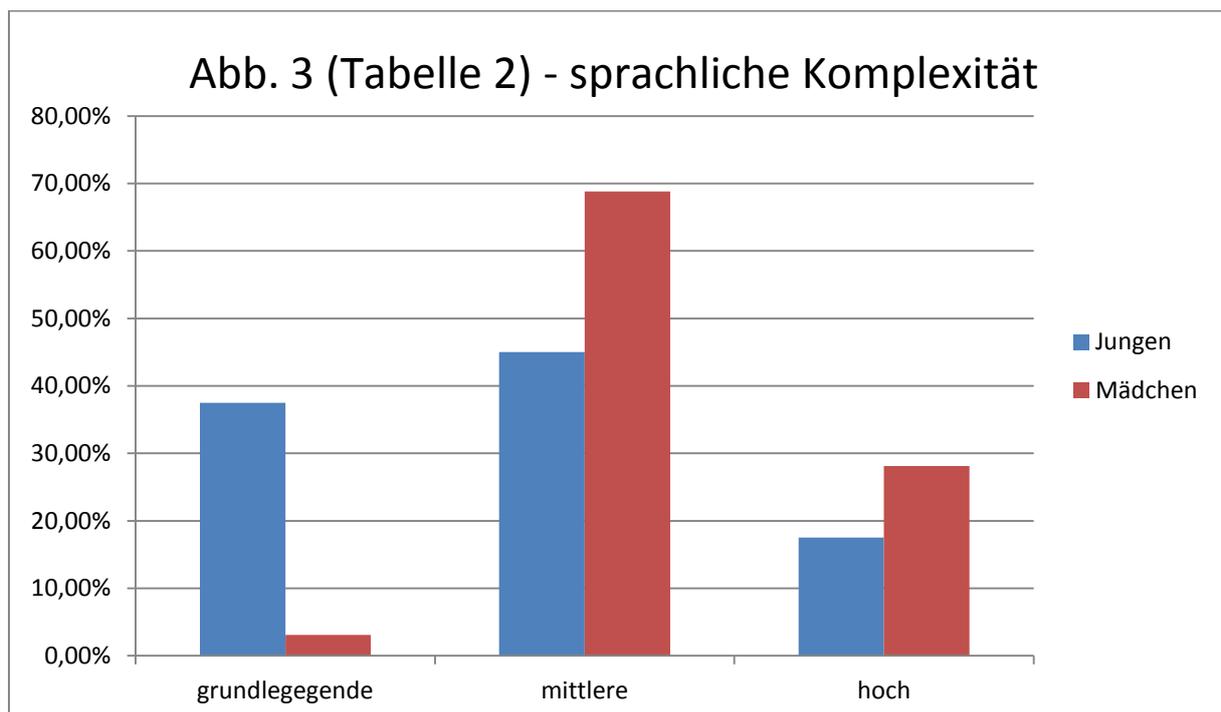


Tabelle 2 und Abbildung 3 zeigen uns einige interessante Ergebnisse. 37,5% von den Jungen, aber nur 3,1% von den Mädchen schreiben Texte mit grundlegender sprachlicher Komplexität. Die große Mehrheit der Mädchen, das heißt 68,8%, schreiben Texte mit mittlerer sprachlicher Komplexität. Es gibt sowohl Jungen als auch Mädchen, die Texte mit hoher sprachlicher Komplexität schreiben, aber auch hier ist der weibliche Anteil größer. Demzufolge verwenden Mädchen im Durchschnitt fortgeschrittenere sprachliche Strukturen, und sie experimentieren in größerem Grad mit ihrer schriftlichen Sprache. Das heißt, dass Mädchen es auch wagen, nicht nur kurze einfache Sätze zu schreiben, sondern komplexere sprachliche Strukturen, die außerdem immer korrekt geschrieben werden, zu verwenden, da sie mehrere sprachliche Strukturen und Wörter beherrschen.

Daraus ergibt sich die Frage, ob viele Jungen kurz und einfach schreiben, weil sie komplexere sprachliche Strukturen nicht beherrschen, oder weil sie ganz einfach die schriftlichen Aufgaben schnell und ohne Mühe fertigstellen wollen. In der Schlussdiskussion dieser Masterarbeit werde ich auf diese Frage näher eingehen, und um diese Frage tiefer zu beleuchten ist es interessant zu entdecken, inwiefern es eine Korrelation zwischen sprachlicher Komplexität und Anzahl Wörtern gibt. Um diese Korrelation zu errechnen wurde die Tabelle 3 erstellt.

<b>Tabelle 3 – Korrelation – Wörteranzahl /Sprachliche Komplexität</b>						
	<b>Jungen</b>			<b>Mädchen</b>		
	<b>Sprachliche Komplexität</b>					
<b>Wörteranzahl</b>	<b>G</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>G</b>	<b>M</b>	<b>H</b>
0 - 100 Wörter	13	11	-	1	4	-
101-200 Wörter	2	6	6	-	14	7
200 Wörter →	-	1	1	-	-	4

G= grundlegende, M= mittlere, H = hohe

In dieser Tabelle habe ich die Schülertexte nach Anzahl der Wörter und sprachlicher Komplexität eingestuft. Die Tabelle zeigt eine Korrelation zwischen Wörteranzahl und sprachlicher Komplexität. Ich habe die Daten in Tabelle 3 verwendet, um einen Chi-Quadrat-Test durchzuführen. Der Chi-Quadrat-Test wird eingesetzt, um die Korrelation zwischen zwei Variablen zu zeigen (Albert, Marx 2010, S. 129-130). Von dem Chi-Quadrat-Test habe ich den Wert  $\phi$  (Phi) errechnet ( $\phi = \sqrt{\text{Chi-Quadrat}/N}$ , N ist die Anzahl von Schülertexten, 40 für Jungen, 32 für Mädchen).  $\phi$  wird mit einem Wert zwischen 0 und 1 versehen. Der Wert 0 bedeutet keine Korrelation zwischen den zwei Variablen, und der Wert 1 bedeutet eine vollständige Korrelation zwischen den zwei Variablen. (Hellevik 1997, S. 224-225).

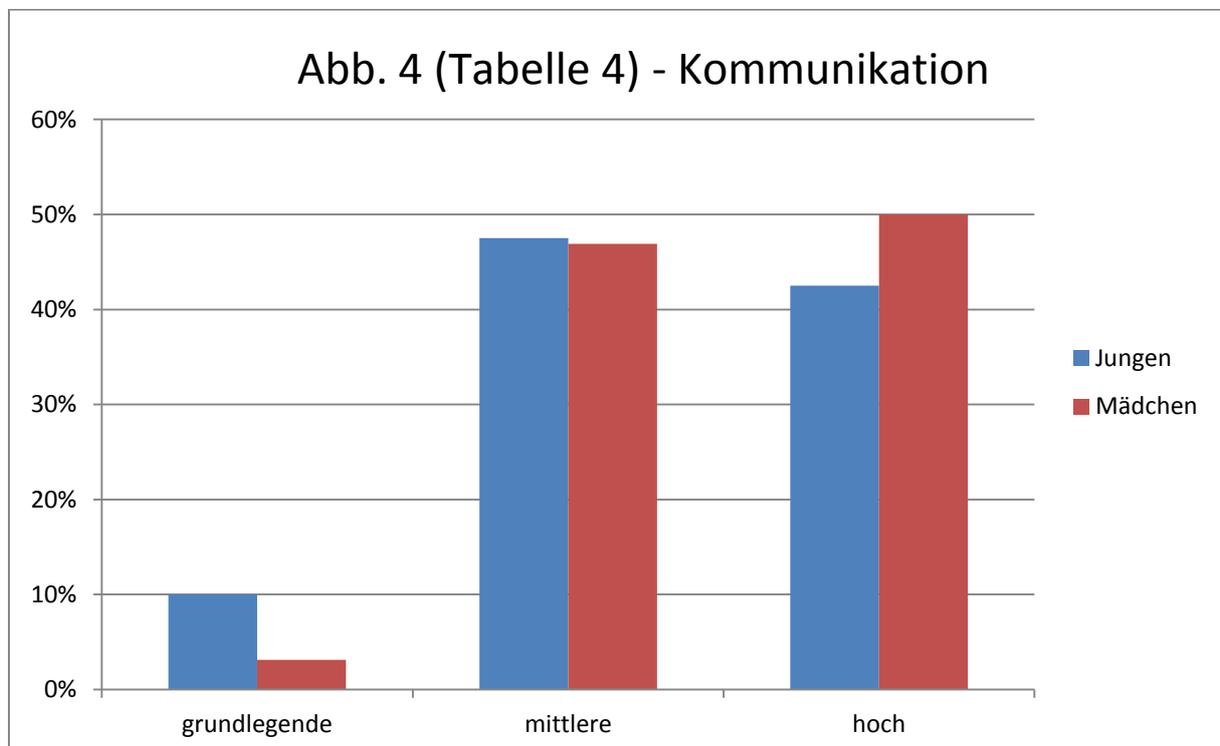
In Bezug auf die Korrelation zwischen der Anzahl an Wörtern und sprachlicher Komplexität ist der  $\phi$  für die Jungen 0,96, und für die Mädchen 0,58. Ein  $\phi$ -Wert von 0,96 ist sehr hoch, und bedeutet tatsächlich, dass es für die Jungen eine fast vollständige Korrelation zwischen sprachlicher Komplexität und Anzahl Wörtern existiert. Jungen, die kurze Texte schreiben, schreiben also auch einfache Texte ohne komplexe sprachliche Strukturen. Der  $\phi$ -Wert für die Mädchen zeigt, dass es auch für die Texte, die von Mädchen geschrieben sind, eine gewisse Korrelation zwischen den zwei Variablen besteht. Diese Korrelation ist aber nicht so stark wie bei den Texten, die von Jungen geschrieben sind.

### 4.3 Kommunikation

Für den Parameter Kommunikation – auf den Beurteilungen der interviewten Lehrergruppe basierend - ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen geringer als für sprachliche Komplexität. Der Durchschnittswert bei den Jungen liegt bei 2.30, und bei den Mädchen bei 2,47. Dieser Unterschied ist relativ klein und fast insignifikant.

Viel interessanter ist aber die Verteilung von Schülertexten auf den verschiedenen Kommunikationsniveaus, und besonders wenn diese Werte mit den Werten von sprachlicher Komplexität verglichen werden. Die Tabelle 4 und Abbildung 4 verdeutlichen diese Verteilung. Da eine größere Anzahl von Jungentexten analysiert wurde, ist auch diese Tabelle prozentual dargestellt.

Kommunikationsebene	grundlegende	mittlere	hohe
Jungen	4 (10,0%)	19 (47,5%)	17 (42,5%)
Mädchen	1 (3,1%)	15 (46,9%)	16 (50,0%)



Wie früher erwähnt, schreiben 37,5% von den Jungen Texte mit grundlegender sprachlicher Komplexität, aber nur 10% von den Jungen schreiben Texte auf einem grundlegenden

Kommunikationsniveau. Ferner schreiben 17,5% von den Jungen Texte mit hoher sprachlicher Komplexität, aber 37,5% schreiben Texte auf einem hohen Kommunikationsniveau, was den doppelten Prozentanteil der von Jungen geschriebenen Texten auf hohem Niveau bedeutet, wenn die Werte für Kommunikationsfertigkeit mit den Werten für sprachliche Komplexität verglichen werden. 90% von den Jungen, und 96,9% von den Mädchen schreiben Texte auf einem mittleren oder hohen Kommunikationsniveau. Jedes zweite Mädchen schreibt aber Texte auf einem hohen Kommunikationsniveau. Wie früher erwähnt, gibt es also auch in Bezug auf die Kommunikationsfertigkeit einen Unterschied zwischen den Jungen und Mädchen, aber dieser Unterschied ist sehr gering. Es wird also deutlich, dass die Jungen, obwohl sie im Durchschnitt kurze unkomplizierte Texte schreiben, trotzdem über gute Kommunikationsfertigkeiten verfügen.

Um die Korrelation zwischen der Kommunikationsfertigkeit und der Anzahl an Wörtern zu untersuchen wurde Tabelle 5 erstellt und noch ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. (Albert, Marx 2010 S. 129-130)

<b>Tabelle 5 – Korrelation – Wörteranzahl /Kommunikation</b>						
	<b>Jungen</b>			<b>Frauen</b>		
	<b>Sprachliche Komplexität</b>					
<b>Wörteranzahl</b>	G	M	H	G	M	H
0 - 100 Wörter	4	12	8	-	6	1
101-200 Wörter	-	8	6	-	9	9
200 Wörter →	-	1	1	-	-	6

G= grundlegende, M= mittlere, H = hohe

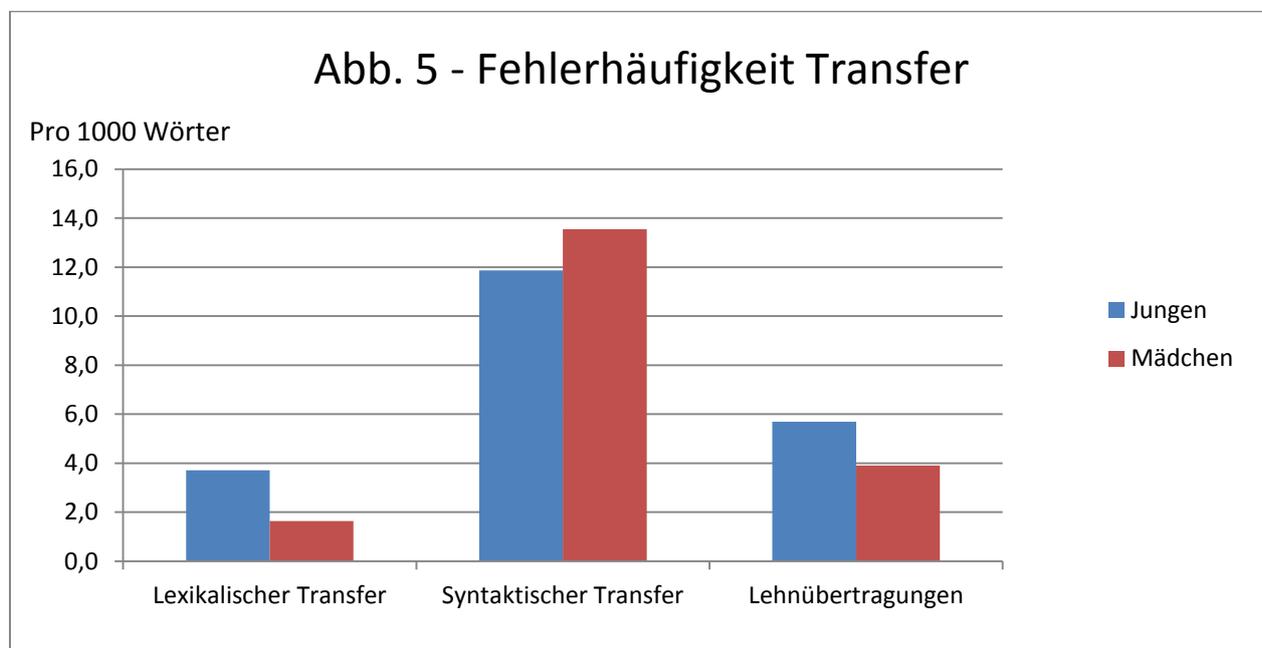
In Bezug auf die Korrelation zwischen der Kommunikationsfertigkeit und der Anzahl an Wörtern, wurde für die Jungen der  $\phi$ -Wert 0,74, und für die Mädchen der  $\phi$ -Wert 0,66 errechnet. Es besteht also eine klare Korrelation zwischen den zwei Variablen. Sowohl Jungen als auch Mädchen, die lange Texte schreiben, zeigen auch gute Kommunikationsfertigkeiten. Wie schon angemerkt, zeigen aber die Jungen, dass sie, obwohl sie im Durchschnitt kurze Texte schreiben, trotzdem ganz gut kommunizieren können.

## 4.4 Fehleranalysen

### 4.4.1 Transfer

Die Häufigkeit von Transferfehlern zeigt, inwiefern die Schüler falsche Wörter und sprachliche Strukturen von der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen ins Deutsche übertragen. Eine große Häufigkeit von negativem Transfer (Interferenz) ist eine Indikation davon, dass der Schüler/die Schülerin diese sprachlichen Strukturen oder Wörter nicht völlig beherrscht, oder noch nicht gelernt hat. Tabelle 6/ Abbildung 5 zeigt die Häufigkeiten von lexikalischem Transfer, syntaktischem Transfer und Lehnübertragungen.

Tabelle 6 – Fehlerhäufigkeit – Transfer (Durchschnitt pro 1000 Wörter)			
	lexikalischer Transfer	syntaktischer Transfer	Lehnübertragungen
Jungen	3,7	11,9	5,7
Mädchen	1,6	13,5	3,9

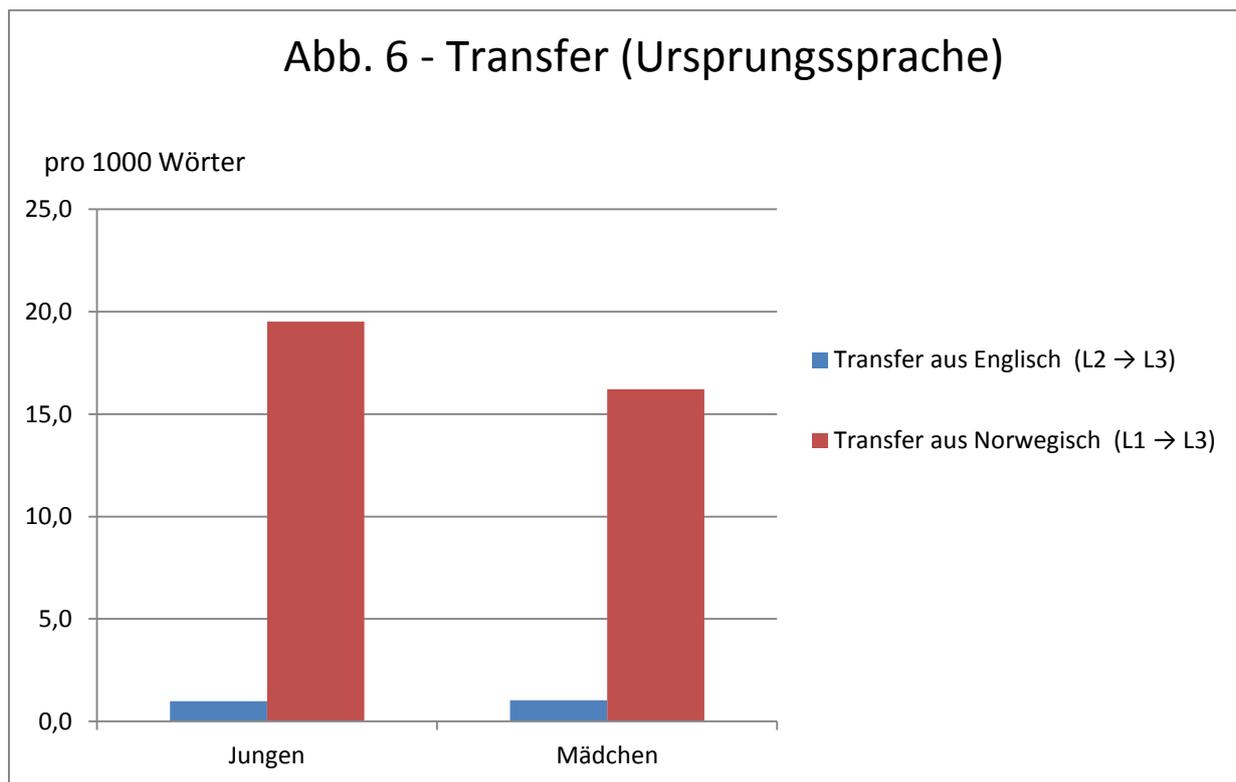


Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen eine markant größere Häufigkeit von lexikalischem Transfer aufzeigen. Es bedeutet, dass Jungen mehr Wörter aus dem Norwegischen oder Englischen auf das Deutsche übertragen. Dieses Ergebnis kann

vielleicht dahin gedeutet werden, dass sich Jungen in geringerem Grad anstrengen, um die korrekten Wörter zu finden. Es stimmt auch mit meiner Erfahrung überein, dass Jungen öfter als Mädchen norwegische oder englische statt deutscher Wörter verwenden.

Die häufigsten Transferfehler für sowohl Jungen als auch Mädchen sind Transferfehler in der Syntax. Viele Schüler verwenden die korrekten deutschen Satzglieder, aber verwenden gleichzeitig die norwegische Wortstellung. Die 72 Schülertexte dieser Untersuchung zeigen, dass tatsächlich alle Schüler/Schülerinnen syntaktische Transferfehler als Übertragung von norwegischer Syntax auf das Deutsche gemacht haben.

Es ist vielleicht ein bisschen überraschend, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen häufiger Fehler wie syntaktischen Transfer machen. Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist aber ganz klein. Vielleicht wird hier ein Zusammenhang mit der sprachlichen Komplexität erkennbar. Jungen schreiben im Vergleich zu den Mädchen einfachere kurze Sätze, in denen die einfache Struktur weniger Möglichkeiten für syntaktische Fehler ergibt.



Bei sowohl Jungen als auch Mädchen stammt die Mehrheit (88%) von Transferfehlern aus dem Norwegischen, und wenn man die Häufigkeiten der verschiedenen Typen von Transferfehlern beachtet, scheinen diese Ergebnisse nicht weiter überraschend. 63,7 % von den Transferfehlern sind Fehler in der Syntax, und 23,5 % sind Lehnübertragungen. Die

Transferfehler, die von der Übertagung aus dem Englischen auf das Deutsche stammen, sind ohne Ausnahme lexikalischer Transfer. Für beide Gender sind deshalb die typischen Transferfehler, die mit Syntax/Satzstrukturen zu tun haben, Transferfehler aus dem Norwegischen.

#### 4.4.2 Grammatische Kategorisierungen der Fehler

Abbildung 7 zeigt die Häufigkeit von Verbfehlern, Adjektivfehlern, Präpositionsfehlern, Artikel-/Kasusfehlern und Buchstabierfehlern.

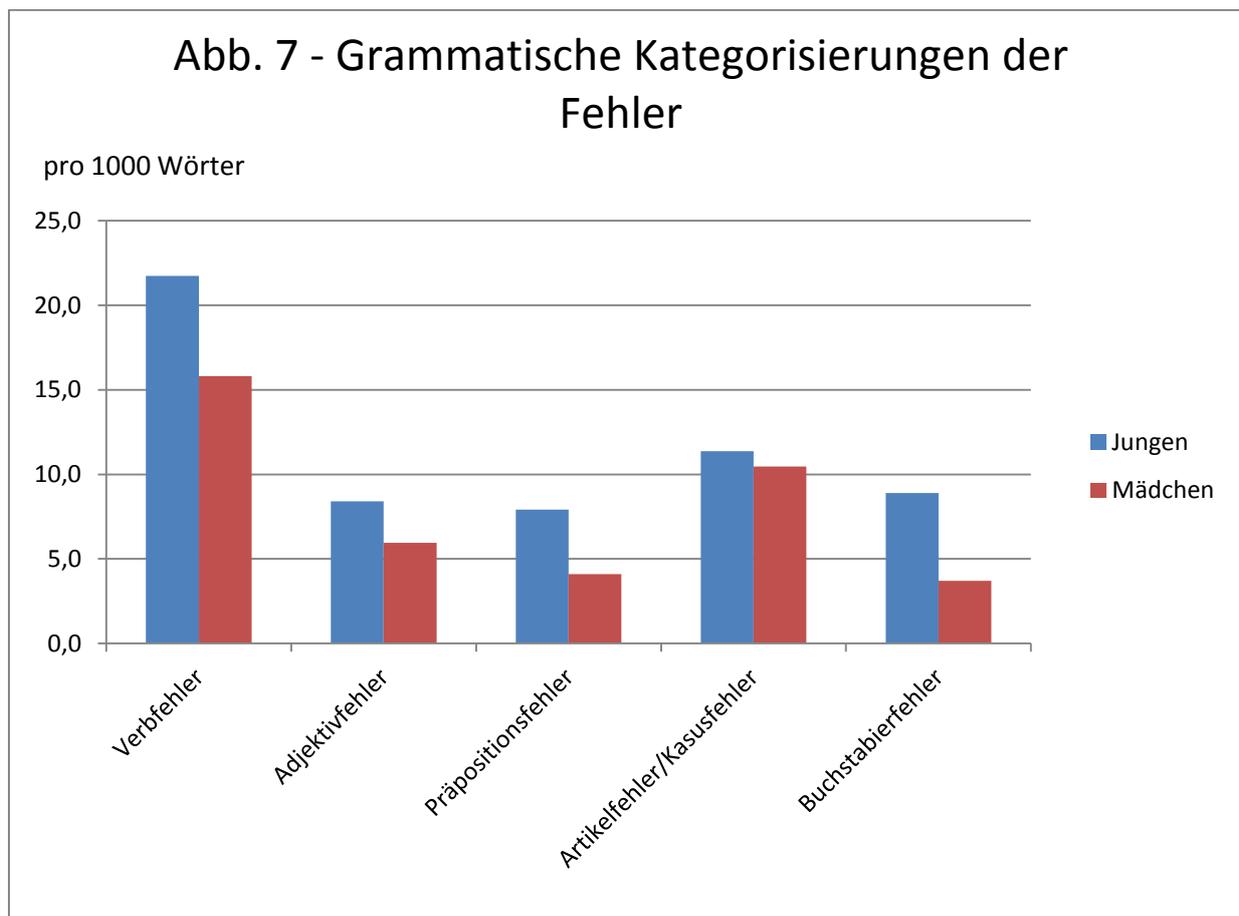


Abbildung 7 verdeutlicht, dass die Jungen im Vergleich zu den Mädchen in jeder der ausgewählten Fehlerkategorien häufiger Fehler machen. Die interessantesten Ergebnisse sind bei der Häufigkeit von Buchstabierfehlern und Präpositionsfehlern zu beobachten. Die Jungen machen im Vergleich zu den Mädchen die doppelte Anzahl Buchstabierfehler. Eine logische Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass die Jungen sich nicht im gleichen Grad anstrengen, die Wörter korrekt zu buchstabieren, und sie benutzen deshalb z.B. in geringerem Grad Wörterbücher, um die korrekte Buchstabierung zu finden. Was die Häufigkeit von

Präpositionsfehlern angeht, ist es anscheinend so, dass obwohl sowohl die Jungen als auch die Mädchen mit den verschiedenen Präpositionen und den Präpositionsregeln bekannt sind, die Mädchen sich stärker anstrengen, solche Fehler zu vermeiden. Es kann aber wahrscheinlich auch so sein, dass Mädchen in größerem Maß mit diesen Regeln vertraut sind.

Sowohl die Jungen als auch die Mädchen zeigen insgesamt die größte Fehlerhäufigkeit bei den Verbfehlern. Auch hier machen die Jungen im Vergleich zu den Mädchen häufiger Fehler. Ferner gibt es Unterschiede hinsichtlich der Art von Verbfehlern, die die Jungen und Mädchen machen. Die Jungen machen in Durchschnitt häufiger Verbfehler, die auf der inkorrekten Kongruenz zwischen Subjekt und Verbendung beruhen, und die Mädchen machen häufiger Fehler in bei der Bildung von Präsens Perfekt-Sätzen.

Die Fehlerkategorien Adjektivfehler und Artikelfehler/Kasusfehler betreffend, sind die Genderunterschiede aber nicht groß. Es ist aber wichtig zu beachten, dass Mädchen im Durchschnitt häufiger Adjektive in ihren Texten verwenden, und wenn Genderunterschiede in Bezug auf die Häufigkeit von Adjektiven betrachtet werden, ist die Diskrepanz in der Fehlerhäufigkeit deshalb trotzdem signifikant.

Die Ergebnisse der Fehlerhäufigkeitsanalyse zeigen eindeutig: Jungen machen im Vergleich zu den Mädchen im Durchschnitt häufiger grammatische und lexikalische Fehler.

#### **4.5 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung**

Wie bereits erwähnt habe ich vier Deutschlehrer/Deutschlehrerinnen interviewt, die an den Schulen arbeiten, von denen die Schülertexte meiner Untersuchung herkommen. Alle Lehrkräfte sollten sechs Fragen beantworten, die mit der Arbeit mit schriftlichen Texten im Deutschunterricht und Lernmotivation zu tun hatten. Die Fragen waren vor den Gesprächen für die Befragten unbekannt, und sie hatten deshalb keine Möglichkeit, die Antworten vorzubereiten. Die befragten Lehrer/Lehrerinnen wurden individuell interviewt. Die folgenden Abschnitte enthalten Zusammenfassungen der Antworten.

##### **Frage 1: Inwiefern ist die Produktion von eigenen Texten ein Teil Ihres Deutschunterrichts, und wie oft schreiben die Schüler eigene Texte?**

Alle befragten Deutschlehrer/Deutschlehrerinnen halten die Produktion von schriftlichen Texten für einen wichtigen Teil des Deutschunterrichts. In der 8. Jahrgangsstufe, also in dem ersten Jahr als Deutschlernende, schreiben die Schüler kurze einfache Texte. Beispiele hierfür

sind Postkarten, Emails, oder die Schüler schreiben auch kurze Präsentationen von sich selbst, die sie eventuell auch mündlich vorstellen können. Als die Schüler in den 9. und 10. Jahrgangsstufen älter werden und über einen besseren Wortschatz und mehr sprachliche Werkzeuge verfügen, schreiben sie Texte, die länger und komplizierter sind. Die Schüler schreiben denn auch auf diesem Niveau häufiger als früher. Auch die Themen werden anspruchsvoller. Beispiele hierfür sind Hobbies, Sport, Musik und Landeskunde. In der 10. Stufe schreiben die Schüler im Allgemeinen Fachtexte, die im großen Maß mit dem vorgeschriebenen Lernpensum verbunden sind. Im Durchschnitt schreiben die Schüler zwei Texte pro Termin. Die befragten Lehrer/Lehrerinnen betonen auch die Bedeutung von schriftlichen Arbeiten in Hinsicht auf die mündliche Abschlussprüfung. Im letzten Teil der 10. Stufe schreiben die Schüler öfter Texte, die für die mündliche Abschlussprüfung relevant sind. Die Texte müssen dann mündlich vorgeführt werden, oder sie funktionieren als Ausgangspunkt für einen Dialog mit dem Lehrer/der Lehrerin oder anderen Schülern.

*„Es ist wichtig, dass die deutsche Sprache nicht nur als eine schriftliche Sprache aufgefasst wird. Die deutsche Sprache ist auch eine mündliche Sprache.“* (Lehrer 1, von mir übersetzt)

### **Frage 2: Welche Erfahrungen haben Sie gemacht in Bezug auf die Unterschiede zwischen den von Jungen und den von Mädchen geschriebenen Schülertexten?**

Drei der interviewten Lehrkräfte antworten, dass Mädchen im Durchschnitt mit mehr Fleiß und Gewissenhaftigkeit an ihren Texten arbeiten. Die vierte Lehrerin hat keine signifikanten Genderunterschieden in der schriftlichen Sprache beobachtet. Im Vergleich zu den Jungen haben die Mädchen weniger Vertrauen in die eigene Leistung, und wenden deshalb mehr Zeit auf, um das alles perfekt zu machen. Ferner gibt es weniger Jungen als Mädchen, die wirklich hart arbeiten. Die befragten Lehrer/Lehrerinnen sind sich aber alle einig, dass die Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen intern beträchtlich größer sind als die Genderunterschied. Darüber hinaus gibt es auch Jungen die wirklich hart arbeiten, und die sehr gute schriftliche Texte schreiben. Diese Jungen können oft auch tüchtiger als die tüchtigsten Mädchen sein.

### **Frage 3: Gibt es schriftliche Aufgaben, die für Jungen besonders geeignet sind, oder für die die Jungen besonders motiviert sind und lieber schreiben wollen?**

In Bezug auf diese Frage sind sich die Lehrer/Lehrerinnen ganz einig. Es gibt unbedingt Aufgaben, für die die Jungen motivierter sind. Jungen arbeiten besser, wenn sie ein

besonderes Interesse an dem Thema der Aufgabe haben. Die Mädchen kümmern sich eher um die Noten, und schreiben deshalb sowieso gute Aufgaben, die Jungen sind aber in höherem Grad davon abhängig, jugendfreundliche Aufgaben zu bekommen. Die befragten Lehrkräfte nennen viele Themen, die die Jungen motivierend finden. Beispiele hierfür sind Automarken, Sport, Hobbies und der 2. Weltkrieg.

**Frage 4: Welche Erfahrungen haben Sie gemacht in Bezug auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, was Lernleistungen und Motivation angeht?**

Den Interviews ist zu entnehmen, dass der Genderunterschied bei Lernleistungen und Motivation relativ klein ist. Sowohl Jungen als auch Mädchen, die kein Interesse für den Deutschunterricht zeigen, sind meistens weniger motiviert für Schulfächer generell. Einige von den Lehrern erzählen aber, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen ein bisschen strenger mit sich selbst sind. Mädchen sind im Allgemeinen sehr enttäuscht, wenn sie schlechte Noten bekommen. Für die Jungen bedeutet aber eine schlechte Note nicht so viel. Was mündliche Aufgaben angeht, sieht das Bild anders aus. Laut der Lehrer/Lehrerinnen haben Mädchen öfter Angst davor, etwas falsch zu sagen. Jungen wirken aber sicherer, was mündliche Aktivitäten im Klassenzimmer angeht.

**Frage 5: Inwiefern haben Sie Erfahrungen mit Lernaktivitäten, die positive Auswirkung auf die Lernleistungen oder Lernmotivation der Jungen geübt haben?**

Laut der Aussagen der befragten Lehrkräfte mögen Jungen gern Konkurrenzen und Spiele. Sie bevorzugen auch praktische und kreative Aufgaben. Die traditionellen Grammatikaufgaben, Pauken und Auswendiglernen gefallen den meisten Jungen nicht so sehr. Hierzu kommt, dass vor allem ein abwechslungsreicher Unterricht wichtig ist.

*„Die Variation im Deutschunterricht ist sehr wichtig. Wenn wir in einer Unterrichtsstunde mit grammatischen Aufgaben gearbeitet haben, mache ich in den folgenden Unterrichtsstunden was anderes. Ich habe z.B. viele Spiele entwickelt, die sich mit sowohl grammatischen, als auch anderen Themen beschäftigen. Schüler, die Pauken nicht leiden können, lernen damit auf andere Weisen.“* (Lehrerin 4, von mir übersetzt)

**Frage 6: Inwiefern machen Sie sich Mühe, um Aufgaben oder Lernaktivitäten zu finden, die besonders geeignet für die Jungen Ihrer Gruppe sind?**

Drei der Befragten machen oder suchen keine besonderen Aufgaben für Jungen, aber sie bemühen sich, Aufgaben und Lernaktivitäten einzusetzen, die alle Schüler interessieren können. Sie versuchen immer Verbindungen zwischen dem Unterricht und den Interessen der Schüler zu finden. Die vierte Lehrerin betont die Wichtigkeit von Lernaktivitäten, in denen die Schüler sich bewegen und kreativ sein können. Jungen sind, ihrer Auffassung nach, physischer als die Mädchen, und bei solchen kreativen Aufgaben, sind die Jungen sehr aktiv.

## 5. Diskussion

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit lautet: „Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen der schriftlichen Sprache von Jungen und Mädchen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe?“

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden 5 Hypothesen formuliert. Um die Fragestellung dieser Masteraufgabe zu beantworten, werden in den folgenden Abschnitten die fünf Hypothesen im Hinblick auf die Ergebnisse meiner Untersuchungen und die vorgestellte Theorie diskutiert. Danach möchte ich erörtern, inwiefern im Laufe dieser Untersuchungen weitere nicht durch die Hypothesen erfasste Tendenzen erkennbar werden.

### 5.1 Hypothese 1.

Hypothese 1 lautet: Mädchen schreiben im Durchschnitt länger und benutzen dazu eine schriftliche Sprache, die fortgeschrittener und sprachlich komplexer ist.

Bei der Analyse von den Schülertexten in Bezug auf den Parameter sprachliche Komplexität, habe ich festgestellt, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen Texte schreiben, die sprachlich komplexer sind. Abbildung 3 und Tabelle 3 zeigen, dass 28,1% der Mädchen Texte mit hoher sprachlicher Komplexität, und 68,8% Texte mit mittlerer sprachlicher Komplexität schreiben. Bei Jungen liegen die entsprechenden Prozentzahlen bei 17,5% bzw. 45,0%. Wenn man Texten mit grundlegender sprachliche Komplexität den Wert 1, und Texten mit hoher sprachlicher Komplexität den Wert 3 beimisst, verzeichnen die Mädchen einen Durchschnitt von 2,35, und die Jungen einen Durchschnitt von 1,73. Die Differenz zwischen den zwei durchschnittlichen Werten beträgt 0,62, und das ist ganz groß. Der Unterschied in sprachlicher Komplexität zwischen den von Jungen geschriebenen und den von Mädchen geschriebenen Texten ist also signifikant.

Es bedeutet, dass obwohl nur eine kleine Auswahl (72) von norwegischen Deutschschülern der 9. und 10. Jahrgangsstufen getestet wurden, der Genderunterschied in punkto sprachliche Komplexität also so groß ist, dass er selbst bei einem hohem Signifikanzniveau (Fehlerrisiko) trotzdem groß bleiben würde (Hellevik 1997, S. 328-329).

Die Analyse der Schülertexte hinsichtlich der Anzahl von Wörtern zeigt, dass Mädchen im Durchschnitt umfassendere Texte als die Jungen schreiben. Die Jungen schreiben im

Durchschnitt 101 Wörter, und die Mädchen im Durchschnitt 152 Wörter. Die Mädchen in dieser Untersuchung schreiben also im Durchschnitt um 50% länger als die Jungen (Tabelle 1, Abschnitt 4.1).

Die Korrelationsanalyse zwischen den zwei Variablen Anzahl Wörtern und sprachliche Komplexität zeigt eine deutliche Korrelation zwischen den zwei Variablen. Das heißt, Jungen und Mädchen, die über einen breiten Wortschatz verfügen und vielfältige sprachliche/grammatische Strukturen beherrschen, schreiben auch länger. Das ist auch ganz logisch. Denn wenn man der Sprache mächtig ist, und dazu noch viele sprachliche Strukturen beherrscht, läuft der Schreibprozess auch leichter.

Hier ist es selbstverständlich wichtig zu beachten, dass die quantitative Untersuchung auf einer Datenunterlage basiert, die wegen der begrenzten Schülertextanzahl und der geographischen Ausdehnung die Validität der Ergebnisse einschränken kann.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung deuten darauf hin, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen im Durchschnitt härter arbeiten, und mehr Fleiß und Gewissenhaftigkeit für ihre schriftlichen Arbeiten aufbringen. Dazu geben die befragten Lehrkräfte an, dass Mädchen, wegen schlechteren Selbstvertrauens, und weil sie sich im größeren Grad um die Noten kümmern, mehr Zeit für die schriftlichen Arbeiten und die anderen Aufgaben aufwenden, um alles perfekt zu machen (Abschnitt 4.5, Frage 2).

Die Aussagen der befragten Lehrer/Lehrerinnen werden auch von den Ergebnissen von Wernersson und Carr & Pauwels bestätigt. Sowohl die Untersuchungen von Wernersson als auch die Untersuchungen von Carr & Pauwels zeigen, dass sich Mädchen im Durchschnitt stärker bemühen, um gute Lernergebnisse zu erhalten. Daraus lässt sich auch ableiten, dass sie sich härter anstrengen, um länger und komplexer zu schreiben (Wernersson 2010 S. 59) (Carr & Pauwels 2005, S. 172-173).

Bei der Analyse der Schülertexte habe ich festgestellt, dass Mädchen im Durchschnitt Texte schreiben, die sprachlich – lexikalisch und strukturell - komplexer sind. Mädchen schreiben im Durchschnitt auch signifikant länger als die Jungen. Sowohl meine qualitative Untersuchung als auch die herangezogene Theorie bestätigen diese Hypothese.

## 5.2 Hypothese 2.

Hypothese 2 lautet: Mädchen arbeiten im Vergleich zu Jungen systematischer mit Wortschatz, sprachlichen Strukturen und Grammatik.

In dem vorigen Abschnitt wurde festgestellt, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen, Texte schreiben, die sprachlich komplexer sind.

Um ferner zu beleuchten, wie diese Ergebnisse Hypothese 2 bestätigen können, möchte ich auf die Definitionen von sprachlicher Komplexität im Abschnitt 3.3.2 zurückgreifen. Ein Text mit hoher sprachlicher Komplexität enthält, im Vergleich zu einem Text mit grundlegender sprachlicher Komplexität, eine größere Vielfalt an Wörtern, und dazu variiere und komplexere sprachliche und grammatische Strukturen. Es ist logisch, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass Schüler, die einen breiteren Wortschatz und komplexe sprachliche und grammatische Strukturen beherrschen, auch diesen Wortschatz und diese sprachlichen und grammatischen Kompetenzen bei schriftlichen Arbeiten anwenden.

Die in dieser Masterarbeit vorgestellten Theorien unterstützen auch diese Hypothese. Der Artikel von Wernersson zeigt, dass Mädchen im Durchschnitt härter arbeiten, um gute Noten und Lernergebnisse zu erreichen. Der Grund dafür sieht Wernersson darin, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen gute Noten/Lernergebnisse als Resultat harter Arbeit statt als Folge von Talent interpretieren (Wernersson 2010, S. 59). Auch laut Carr & Pauwels arbeiten Mädchen intensiver im Vergleich zu den Jungen, und dazu involvieren sich die Mädchen in höherem Grad in dem Lernprozess. Mädchen haben stärkere Motivation und größeres Interesse für das Sprachlernen (Carr & Pauwels 2005, S. 111-125).

Laut den befragten Lehrkräften meiner qualitativen Untersuchung gibt es nur kleine Unterschiede zwischen der Motivation und den Lernergebnissen von Jungen und Mädchen. Auf der anderen Seite sehen die Lehrer/Lehrerinnen größere Unterschiede in Bezug darauf, wie Jungen und Mädchen mit ihren schriftlichen Aufgaben arbeiten. Mädchen arbeiten im Durchschnitt härter als die Jungen, weil sich die Mädchen im größeren Grad um gute Noten bemühen (Abschnitt 4.5).

Bei der Analyse der Schülertexte habe ich festgestellt, dass Mädchen im Durchschnitt Texte schreiben, die lexikalisch und strukturell komplexer sind. Das ist unbedingt ein Hinweis darauf, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen systematischer mit Wortschatz, sprachlichen

Strukturen und Grammatik arbeiten. Dieses Ergebnis wird sowohl in den Artikeln von Wernersson und Carr & Pauwels als auch in den eigenen Interviews mit Lehrern/Lehrerinnen unterstützt.

### **5.3 Hypothese 3.**

Hypothese 3 lautet: Jungen haben im Vergleich zu Mädchen weniger Angst davor Fehler zu machen. Sie trauen sich deshalb Wörter und Strukturen zu gebrauchen, obwohl sie diese Wörter und Strukturen nicht absolut beherrschen. Das heißt, Jungen machen im Vergleich zu den Mädchen viele einfache Fehler.

Die Schülertextanalyse zeigt, dass die Jungen im Vergleich zu den Mädchen im Durchschnitt häufiger Fehler machen. Was Transferfehler angeht, zeigt die Schülertextanalyse, dass die Jungen im Durchschnitt die doppelte Anzahl Fehler in Bezug auf lexikalischen Transfer machen. Jungen übertragen also öfter Wörter aus dem Norwegischen oder Englischen ins Deutsche. (Abb.5, Abschnitt 4.4.1). Hinzu kommt, dass durch die weitere Fehleranalyse festgestellt wird, dass Jungen im Vergleich zu den Mädchen die doppelte Anzahl Buchstabierfehler machen (Fig. 6, Abschnitt 4.4.2). Sowohl Buchstabierfehler als auch Fehler, die lexikalischer Transfer sind, sind Fehler, die sich relativ einfach vermeiden lassen. Diese Ergebnisse sind deshalb ein Indikator dafür, dass Jungen sich in geringerem Grad anstrengen, solche Fehler zu vermeiden.

Für die anderen grammatischen Fehlerkategorien verdeutlicht die Schülertextanalyse auch, dass Jungen im Durchschnitt häufiger Fehler machen. Das heißt, Jungen machen häufiger Fehler, die mit der Beherrschung von Verbregeln, Präpositionsregeln, Adjektivregeln und Artikel-/Kasusregeln in Verbindung stehen. Sowohl die Jungen als auch die Mädchen zeigen die größte Fehlerhäufigkeit bei Verbfehlern. Hier wird durch die Schülertextanalyse aber ein Unterschied sichtbar: Die Jungen machen häufiger einfache Verbfehler, während die Mädchen häufiger Fehler machen, die mit der Verwendung von komplizierteren grammatischen Strukturen zu tun haben. Ein Beispiel hierfür ist die Bildung von Perfekt-Sätzen.

Die Jungen machen also im Durchschnitt öfter grammatische und lexikalische Fehler, und dazu machen sie öfter einfache Fehler. Die dritte Hypothese wird somit weitgehend bestätigt. Meiner Meinung nach gibt es drei mögliche Erklärungen dafür:

1. Für Jungen sind im Vergleich zu den Mädchen die kognitiven Herausforderungen, Wörter und grammatische Strukturen zu erlernen, größer, und sie machen deshalb öfter Fehler.
2. Für Jungen ist es nicht so wichtig, gute Noten und positive Rückmeldungen zu bekommen, und sie bemühen sich deshalb auch nicht so sehr, Fehler zu vermeiden.
3. Jungen fehlt oft die Motivation, Wörter und grammatische Strukturen zu lernen, und sie beherrschen deshalb im Vergleich zu den Mädchen einen geringeren Wortschatz und verfügen über weniger Grammatikkenntnisse.

Die Untersuchungen von Douglas Burman zeigen, dass es einen signifikanten Unterschied gibt, wie Jungen und Mädchen in der Altersgruppe 9-15 Jahre Sprachen lernen. Laut Burman aktivieren Mädchen bei sprachrelatierten Aktivitäten mehr Gehirnteile als die Jungen. Ferner führt dieser kognitive Unterschied dazu, dass Mädchen einen Vorteil beim Lernen von Grammatik und sprachlichen Strukturen haben, Jungen und Mädchen weisen aber gleich gute Wort- und Wortschatzkenntnisse auf (Burman et al. 2008, S. 1359-1360). Es ist, wie früher erwähnt, wichtig zu beachten, dass der kognitive Genderunterschied, der in der Untersuchung Burmans festgestellt wurde, obwohl signifikant, trotzdem sehr gering ist. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen intern sind viel größer (Burman et al. 2008, S. 1359-1360). Hinzu kommt, dass die große Genderuntersuchung von sowohl kognitiven als auch psychologischen Fertigkeiten nur unbedeutende Genderunterschiede zeigt, was verbale Fertigkeiten angeht. (Hyde 2005, S. 585-591).

Die kombinierten Ergebnisse von Hyde und Burman zeigen, dass Genderunterschiede in kognitiven Fertigkeiten die größere Fehlerhäufigkeit bei Jungen nicht erklären können.

Wernersson diskutiert in ihrem Artikel, inwiefern andere Faktoren wie Motivation und Einstellung statt kognitiver Fähigkeiten relevant sind, um die Genderunterschiede bei Schulleistungen zu erklären. Sie zieht die folgende Schlussfolgerungen: Bei den Mädchen werden gute Lernergebnisse und Noten als ein Resultat von harter Arbeit erklärt. Jungen erklären gute Lernresultate damit, dass man fachliches Talent hat (Wernersson 2010, S. 59).

Bei vielen Jungen gibt es eine Anti-Pauk-Kultur, gemäß der Jungen nicht gleichzeitig dem typisch männlichen, coolen und populären Jungenideal entsprechen und gleichzeitig fleißig in der Schule sein können (Wernersson 2010, S. 47-59). Die Theorie von einer Anti-Pauk-Haltung wird auch von den von Carr und Pauwels befragten Lehrern bekräftigt (Carr & Pauwels 2005, S. 126-130).

Die Untersuchungen von Wernersson zeigen auch, dass einige Fächer von vielen Jungen als feminin oder maskulin aufgefasst werden. Fremdsprachen sind Beispiele von „femininen“ Fächern. Fächer, in denen Jungen öfter gute Lernergebnisse erreichen, und die dazu noch wichtig für die weitere Ausbildung in traditionellen männlichen Berufen wie Ingenieur, Arzt und ähnlichem, werden als „maskulin“ aufgefasst. Beispiele hierfür sind Mathematik und Naturwissenschaft. Laut Wernersson geben also einige Jungen Fächern, die als maskulin aufgefasst werden, Priorität (Wernersson 2010, S. 47-57).

Auch in der Untersuchung von Carr und Pauwels reden einige Jungen von männlichen und weiblichen Fächern, und außerdem behaupten einige Jungen, dass sie männlichen Fächern Priorität geben (Carr und Pauwels 2005 S. 172).

Eine Analyse der Abschlussnoten der norwegischen Grundschule 2013 zeigt keine entsprechenden Indikationen von männlichen und weiblichen Fächern. In sowohl Mathematik und Naturwissenschaft als auch in Deutsch und Französisch bekommen Mädchen im Durchschnitt signifikant bessere Noten<sup>2</sup> (UDIR2, 2013). Die befragten Lehrer/Lehrerinnen meiner qualitativen Untersuchung erwähnen auch nichts von männlichen und weiblichen Fächern. Sie wurden aber nicht explizit diesbezüglich gefragt. Die Lehrkräfte erzählen aber, dass Schüler, denen die Motivation für das Deutschlernen fehlt, auch in anderen Schulfächern unmotiviert sind (Abschnitt 4.5, Frage 4).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Diskussion dieser Hypothese ist die fehlende Motivation und Einstellung von Jungen. Die Untersuchungen von sowohl Carr und Pauwels, als auch Jones und Jones zeigen wie erwähnt, dass Jungen das Fremdsprachenlernen als schwierig und anstrengend empfinden, und dass außerdem auch viele Jungen behaupten, dass Mädchen cleverer und geeigneter für das Fremdsprachenlernen sind (Carr und Pauwels 2005, S. 172-173/S. 65-67) (Jones und Jones, S. 46-47)

---

<sup>2</sup> Eine Auswahl der durchschnittlichen Abschlussnoten der norwegischen Grundschule 2013: Mathematik: Jungen 3,4/Mädchen 3,6, Naturwissenschaft: Jungen 3,9/Mädchen 4,5, Deutsch: Jungen 3,8/Mädchen 4,2, Französisch: Jungen 3,8/Mädchen 4,3 (UDIR 2, 2013)

Diese Meinungen werden auch teilweise von den Lehrern/Lehrerinnen bestätigt. Laut der Mehrheit der von Carr und Pauwels interviewten Lehrern/Lehrerinnen arbeiten Mädchen intensiver, und zeigen auch ein genuines Interesse und Motivation fürs Sprachlernen. Jungen werden aber seltener vom Fremdsprachenlernen an sich motiviert (Carr und Pauwels 2005, S. 111-125)

Die Schülertextanalyse zeigt ganz deutlich, dass Jungen im Durchschnitt eine größere Fehlerhäufigkeit von sowohl grammatischen als auch lexikalischen Fehlern aufweisen. Dazu machen Jungen häufiger einfache Fehler. Die Theorie deutet darauf hin, dass Jungen die gleichen kognitiven Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen haben. Mädchen arbeiten aber härter und systematischer, um Wörter und sprachliche/grammatische Strukturen zu erlernen. Mädchen kümmern sich auch im Durchschnitt mehr darum, gute Noten zu erreichen, und sie arbeiten deshalb eifriger, um Fehler zu vermeiden. Jungen fehlt öfter die Motivation für das Fremdsprachenlernen, und sind oft der Meinung, dass Deutsch und andere Fremdsprachen schwierig sind, und zudem, dass Mädchen geeigneter für die Aneignung von Fremdsprachen sind.

Ich habe für Hypothese 3 die folgende Schlussfolgerung gemacht: Jungen machen im Vergleich zu den Mädchen öfter Fehler in ihren schriftlichen Arbeiten. Wichtige Gründe dafür sind fehlende Lernmotivation und fehlendes Selbstvertrauen bei den Jungen, und dass Mädchen im Durchschnitt eifriger und intensiver arbeiten, weil sie gute Noten anstreben, und weil sie größere Angst davor haben, Fehler zu machen.

#### **5.4 Hypothese 4.**

Hypothese 4 lautet: Obwohl Jungen in Vergleich zu Mädchen kürzer und einfacher schreiben, gibt es keinen oder wenig Unterschied zwischen den durchschnittlichen Kommunikationsfertigkeiten von Jungen und Mädchen.

In der qualitativen Schülertextanalyse wurde festgestellt, dass Jungen, obwohl sie signifikant kürzer und einfacher im Vergleich zu den Mädchen schreiben, trotzdem gut kommunizieren können. 42,5% von den Jungen und 50,0% von den Mädchen schreiben Texte auf einem hohen Kommunikationsniveau, und 47,5% von den Jungen und 46,9% von den Mädchen schreiben Texte auf mittlerem Kommunikationsniveau. Die Analyseergebnisse zeigen also, dass der Genderunterschied bei der Kommunikationsfertigkeit relativ klein ist. Hier muss

selbstverständlich auch die Validität in Anbetracht der relativ limitierten Anzahl von Schülertexten beachtet werden.

Leider konnte ich keine Forschungsergebnisse finden, die sich explizit mit Genderunterschieden bezüglich Kommunikationsfertigkeiten beschäftigen. Die in dieser Masteraufgabe herangezogenen Untersuchungen haben festgestellt, dass Mädchen intensiver arbeiten, und deshalb länger, komplexer und mit weniger Fehlern schreiben. Daraus folgt, dass ich keine Theorien oder Ähnliches gefunden habe, die meine Hypothese und meine Analyseergebnisse bestätigen oder falsifizieren können.

Meine eigenen Befunde unterstützen jedoch die Hypothese, dass es keinen großen Unterschied zwischen den Kommunikationsfertigkeiten von Jungen und Mädchen gibt.

### **5.5 Hypothese 5.**

Hypothese 5 lautet: Die tüchtigsten Jungen schreiben ebenso gut wie die tüchtigsten Mädchen.

Laut der von mir für die qualitative Untersuchung befragten Lehrer/Lehrerinnen gibt es einige Jungen, die wirklich hart arbeiten, und deshalb lange und sprachlich komplexe Texte schreiben. Diese Jungen schreiben oft auch besser als die tüchtigsten Mädchen.

Die Schülertextanalyse zeigt, dass 5% von den Jungen lange Texte (mehr als 200 Wörter) schreiben. 17,5% schreiben Texte mit hoher sprachlicher Komplexität und 42,5% von den Jungen verfassen Texte, die auf einem hohen Niveau kommunizieren (Abschnitt 4.1/Tabelle, Abschnitt 4.2/Tabelle 2, Abschnitt 4.3/Tabelle 4)

Für sowohl Jungen als auch Mädchen legt die Korrelationsanalysen in den Abschnitten 4.2 und 4.3 starke Korrelationen zwischen den zwei Variablen Wörteranzahl und sprachliche Komplexität und zwischen den zwei Variablen Anzahl Wörter und Kommunikationsfertigkeit nahe. Das bedeutet selbstverständlich, dass Schüler, die lange Texte schreiben, auch eine komplexe Sprache gebrauchen und gut kommunizieren.

Die Analyse der Schülertexte und die Antworten der befragten Lehrkräfte zeigen also, dass es einige tüchtige Jungen gibt, die gute, lange, sprachlich komplexe Texte mit hohem Kommunikationswert schreiben.

## **5.6 Weitere nicht durch die Hypothesen erfasste Tendenzen.**

Die Analyse von Transferfehlern zeigt, dass bei sowohl Jungen als auch Mädchen die große Mehrheit (fast 90%) von Transferfehlern aus dem Norwegischen stammt. Es sieht also aus, als ob norwegische Deutschschüler relativ selten Wörter und Strukturen aus dem Englischen auf das Deutsche übertragen. Das heißt, die Schüler dieser Untersuchung haben hauptsächlich falsche Wörter und sehr selten falsche Strukturen aus dem Englischen ins Deutsche übertragen, was vielleicht ein etwas überraschender Befund ist. Hinzu kommt, dass die Mehrheit der Transferfehler für sowohl Jungen als auch Mädchen syntaktische Transferfehler sind. Hier zeigen sogar Mädchen eine etwas höhere Fehlerhäufigkeit als die Jungen. Der Hauptgrund dafür ist vermutlich, dass Jungen im Durchschnitt einfachere Sätze schreiben, in denen die einfache Struktur weniger Möglichkeiten für syntaktische Fehler machen.

## 6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Inwiefern gibt es denn Unterschiede zwischen der schriftlichen Sprache von Jungen und Mädchen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe?

Mädchen schreiben im Durchschnitt länger, und sie benutzen eine schriftliche Sprache, die fortgeschrittener und sprachlich komplexer ist. Dies lässt vermuten, dass sie im Vergleich zu Jungen auch systematischer mit dem Wortschatz, sprachlichen Strukturen und Grammatik arbeiten. Jungen machen im Vergleich zu Mädchen häufiger Fehler. Hinzu kommt, dass Jungen auch viele einfache Fehler machen. Beispiele hierfür sind Verbfehler und Buchstabierungsfehler. Jungen machen im Durchschnitt häufiger Fehler in fast alle Fehlerkategorien, die in dieser Schülertextanalyse untersucht wurden.

Obwohl Jungen im Vergleich zu den Mädchen kürzer und weniger komplex schreiben, zeigt die qualitative Schülertextanalyse jedoch, dass Jungen trotzdem gut kommunizieren, und der Genderunterschied in der Kommunikationsfertigkeit, ist deshalb relativ klein.

Es gibt - wie diskutiert - Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Interimsprachen von Jungen und Mädchen. Bezüglich sprachlicher Komplexität, Textumfang und Fehlerhäufigkeit, sind die Unterschiede sehr signifikant. Die interne Variation unter den Jungen ist sehr groß, und außerdem viel größerer als die interne Variation unter den Mädchen. Es ist also wichtig zu beobachten, dass es einige tüchtige Jungen gibt, die lange, fortgeschrittene und kommunikative Texte schreiben. Diese Jungen schreiben ebenso gut wie die tüchtigsten Mädchen.

Für sowohl Jungen als auch Mädchen stammt die große Mehrheit von Transferfehlern aus dem Norwegischen. Wir sehen auch, dass die große Mehrheit von Transferfehlern syntaktische Transferfehler sind. Jungen übertragen häufiger falsche Wörter aus dem Norwegischen auf das Deutsche.

Gibt es denn ein Grund für diese Genderunterschiede in der schriftlichen Sprache?

Die Untersuchungen von Burman et al zeigen, dass es signifikante aber kleine kognitive Unterschiede gibt, wie Jungen und Mädchen Sprachen lernen (Burman et al 2007). Diese Unterschiede sind aber nicht groß genug, um den Genderunterschied in Bezug auf die schriftliche Interimsprache zu erklären.

Laut Apeltauer 1997 wird aber der Erwerb von Fremdsprachen auch von vielen anderen Faktoren - hierunter Motivation und Einstellung - beeinflusst (Apeltauer 1997, S. 68-111), und die in dieser Masterarbeit vorgestellte Theorie zeigt, dass Mädchen härter und systematischer als Jungen arbeiten. Sie kümmern sich mehr um gute Noten und Rückmeldungen. Ferner zeigen sie im Durchschnitt eine größere innere Motivation für das Sprachlernen. Bei den Jungen hängt der Erwerb von Fremdsprachen in größerem Maß von äußerer Motivation ab (Carr und Pauwels 2005, S.111-125).

Einige Jungen sind der Meinung, dass das Fremdsprachenlernen schwierig ist, und dazu noch, dass Mädchen cleverer und deshalb geeigneter für das Fremdsprachenlernen sind (Carr & Pauwels 2005, S. 65-67). Wenn Jungen das Sprachlernen schwierig finden, verlieren sie im Vergleich zu den Mädchen öfter die Motivation, und können auch den ganzen Lernprozess aufgeben (Carr & Pauwels 2005, S. 172-173).

Laut sowohl Wernersson 2010 als auch Carr & Pauwels 2005 gibt es bei vielen Jungen eine Anti-Pauk-Kultur. Das heißt, dass einige Jungen Fleiß bei der Schularbeit und gute Lernergebnisse für weibliche Eigenschaften halten, und sie haben deshalb Angst davor, uncool zu sein (Wernersson 2010, S. 47-57; Carr & Pauwels 2005, S 126-130).

Wie lassen sich denn die Ergebnisse und die gefundenen Tendenzen dieser Masterarbeit sich in dem Deutschunterricht umsetzen, und ist es überhaupt möglich, den Genderunterschied bei der schriftlichen Leistung zu reduzieren?

Diese Frage wäre eigentlich eine sehr interessante Hauptfragestellung für sich allein. Es gibt meiner Meinung nach unbedingt einige Maßnahmen, die Deutschlehrende im Unterricht einsetzen können.

Die Untersuchung von Jones und Jones 2001, zeigt dass eine gute Relation zwischen dem Schüler und dem Lehrer/der Lehrerin besonders wichtig für die Lernresultate der Jungen ist (Jones & Jones 2001, S. 46-47). Es ist deshalb wichtig, dass man als Deutschlehrer/Deutschlehrerin jedem Schüler/jeder Schülerin genug positive Aufmerksamkeit gibt. Es ist wichtig, dass die Lernenden das Gefühl davon bekommen, dass die Lehrenden sich um sie und ihren Lernerfolg kümmern, und dazu noch, dass die Schüler häufige, systematische und sinnvolle Rückmeldungen bekommen. Ferner ist es wichtig dafür zu arbeiten, dass jeder Schüler/jede Schülerin Freude am Lernen erlebt. Freude am Lernen wird unbedingt zu höherer Motivation und verbessertem Lernerfolg führen.

Laut den befragten Lehrer/Lehrerinnen meiner qualitativen Untersuchung ist die Variation des Unterrichts wichtig. Es gibt z.B. viele unmotivierte Jungen, die das Pauken von Wörtern oder Grammatik nicht leiden können. Wenn man aber die Deutschstunden mit anderen Lernaktivitäten wie z.B. Spielen, kreativen Aufgaben und Ähnlichem variieren kann, wird der Unterricht leichter und einfacher auch für die Jungen. Die quantitative Untersuchung dieser Masteraufgabe zeigt, dass Jungen im Durchschnitt öfter Wörter falsch buchstabieren und auch, dass sie öfter Wörter aus dem Norwegischen oder Englischen auf das Deutsche übertragen. Es ist deshalb bestimmt nützlich, Spiele zu entwickeln oder Aufgaben im Internet suchen, mit denen man den Wortschatz üben kann.

Es sieht so aus, als ob Mädchen, obwohl sie das Thema einer schriftlichen Aufgabe uninteressant finden, trotzdem hart und systematisch arbeiten, um gute Noten zu erreichen. Jungen arbeiten aber besser, wenn sie ein besonderes Interesse für das Thema der Aufgabe haben. Laut den befragten Lehrern/Lehrerinnen der qualitativen Untersuchung gibt es viele Themen, die Jungen oft interessant finden. Beispiele hierfür sind, wie früher erwähnt, Automarken, Sport und der 2. Weltkrieg. Hier ist es aber auch wichtig, dass die Schüler variierte Themen bekommen, und auch, dass man als Lehrer Themen sucht, die auch für die Mädchen interessant sind. Die Hauptsache ist also nicht besondere Jungenthemen zu finden, sondern eher variierte und interessante Themen zu finden, die für jeden Schüler/jede Schülerin interessant sein können.

Ein Beispiel hierfür ist die schriftliche Aufgabe „Mein deutsches Alias“, die ich mit Erfolg in meinem Deutschunterricht verwendet habe. Die Hauptsache dieser Aufgabe ist, sich eine fiktive deutsche Identität vorzustellen und danach schriftlich beschreiben. Die Schüler sollen eine fiktive Namen aufmachen, und danach die Wohnung, den Wohnort, den Beruf, die Familie, die Haustiere und die Hobbies dieser Figur beschreiben. Mit dieser Aufgabe können sowohl Jungen als auch Mädchen sich kreativ entfalten, und besonders Jungen haben damit viel Spaß.

Meiner Erfahrung nach finden sowohl Jungen als auch Mädchen in den 9. und 10. Jahrgangsstufen die Arbeit mit eigenproduzierten Texten sehr schwierig. Es ist deshalb eine gute Idee, wenn die Schüler mit ihren schriftlichen Arbeiten im Laufe der Unterrichtsstunden arbeiten können. Die Schüler können in diesen Situationen Hilfe und unmittelbare Rückmeldungen von dem Lehrer/der Lehrerin bekommen, und in dieser Weise ist es für den Lehrer/die Lehrerin vermutlich einfacher, die Schüler zu motivieren.

Um diese Masteraufgabe kurz zusammenzufassen: Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Interimsprachen von Jungen und Mädchen. In dem wichtigsten Parameter Kommunikationsfertigkeit ist der Unterschied allerdings sehr gering. Die wichtigste Erklärung für die verzeichneten Unterschiede ist die generell fehlende Motivation und die negativeren Haltungen der Jungen.

## Literaturverzeichnis

- Albert, R. und Koster C.J. 2002: *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Albert, R. und Marx, N. 2010: *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Apeltauer, E. 1997: *Grundlagen der Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt Verlag
- Bhattacharyya G. K. und Johnson R. A. 1977: *Statistical concepts and methods*. New York: John Wiley & Sons
- Bjørklund, J. M. 2012: *Jungen und Lernalterssprache - Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen der schriftlichen deutschen Interimsprache von Jungen und Mädchen in der 9. Jahrgangsstufe?* Göteborg: Göteborgs Universitet
- Burman, D., Bitan, T. und Booth, J. R. 2007: Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia* 46 1349–1362
- Carr, J. und Pauwels, e. 2005: *Boys and foreign language learning. Real boys don't do languages*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Dentler, S., Hufeisen, B. und Lindemann, B. (Hrsg.) 2000: *Tertiär- und Drittsprachen. Projekt und empirische Untersuchungen*. Stauffenburg Verlag
- Fabricius-Hansen, C. 2010: Kontraster og fejl – indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsproganalyse på norsk-tysk grundlag. Osloer Beiträge zur Germanistik 7 1981 Halden: Hiof

- *Gutter i skolen – Vardal skolekrets* [Online] URL:  
<http://www.hihm.no/Prosjektsider/SEPU/Prosjekter/Gutter-i-skolen> [Abgerufen am 30. Juli 2014]
- Hellevik, O. 1997: *Forskningsmetode I sosiologi og statsvitenskap* 5. Ausgabe Oslo: Universitetsforlaget
- Hyde, J.S. 2005: The gender similarity hypothesis. *American Psychologist* 60(6) 581-592.
- Jensen, B.U. 2011: *Tre perspektiver på språklig kompleksitet* [Pdf] URL:  
[http://privat.hihm.no/buj/dokumenter/2011-05-27\\_Reykjavik\\_MANUS.pdf](http://privat.hihm.no/buj/dokumenter/2011-05-27_Reykjavik_MANUS.pdf)  
[Abgerufen am 30. Juli 2014]
- Jones, B. und Jones, G. 2001: *boys´performance in modern foreign Languages. Listening to learners*. London: Center for Information on Language Teaching and Research (TILT)
- Kunnskapsdepartementet 2012: *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* [Pdf] URL:  
[http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_motivasjon\\_mestring\\_for\\_bedre\\_lering.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_motivasjon_mestring_for_bedre_lering.pdf) [Abgerufen am 30. Juli 2014]
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A.M. und Sunnevåg, A.: 2011: *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*, Rapport nr. 14 Høgskolen i Hedmark
- Schulze, A, Jerner, L. 2006: *Los geht´s 9*. Oslo: Samlaget
- UDIR 2005: *Kunnskapsløftet- Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: UDIR
- UDIR 2, *Skoleporten- læringsresultater - Standpunkt karakterer*[Online]  
<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&trinn=0&periode=2008-2013&kjonn=J&orgAggr=A&fordeling=2&artikkelvisning=False#rapport> [Abgerufen am 30. Juli 2014]

- UDIR 3, *Evaluering av utprøvingen av ulike modeller for måloppnåelse i fag – sluttrapport, 2009* [Online] URL:  
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-ILS/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag--sluttrapport-2009-/> [Abgerufen am 29. März 2013]
- UDIR 4, *Nasjonal satsning for vurdering for læring* [Online] URL:  
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/> [Abgerufen am 30. Juli 2014]
- Wernersson, I. 2010: *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Rapport V från Delegationen för jämställdhet i skolan, Stockholm: Fritzes