



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Fördermöglichkeiten des konzessiven
Argumentierens von Jugendlichen mit Deutsch als
Zweitsprache unter Berücksichtigung der
Lesekompetenz im Hinblick auf die Neue
standardisierte Reifeprüfung“**

verfasst von / submitted by

Julia Anna Simeth BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet

A 066 / 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand aus meiner beruflichen Tätigkeit an verschiedenen Wiener Schulen und meinen Beobachtungen in den Unterrichtssituationen. Meine Aufgabe war es, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Schulstufen mit (schrift-)sprachlichen Schwierigkeiten in parallel zum Unterricht abgehaltenen Unterrichtseinheiten zu fördern. Dabei fiel mir vor allem bei den Schüler_innen der Oberstufe mit Deutsch als Zweitsprache auf, dass diese oft vor großen Problemen standen, argumentative Texte zu verfassen. Korrekturen und Anmerkungen der Deutschlehrkräfte wurden oft nicht verstanden oder auch die Bedenken geäußert, dass die eigenen Texte „einfach nicht gut genug für die Matura“ seien. Hier wollte ich mit dieser Arbeit anknüpfen.

In diesem Zusammenhang möchte ich allen Beteiligten der Schule, welche ich aus Gründen der Anonymisierung und des Datenschutzes nicht namentlich nennen möchte, sehr herzlich für das jahrelange Vertrauen in meine Fähigkeiten und die Möglichkeit danken, meine Forschungsarbeit für meinen Masterabschluss in ihren Räumen und mit ihrer Unterstützung durchzuführen. Ich habe die Zeit sehr genossen und denke immer gerne an die Zusammenarbeit zurück!

Da meine berufliche Tätigkeit seit Jahren im Vordergrund steht, war es nicht einfach, das Masterarbeitsprojekt durchzuführen. Aus diesem Grund danke ich meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim M.A., für ihre Hilfestellungen, die ich gebraucht habe, um meine Ideen zu ordnen und gezielt an die Forschung heranzugehen. Ich danke ihr aber auch für ihre Geduld und ihr Vertrauen in mich, obwohl die Phase der Verschriftlichung länger gedauert hat als geplant gewesen war.

Der größte Dank gilt jedoch meiner Familie, die mir in der schwierigen und langwierigen Zeit der Doppelbelastung den Rücken freigehalten und mir immer den Zuspruch gegeben hat, den ich gebraucht habe. Ich weiß, dass es nicht selbstverständlich ist, Eltern zu haben, die es einem ermöglichen über Jahre hinweg die eigenen Interessen, Stärken und Ideale an der Universität und in anderen Lebens- und Arbeitsbereichen zu entdecken und zu erweitern – Danke!

Außerdem bin ich sehr froh, einen Bruder zu haben, der die Welt oft aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und so manches im Leben leichter nimmt und mich damit immer wieder positiv beeinflusst.

Ohne euch wäre ich nicht die, die ich bin.

Inhalt

Vorwort	ii
Inhalt	iv
Einleitung.....	1
1 Forschungsinteresse.....	3
2 Die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung.....	7
2.1 Schriftliche Prüfung Deutsch	8
2.1.1 Textsorten und Schreibhandlungen	9
2.1.2 Schwerpunkte der Bewertung.....	11
3 Die literalen Kompetenzen Lesen und Schreiben	13
3.1 Entwicklung der Literalität	14
3.2 Lesen.....	15
3.3 Lesen in der Zweitsprache.....	18
3.4 Schreiben.....	19
4 Literale Prozeduren	26
4.1 Textprozeduren als Mehrebenenphänomen	29
4.2 Zum Erlernen von Textroutinen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache.....	31
5 Argumentieren – eine komplexe Kompetenz	33
5.1 Die schriftliche Argumentationskompetenz.....	34
5.2 Konzessives Argumentieren	36
5.2.1 Theorie der Konzession	37
5.2.1.1 Grammatikalische und lexikalische Mittel der Konzession	41
5.2.2 Schriftliches konzessives Argumentieren in der Grundschule und Sekundarstufe I.....	45
5.2.3 Schriftliches konzessives Argumentieren in der Oberstufe	46
6 Die prozedurenorientierte Didaktik und der Focus-on-Form-Ansatz	49
6.1 Die prozedurenorientierte Didaktik	49
6.2 Der Focus-on-Form-Ansatz (FoF).....	51
6.3 Die Verbindung beider Ansätze – das ProFo-Modell	52
7 Die Forschungsarbeit.....	57
7.1 Forschungsumgebung	57
7.2 Die Proband_innen.....	57
7.3 Erhebungsinstrumente und Durchführung	61
7.3.1 Die Aufgabenstellungen und Ausgangstexte der Testungen	61
7.3.2 Adaption des ProFo - Modells	63

7.3.3	Die Stundenbilder.....	65
7.4	Die Textanalysemethoden.....	67
7.5	Analyse der Textprodukte	71
7.5.1	Analyse des Pretests.....	71
7.5.2	Analyse des Posttests	73
8	Zusammenfassung der Ergebnisse	83
9	Quellen	85
10	Abbildungsverzeichnis.....	90
11	Anhang	91
11.1	Aufgabenstellungen zu den Testungen	91
11.1.1	Aufgabe Testung 1.....	91
11.1.2	Aufgabe Testung 2.....	93
12	Texte und Analysen	95
12.1	AS.....	95
12.1.1	Testung 1	95
12.1.2	Testung 2	96
12.1.3	Analysen	98
12.2	DS.....	103
12.2.1	Testung 1	103
12.2.2	Testung 2	104
12.2.3	Analysen	106
12.3	DX	110
12.3.1	Testung 1	110
12.3.2	Testung 2	111
12.3.3	Analysen	113
12.4	SM.....	117
12.4.1	Testung 1	117
12.4.2	Testung 2	119
12.4.3	Analysen	122
12.5	SR-JD.....	125
12.5.1	Testung 1	125
12.5.2	Testung 2	128
12.5.3	Analysen	129
12.6	ST	133
12.6.1	Testung 1	133

12.6.2	Testung 2	135
12.6.3	Analyse	137
13	Die ursprünglichen Stundenbilder.....	142
14.	Abstract	144

Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit methodisch-didaktischen Möglichkeiten, die im Rahmen solchen Förderunterrichts, aber auch im Deutsch-Regelunterricht umgesetzt werden können, um vor allem Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch allen anderen bildungssprachlich schwächeren Kindern, die dieser Förderung bedürfen, Unterstützung in der Ausbildung ihrer schriftlichen Argumentationskompetenzen im Hinblick auf die Matura zu bieten.

Das erste Kapitel widmet sich den Faktoren, die zum Forschungsinteresse dieser Arbeit geführt haben. Um die Vorgehensweise im Forschungsteil darzulegen, werden im zweiten Kapitel die neue standardisierte Reifeprüfung und ihre Anforderungen an die Schüler_innen besprochen. Dabei zeigt sich, dass die sogenannte Textkompetenz neben der sprachlichen Kompetenz von entscheidender Bedeutung ist. Aus diesem Grund widmet sich das dritte Kapitel den literalen Kompetenzen Lesen und Schreiben und welche veränderten Voraussetzungen dabei bei Zweitsprachenlernenden berücksichtigt werden müssen.

Da für ein erfolgreiches Schreiben das Wissen um das Konzept der Textprozeduren wichtig sein kann, wird dieses im vierten Kapitel behandelt. Da sich diese Arbeit aber mit dem Einsatz argumentativer Textprozeduren auseinandersetzt, wird im fünften Kapitel die argumentative Schreibkompetenz näher beleuchtet und mit den Prozeduren in Verbindung gebracht.

Das sechste Kapitel bildet den Übergang vom theoretischen zum praktischen Teil dieser Arbeit und setzt sich mit dem für die methodische Vorgehensweise in den Interventionseinheiten wichtigen Modell der prozedurenorientierten Didaktik und des Focus-on-Form-Ansatzes auseinander.

Im Anschluss an diese Ausführungen werden im siebten Kapitel das Untersuchungsdesign und das methodische Vorgehen für den praktischen Teil dieser Arbeit dargestellt, in welchem eine kleine Gruppe von Schüler_innen im Zuge eines additiven Förderunterrichts unterrichtet wurde.

Daran schließt die Analyse der Texte der Schüler_innen nach Sara Rezats Rekonstruktionsverfahren konzessiver Textprozeduren an. Die Ergebnisse werden im Detail direkt nach der Auswertung diskutiert, im achten Kapitel werden sie zum besseren Verständnis noch einmal zusammengefasst und diskussionswürdige Punkte angeschlossen.

Da die Unterrichtseinheiten durch unvorhersehbare Ereignisse umgeplant werden mussten, finden sich die tatsächlich durchgeführten Stundenbilder im Fließtext, die ursprünglich geplanten Stundenbilder jedoch so wie die Arbeitsaufträge und Ausgangstexte für die Schüler_innen und deren Texte und Fragebögen zur Datenerhebung im Anhang dieser Arbeit.

1 Forschungsinteresse

Im Schuljahr 2016/17 besuchten insgesamt 1 110 813 Kinder und Jugendliche eine Schule in Österreich, 794 345 davon eine allgemeinbildende Schule (von der ersten bis zur zwölften Schulstufe). Davon belegten wiederum 26,4 Prozent eine allgemeinbildende höhere Schule, was einer Anzahl von 209 735 Kindern entspricht.

280 857 aller Kinder an einer österreichischen Schule besaßen eine andere Erstsprache als Deutsch, dies entspricht 25,28 Prozent aller sich im Schulsystem befindenden Personen. An der AHS wurden davon 42 603 Kinder unterrichtet, was einen Anteil von 20,31 Prozent aller Schüler_innen an einer AHS ausmacht. Knapp die Hälfte, nämlich 18 584 Jugendliche (= 43,62 Prozent), besuchten die AHS-Oberstufe (vgl. Zahlenspiegel 2017).

Diese Gruppe von Kindern ist die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit. Wie viele dieser Jugendlichen auch Seiteneinsteiger_innen ins österreichische Bildungssystem sind, ist leider vom Bundesministerium für Bildung nicht erfasst worden. Gewiss ist jedoch, dass viele Schulen Deutsch-Förderprogramme in der Oberstufe anbieten, sei es durch die Unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“ für die AHS Oberstufe¹ oder durch schulintern geregelten Förderunterricht, um die Schüler_innen in ihrer sprachlichen und literalen Entwicklung zu unterstützen und ihnen Hilfestellung zusätzlich zum Regelunterricht zu geben.

Im Lehrplan für die Unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“ für die AHS Oberstufe bilden ab der neunten Schulstufe mündliche Kompetenz, schriftliche Kompetenz und Textkompetenz die Schwerpunkte. Für die vorliegende Arbeit sind die Punkte schriftliche Kompetenz, wie auch Textkompetenz entscheidend.

Unter Textkompetenz soll vor allem sinnerfassendes Lesen, die Entnahme von Informationen aus einem Text, das Verständnis der Gliederung, die Reflexion über Aussagen und die Verknüpfung mit eigenem Wissen trainiert werden. Die schriftliche Kompetenz bezieht sich auf das Wissen über und die Produktion von verschiedenen Textsorten, den Einbezug möglicher Adressat_innen und die Übersicht über den eigenen Schreibprozess von der Planung bis zur Überarbeitung (vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2016).

Diese Kompetenzen bilden natürlich auch einen Teil jener Schwerpunkte ab, die in einem additiven Deutsch-Förderkurs behandelt werden. Denn reines Grammatiklernen ist nicht genug, um auf den Unterricht und seine Anforderungen vorbereitet zu sein. Es bedarf vor allem des Wortschatzes und der Sprachmittel verschiedener Register, um an den schulsprachlichen und bildungssprachlichen Situationen teilzunehmen. Die sprachlich-kognitiven Handlungen hinter den Texten und der Sprache

¹ siehe Bundesministerium für Bildung (2016): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17. 11., aktualisierte Auflage

müssen verstanden werden, um im monolingual-deutschen Bildungssystem bestehen und an gesellschaftliche, politische und kulturelle Diskursen anknüpfen zu können (vgl. Rösch 2017: 175ff). Besonders wichtig ist hierbei ab der Unterstufe die Kompetenz des Argumentierens. Schon in der Sekundarstufe I wird das mündliche und schriftliche Thesen aufstellen, Belegen und Überzeugen geübt, aber der Sekundarstufe II werden immer mehr Textprodukte mit argumentativem Charakter verlangt. Diese sollen nun nach der Auseinandersetzung mit bereitgestellten, authentischen Ausgangstexten zu breit gefächerten Themen selbstständig verfasst werden. Es wird also von den Schüler_innen eine ausgebaute literale Textkompetenz erwartet, die nicht nur allgemein, sondern auch bezogen auf die Aufgabenstellungen bei der standardisierten Reifeprüfung trainiert werden muss. Diese Aufgabenstellungen zielen wiederum auf die Produktion bestimmter Textsorten ab, die in einem Kanon festgehalten wurden und somit geübt werden können (vgl. BGBl 219/2016, SRDP-Überblick 2015 oder Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2016).

In der fünften und sechsten Klasse der AHS-Oberstufe setzen sich die Jugendlichen laut Lehrplan sehr intensiv mit „Textsorten aus dem öffentlichen und journalistischen Leben“ (BGBl 219/2016) auseinander, wobei hier Leser_innenbrief und Erörterung genannt werden. Dementsprechend sind dies auch die Schwerpunkte im Lehrplan für die Unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“ für die AHS Oberstufe, beziehungsweise die Schwerpunktthemen in sonstigem additiven Daz-Förderunterricht.

Von 2010 bis 2013 wurde die Einführung und Entwicklung der standardisierten Reifeprüfung durch eine Forschung zu Veränderungen des Unterrichts im Fach Deutsch im Hinblick auf die geforderten Kompetenzen und zur Adaption der SRDP-Aufgaben und –Durchführung begleitet. Saxalber und Witschel führten im Zuge dieser Begleitforschung 2011 eine Fragebogenerhebung zum Schreibunterricht und seiner Wahrnehmung durch die Lehrkräfte und deren Schüler_innen in AHS- und BHS-Maturaklassen des Jahrgangs 2010/11 durch, wobei sie den Lehrer_innen und den Schüler_innen die selben Fragen stellten, um die Ergebnisse miteinander vergleichen zu können. In der Reihe „Theorie und Praxis – Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ veröffentlichten sie im Jahr 2014 Ergebnisse speziell zum Vergleich der Maturant_innen mit Deutsch als Muttersprache mit jenen, die Deutsch als Zweitsprache hatten.

Interessant ist das Ergebnis zu den Fragen nach dem Schreibprozess. Demnach gab fast die Hälfte der Schüler_innen an, ganze Texte vor allem außerhalb des Unterrichts zu verfassen, innerhalb des Unterrichts jedoch kaum die Möglichkeit dazu zu haben. Auch kooperative Schreibaufgaben und -prozesse wurden von den Schüler_innen kaum als Teil des Unterrichts angesehen. Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache gaben zudem signifikant öfter an vor dem Schreiben zu Hause

Recherche zu betreiben, und signifikant seltener die eigenen Texte Korrektur zu lesen oder Korrekturlesen zu lassen, bevor sie sie abgaben. Und auch auf die Frage, ob sie zu Beginn eines Textes das Gefühl einer Schreibblockade kennen, sagten über 50 Prozent der DaZ-Kinder, aber nur ca. 40 Prozent der DaM-Kinder, dass sie dies häufig oder sehr häufig erleben. Des Weiteren hatten DaZ-Schüler_innen auch signifikant seltener in Erinnerung, die genauen Bewertungsmaßstäbe für bestimmte Textsorten erklärt bekommen zu haben, wodurch sich eine gewisse Unsicherheit beim Schreiben ergab. Bezogen auf den Schreibprozess lassen sich somit eindeutige Unterschiede zwischen Erstsprachler_innen und Zweitsprachler_innen festmachen (vgl. Saxalber/Witschel 2014: 96ff).

Bezogen auf die Textsorten, wurden von allen Schüler_innen insgesamt Erörterung und Interpretation als die am häufigsten geschriebenen in Erinnerung behalten. Im Vergleich mit der Gruppe der Muttersprachler_innen gab die Gruppe der Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache hingegen an, weniger Erörterungen oder Textsorten mit Begründungen und eigener Meinung geschrieben zu haben, dafür öfter Zusammenfassungen. Es zeigt sich hier also eine Vermeidungsstrategie gegenüber den Texten, die einen Ausbau der komplexen Kompetenz der Argumentationsfähigkeit voraussetzen (vgl. ebda.: 101ff). Diese Erkenntnisse unterstützen auch die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der Maturant_innen bezüglich ihrer Schreibfähigkeiten. Jene mit Deutsch als Zweitsprache schätzten ihre Fähigkeiten signifikant schlechter in den Bereichen der kreativen Schreibideen, des Treffens fundierter Aussagen, der Wahl des der Textsorte angemessenen Ausdrucks, der Formulierungskompetenz, sowie der Grammatik- und Orthografiebeherrschung und der Orientierung des Schreibstils an den Leser_innen ein als ihre Kolleg_innen mit Deutsch als Erstsprache (vgl. ebda.: 104f).

Es zeigt sich also, dass die Anforderungen an die Schüler_innen in der Oberstufe nicht unbedingt mit der Wahrnehmung des Schreibunterrichts übereinstimmen und sich ein methodisch-didaktisches Feld eröffnet, um auch Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache die Kenntnisse für die geforderten Kompetenzen und Schreibprozesse zu vermitteln, um sie so zu selbstbewussteren Schreiber_innen zu machen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich diese Arbeit mit Fördermöglichkeiten des argumentativen Schreibens, im Besonderen des konzessiven Argumentierens, unter Einbezug der Lesekompetenz im additiven DaZ-Förderunterricht auseinander. Untersucht wird, ob durch den Einsatz eines entsprechend adaptierten Modells zur Förderung literaler Textprozeduren die Leser_innenbriefe einer DaZ-Gruppe, bestehend aus Fünft- und Sechstklässler_innen, durch den Einsatz konzessiver Textprozeduren verbessert werden können.

Die genaue Forschungsfrage lautet:

„Wie kann das argumentative Schreiben von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf die Zentralmatura mit dem Schwerpunkt des Konzepts der Textprozeduren und unter Berücksichtigung der Lesekompetenz verbessert werden?“

2 Die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung

Seit dem Schuljahr 2014/15 wird an allen österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und seit 2015/16 auch an den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) die standardisierte kompetenzorientierte Reife- bzw. Diplomprüfung (SRDP), besser bekannt als „Zentralmatura“, durchgeführt. Sie wurde entwickelt, um die Durchführung, die Aufgabenstellungen und die Beurteilung über alle österreichischen Bundesländer hinweg vergleichbar zu machen. Für jeden Schultyp gibt es jedoch eigene gesetzliche Grundlagen und Bestimmungen (vgl. <https://www.srdp.at/rechtliches/>).

Im Zuge dieser Arbeit ist die Gesetzeslage für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen besonders interessant.

An den Realgymnasien oder Oberstufenrealgymnasien mit sportlichem Schwerpunkt, sowie dem Werkschulheim Felbertal in Salzburg, das eine besondere Stelle als Privatschule hat, setzt sich die Matura aus einer Vor- und einer Hauptprüfung zusammen, an den anderen Gymnasien wird nur eine Hauptprüfung verlangt. Diese besteht aus einer vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), einer schriftlichen Klausurprüfung mit zentral vorgegebenen Prüfungsaufgaben und einer mündlichen Prüfung, deren Regelungen verbindlich sind. Dabei dürfen die Jugendlichen selbst wählen, ob sie drei schriftliche und drei mündliche Prüfungen ablegen, oder sich für vier Klausurarbeiten und zwei mündliche Prüfungen entscheiden. Sollten schriftliche Klausuren negativ bewertet werden, stehen den Prüflingen Antritte in mündlichen Kompensationsprüfungen zu, um in diesem Fach zu einer positiven Beurteilung zu kommen (vgl. Prüfungsordnung AHS, § 2).

Bei den schriftlichen Klausuren werden Teilprüfungen in der Unterrichtssprache Deutsch (in manchen Schulen in den Volksgruppensprachen Slowenisch, Ungarisch oder Kroatisch), Mathematik und einer lebenden Fremdsprache, die mindestens 10 Wochenstunden in der Oberstufe gelernt wurde, abgehalten (vgl. Prüfungsordnung AHS, § 12). Da sich die vorliegende Arbeit auf die Fördermöglichkeiten der Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache in Schulen mit der Unterrichtssprache Deutsch bezieht, wird im weiteren Verlauf der Schwerpunkt auf die Deutschklausur gelegt.

2.1 Schriftliche Prüfung Deutsch

Die Klausurprüfung in Deutsch besteht aus drei Themenpaketen, die gesellschaftliche und kulturelle Diskurse behandeln, von denen man ausgehen kann, dass sie in der 12- bis 13-jährigen Schulkarriere behandelt und diskutiert wurden. Jedes dieser Pakete setzt sich aus zwei Aufgabenstellungen zusammen, die jeweils die Abfassung einer Textsorte aus dem Textsortenkatalog, der für die standardisierte Reifeprüfung aufgestellt worden ist², verlangt. Jede der Aufgabenstellungen gibt die Schreibsituation und die Textsorte vor, an derer die Schüler_innen die Wahl der Sprache und des Stils, sowie den Textaufbau orientieren müssen. Letzterer orientiert sich jedoch an den Arbeitsaufträgen zu jeder Aufgabe, die durch Operatoren bestimmt sind. Für die Prüfung haben die Schüler_innen 300 Minuten Zeit und die Verwendung eines Wörterbuchs ist erlaubt (vgl. SRDP-Überblick 2015: 7).

Die Klausur soll die fachspezifischen kommunikativen Kompetenzen, die die Schüler_innen im Laufe ihrer Schulkarriere erlernt und ausgebaut haben, überprüfen. Dazu zählen:

- Lesekompetenz
Darunter versteht man die gelungene Informationsentnahme aus einem Text, dessen inhaltliche und sprachliche Reflexion und das Verständnis der Intention und der Adressat_innenorientierung. Nachgewiesen werden kann die Lesekompetenz über Paraphrasierung des Ausgangstextes oder inhaltliche Bezugnahme.
- schriftliche Kompetenz
Hierunter zählt die Fähigkeit stilistisch angemessen und adressat_innenorientiert und unter Verwendung korrekter Orthografie und Grammatik Texte zu verfassen.
- Argumentationskompetenz
Sie zeigt die Fähigkeit zu einer strittigen Frage mit adäquaten sprachlichen Mitteln „in Auseinandersetzung mit den Positionen anderer eine eigene Position aufzubauen, sowie diese durch Thesen, Begründungen und Beispiele abzusichern“ (SRDP-Überblick 2015: 4).
- Interpretationskompetenz
Es geht darum Sach- und Fachtexte, aber auch literarische Texte oder Bilder und Grafiken deuten, beurteilen und mit dem eigenen Weltwissen verknüpfen zu können und darauf aufbauend eigene Texte zu verfassen.
- Sach- und Fachkompetenz
Sie beschreibt die Fähigkeit die Konzepte und Begriffe zu einem Thema in weitere

² <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/>

Zusammenhänge zu stellen und mit den angemessenen sprachlichen Mitteln darstellen zu können oder weiterzuverarbeiten.

- Sprachbewusstsein

Die Kompetenz des Sprachbewusstseins verbindet die Lesekompetenz mit der schriftlichen Kompetenz, da kontextbezogene Sprachmittel oder –stile sowohl in den bereitgestellten Texten erkannt und analysiert, als auch selbst eingesetzt werden können.

- Reflexionskompetenz

Dies bedeutet über gesellschaftliche Konzepte und Wirklichkeiten nachdenken zu können, aber auch sich selbst und das eigene Verhalten, wie auch jenes anderer zu überdenken.

(vgl. SRDP-Überblick 2015: 4f)

Wie man an den Anforderungen erkennen kann, sind gut ausgebaute literale Kompetenzen eine Voraussetzung für die erfolgreiche Erfüllung der Aufgaben. Es wird daher gefordert, die Schüler_innen möglichst früh mit literarischen, pragmatischen und sowohl linearen als auch nicht-linearen Texten in Berührung zu bringen und ihnen Strategien zu vermitteln mit diesen umzugehen und auf diesen aufbauend selbst Texte zu verfassen. Im Mittelpunkt der standardisierten Reifeprüfung stehen somit das Verständnis von sachbezogenen und literarischen Texten, ihre sprachliche und kontextuelle Analyse und Interpretation, wie auch die Formulierung eigener Gedanken, Positionen und Argumentationen zu den behandelten Themen. Um dies zu erreichen, sollen die Schüler_innen viele unterschiedliche Medien als Informationsquelle oder ästhetischen Impuls verwenden können (vgl. SRDP-Überblick 2015: 4).

Einerseits sollte daher die Vorbereitung auf die unterschiedlichen Textsorten, die gelesen, aber auch selbst produziert werden müssen, ab der neunten Schulstufe integraler Bestandteil des Deutschunterrichts sein, andererseits müssen aber auch die Strategien zu deren Ver- und Erarbeitung bereitgestellt und die angemessenen Sprachmittel gelehrt bzw. gelernt werden.

2.1.1 Textsorten und Schreibhandlungen

Für die sogenannte Deutsch-Zentralmatura stehen insgesamt neun verschiedene Textsorten zur Auswahl:

- Empfehlung
- Erörterung
- Kommentar
- Leserbrief
- Meinungsrede

- offener Brief
- Textanalyse von nicht-fiktionalen Texten
- Textinterpretation von literarischen Texten
- Zusammenfassung

(SRDP-Textsortenkatalog 2018: 1)

Um diese Textsorten verfassen zu können, müssen die Schüler_innen jedoch nicht nur ein textsortenspezifisches Wissen mitbringen, sondern auch einige Schreibhandlungen erlernt haben. Diese werden mithilfe der Operatoren, die die Arbeitsaufträge beinhalten, initiiert bzw. verlangt. Die für die Reifeprüfung relevanten Schreibhandlungen sind die

- Deskription
- Narration
- Explikation
- Illustration
- Argumentation
- Rekapitulation und
- Evaluation

(vgl. SRDP-Textsortenkatalog 2018: 3).

Besonders anspruchsvoll ist hierbei die Schreibhandlung „Argumentation“, da sie auch auf andere Schreibhandlungen zurückgreift, um ein Argument voll zu entfalten. Außerdem nimmt sie in den meisten der geforderten Textprodukte eine zentrale Stellung ein, so zum Beispiel in der Erörterung, der Empfehlung, der Meinungsrede, dem Kommentar, dem Leser_innenbrief, dem offenen Brief und der Textinterpretation (vgl. SRDP-Textsortenkatalog: 5).

Aus diesem Grund wird sich diese Arbeit im Folgenden vor allem mit der Kompetenz argumentative Schreibhandlungen zu setzen auseinandersetzen.

Zuvor soll jedoch noch auf die Anforderungen und Beurteilungsmaßstäbe, die für die Maturatexte zentral vorgegeben sind, eingegangen werden, da sich auch die Förderung und Analyse im praktischen Teil dieser Arbeit an diesen orientieren.

2.1.2 Schwerpunkte der Bewertung

Die „Korrektur- und Beurteilungsanleitung zur schriftlichen standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung/Berufsreifeprüfung in Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch“ aus dem Jahr 2018 gliedert die Anforderungen in Dimensionen/fachliche Aspekte und Kompetenzbereiche. Zu den fachlichen Aspekten gehören die Bewertung des Inhalts, der Textstruktur, des Stils und Ausdrucks, sowie der normativen Sprachrichtigkeit.

Unter dem **Aspekt des Inhalts** wird die vollständige Abhandlung der Schreibaufträge, die durch die Deskriptoren vorgegeben sind, der Einsatz adäquater Schreibhandlungen, der Bezug zur Textbeilage, sowie die sachliche Richtigkeit und inhaltliche Qualität des Textes beurteilt.

Bei der **Textstruktur** wird auf die Anordnung der Ideen und Argumente, ebenso wie deren Kohärenz und den Einsatz kohäsiver Mittel geachtet. Der Bezug des Textproduktes zur Textvorlage soll erkennbar sein, wobei hier auch eine Neuordnung der Schreibaufträge möglich ist, wenn es für die kohärente Gliederung nötig erscheint.

Bei der Dimension **Stil und Ausdruck** wird auf die Angemessenheit der sprachlichen Stilmittel und die durchgehend adäquate Verwendung des Wortschatzes und eine variantenreiche Syntax geachtet. Der Text sollte durchgehend im passenden Sprachregister geschrieben sein und einen Adressat_innenbezug aufweisen. Aber auch die bei manchen Textsorten geforderte paraphrasierende Integration der Textbeilage in den eigenen Text muss sprachlich angemessen und unter Einhaltung bestehender Konventionen (wie zum Beispiel dem Konjunktiv I) erkennbar sein.

Die letzte Dimension ist jene der **Sprachrichtigkeit**, die sich vor allem auf Orthografie, Lexik und Syntax, ebenso wie den richtigen Einsatz von Tempus und Modus bezieht (vgl. SRDP-Handreichung Beurteilungsraster 2017).

Die Bewertung erfolgt durch einen zentral entwickelten Beurteilungsraster, wobei die Dimensionen in 3 Kompetenzbereiche zusammengefasst werden, woraus sich schlussendlich die Note ergibt. Dies bedeutet, dass die Dimensionen Inhalt und Textstruktur jeweils für einen Text bewertet und in einem Kompetenzbereich, für den ersten Text in Kompetenzbereich 1, für den zweiten in Kompetenzbereich 2, zusammengefasst werden, die Dimensionen Stil und Ausdruck, sowie normative Sprachrichtigkeit werden für beide Texte in den Kompetenzbereich 3 zusammengefasst und daraus eine Wertung errechnet (vgl. SRDP- Korrektur- und Beurteilungsanleitung 2018).

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass das volle Verständnis der Textbeilage und der Aufgabenstellungen zentral für die Bearbeitung der Schreibaufträge ist. In der Vorbereitung auf die Matura darf die Lesekompetenz also nicht zugunsten der Schreibkompetenz vernachlässigt werden,

da durch sie eine zielführende Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext und weiters die Wahl des Registers und der Schreibhandlungen erst möglich wird.

Im Zuge der beruflichen Tätigkeit der Autorin an einem Gymnasium mit Öffentlichkeitsrecht in Wien, die den additiven und parallel stattfindenden DaZ-Förderunterricht in der Unter- und Oberstufe betraf, war die Vorbereitung auf die Matura ab der neunten Schulstufe integraler Bestandteil. Neben der Sprachvermittlung, beschäftigte sich der Unterricht mit den Textsorten, kontextbezogenen Sprachregistern und der Bildungssprache bzw. Fachvokabular der naturwissenschaftlichen und auch humanistischen Fächer.

Da in dieser Arbeit eine Möglichkeit zur Förderung der literalen Kompetenzen im Hinblick auf die konzessive Argumentationskompetenz unter der Berücksichtigung der Erweiterung der Lesekompetenz behandelt wird, sollen nun anschließend die theoretischen Grundlagen zu den literalen Kompetenzen Lesen und Schreiben, auch in Bezug auf Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, erläutert werden.

3 Die literalen Kompetenzen Lesen und Schreiben

Literale Gesellschaften, die sich dadurch auszeichnen, dass die Mehrheit der Mitglieder Lesen und Schreiben gelernt hat, halten ihr Wissen hauptsächlich in geschriebenen Texten fest. Das Medium wird jedoch nicht nur zur Archivierung und Tradierung von Wissen verwendet, sondern ebenso zur Konstitution und Evolution. Aus diesem Grund ist die literale Entwicklung eines Menschen kein rein individueller Vorgang, sondern ein Zusammenspiel aus sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und individuellen Bezügen. Dies bedeutet wiederum, dass nicht die Kenntnis einer Schriftsprache an sich ausreicht, um als literal gebildet zu gelten. Man muss sowohl mündlich als auch schriftlich in der Lage sein, die gesellschaftlichen Diskurse zu verstehen und die Sprache selbst als Mittel der Verständigung in unterschiedlichen Kontexten einsetzen zu können. Diese Fähigkeiten werden im besten Falle zu Hause innerhalb der Familie, spätestens allerdings in der Schule erworben (vgl. Schmölder-Eibinger 2011: 36ff).

Ein selbstbestimmtes Leben ist in einer literalen Gesellschaft nur dann möglich, wenn man mit der schriftlichen Kommunikation vertraut ist und an ihr teilhaben kann. Die Schriftsprache hat den gesellschaftlichen Aufbau maßgeblich beeinflusst, da nicht nur Wissen festgehalten und tradiert wird, sondern sich eben dadurch auch neue Möglichkeiten der Kommunikation und somit veränderte Denkweisen etabliert haben. Alles, was einer Gesellschaft als wichtig erscheint, wird festgehalten. Dazu gehören wissenschaftliche Erkenntnisse und Errungenschaften, aber auch Kunst und Kultur, religiöse Traditionen und kollektive Wertvorstellungen, die Grundwerte der Gesellschaft, wie auch Besitz und Wirtschaftsformen. Entwicklungen können anhand dieser schriftlichen Dokumentationen über viele Jahrhunderte hinweg nachvollzogen werden. Die Schriftkultur ermöglicht jedoch nicht nur, sich Wissen aus bestehenden Aufzeichnungen anzueignen, sondern im Moment des Festhaltens auch einen epistemischen Prozess anzustoßen, der neue Gedanken, Sichtweisen und Wissensbestände generieren kann (vgl. Merz-Grötsch 2014: 9ff).

Das besondere an der Schriftkultur ist, dass die Ideen und Informationen eines Individuums, wie auch einer Gesellschaft, haltbar gemacht werden können und auch erst viel später wieder darauf zugriffen werden kann. Dies bedeutet allerdings auch, dass die Kommunikationspartner räumlich und zeitlich weit voneinander entfernt sein können. Ohne ein direktes Gegenüber muss die Sprache nun aber so gewählt werden, dass sie kontextunabhängig das zu übermitteln vermag, was der_ die Autor_in in diesem Moment damit bezwecken wollte. Eine schriftlich geprägte Kultur stellt somit enorme Anforderungen an deren Teilnehmer_innen. Der_ Die Lesende muss in der Lage sein, den Text in einen raumzeitlich, kulturell oder anders geprägten Kontext zu stellen und ihn aus dieser Perspektive heraus zu verstehen. Der_ die Schreibende muss hingegen den_ die Adressat_in mit all

seinen_ihren möglichen Reaktionen zu jeder Zeit im Hinterkopf behalten und während des Schreibprozesses die nötigen Mittel wählen, um den Abstand zu diesem_dieser zu überbrücken. Dadurch wird das Schreiben eine veräußerte Form des Denkens und kann, wie schon erwähnt, auch eine epistemische Funktion erfüllen (vgl. Merz-Grötsch 2014: 11).

„Literale Erfahrung im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten stellt demnach sowohl für den Wissens- als auch den Spracherwerb eine wichtige Voraussetzung dar. Sie ist eine zentrale Bedingung für die Ausbildung von literaler Kompetenz, verstanden als Fähigkeit eines Individuums, an den literalen Praktiken einer Schriftkultur zu partizipieren.“

(Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 74)

Es wurde jedoch festgestellt, dass die Schule westlich geprägter Länder ihre literalen Praktiken an der Mittelschicht orientiert, wodurch nicht alle Kinder mit den dafür passenden Voraussetzungen in die Schule eintreten. Vor allem Kinder, die aus einem anderen Kulturkreis kommen, müssen oftmals nicht nur die Sprache, sondern auch neue literale Praktiken erlernen. Es gibt einige Studien, die belegen, dass nicht nur der sozioökonomische Status, sondern auch die soziale Herkunft maßgeblich an den Schulerfolgen von Kindern beteiligt ist. Kinder mit Migrationshintergrund schneiden aber auch bei vergleichbarem sozioökonomischen Verhältnissen meist schlechter ab als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Es konnten einige Faktoren, wie der Bildungsgrad der Eltern, deren Einkommen oder das Prestige der Erstsprache, ausgemacht werden, die den Bildungserfolg stark beeinflussen. Und eben solche Untersuchungen zeigten dennoch, dass es auch diesen Kindern möglich ist bei gezielter Förderung sehr positiv zu reüssieren (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011: 39).

3.1 Entwicklung der Literalität

Um literale Kompetenzen auszubilden bedarf es einiger Entwicklungsstufen, die die Lernenden durchleben müssen. Der konzeptionell mündliche Sprachgebrauch muss zur konzeptionellen Schriftlichkeit weiter ausgebaut werden. Die Erweiterung der Sprachpraxis muss sowohl mündlich als auch schriftlich eingeübt werden und bedingt auch eine Veränderung der Perspektivität auf gelesene und geschriebene Texte. Der Fokus wandert von einer subjektiven, auf konkrete Erlebnisse des Alltags bezogenen Sichtweise hin zu einem abstrakten, objektiven und kontextunabhängigen Verständnis der Sprache. Die Schule sollte in ihrem Aufbau des Unterrichts diesen Prozess begleiten

und Lernende hervorbringen, die je nach Kontext bestimmte Sprachhandlungen adäquat auswählen und einsetzen können (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011: 140f).

Wie oben beschrieben, kann man jedoch nicht davon ausgehen, dass alle Kinder mit den selben Voraussetzungen in diesen Lernprozess hineingehen. Um zu verstehen, wie man diese Fähigkeiten didaktisch begleiten und ausbilden kann, muss man sich mit den beiden Grundkompetenzen, dem Lesen und dem Schreiben, näher auseinandersetzen.

3.2 Lesen

Lesen wird gerne als eine der passiven Tätigkeiten beim Erwerb einer Sprache angesehen, da kein sichtbares Produkt entsteht. Wenn man sich jedoch damit auseinandersetzt, welche unterschiedlichen Prozesse dabei im Gehirn eines Menschen stattfinden müssen, wird sehr schnell offensichtlich, dass Lesen eine hochkomplexe Tätigkeit darstellt. Denn es spielen nicht nur sprachliche und kognitive Fähigkeiten eine Rolle, sondern auch individuelle Vorkenntnisse, die Erwartungen an den Text auslösen und eine angepasste Hypothesenbildung und Verarbeitung in Gang setzen (vgl. Buttaroni 1997: 227). Lesen besteht somit aus mehreren Teilfertigkeiten, die in ihrer wechselseitigen Bedingtheit den Leseprozess ausmachen.

Dieser Prozess startet mit der primären Wahrnehmung der gedruckten Buchstaben als Informationsträger von Lauten, die in ihrer Verbindung Wörter ergeben, die Bedeutung transportieren. Die Wörter wiederum müssen in ihrer Abfolge als eine semantische und syntaktische Einheit wahrgenommen werden, die Kontext herstellt und Information beinhaltet. Die Proposition eines jeden Satzes muss mit der des vorhergehenden und des nächsten Satzes verknüpft und in einen Zusammenhang gebracht werden, um Textkohärenz zu schaffen. Die Schlüsse, die der_die Leser_in aus dem Text zieht, werden außerdem mit dem individuellen Vorwissen, Erfahrungen und Annahmen verknüpft, um einen größeren Sinnzusammenhang herzustellen, in dem das Gelesene mit anderen Texten oder der Wirklichkeit abgeglichen wird. Alle Verarbeitungsschritte laufen parallel, aber asymmetrisch ab, wodurch dem Gehirn eine sehr hohe Leistung abverlangt wird. Viele Informationen müssen zugleich wahrgenommen, verarbeitet, geordnet und gewichtet werden. Um diese Gedächtnisleistungen in möglichst effizienter Weise abrufen zu können, müssen die rangniedrigen Vorgänge, die basalen Fertigkeiten, automatisiert werden, um den höherrangigen Verstehensprozessen die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Diese Automatismen sind unabdingbar, um flüssiges und verstehendes Lesen überhaupt zu ermöglichen (vgl. Ehlers 2009: 216).

Doch welche sind die rangniedrigen beziehungsweise die ranghohen Prozesse?

Lutjeharms (2010) hat vier Ebenen herausgearbeitet, die die kognitiven und psychologischen Prozesse während des Lesens beschreiben. Im Folgenden werden sie in einer bottom-up – Abfolge dargestellt.

Die unterste Ebene ist die *graphophonische Ebene*. Hierzu gehören die Augenbewegungen, die zur Erkennung visueller Reize, in diesem Fall Buchstaben, beitragen. Das Auge erkennt Buchstaben oder Wortteile, die mit phonologischem Inhalt gefüllt werden können. Man spricht von der Dekodierung der Zeichen. Ob die phonologische Rekodierung jedoch wirklich zum Lesen benötigt wird, ist in der Forschung umstritten. Gesichert ist, dass die Augen nicht auf jeden Buchstaben bzw. jedes Wort einzeln fokussieren, sondern von einem frei gewählten Fixationspunkt zum nächsten springen, wobei das durch das periphere Sehen ermöglicht wird. Flüssiges Lesen wird durch das schnelle Weiterspringen und Erkennen ganzer Wörter erreicht, jedoch reicht oftmals schon der Wortanfang aus, um ein Wort zu erkennen. Dazu werden die Redundanz der Rechtschreibung und die Bekanntheit von Wörtern genutzt. Dieser Vorgang läuft automatisiert ab. Nur bei sehr schwachen Leser_innen oder besonders anspruchsvollen Textstellen kann eine Verlangsamung der Leseleistung und eine subvokale Tätigkeit beobachtet werden, da an diesem Punkt anscheinend der phonologische Erkennungswert beim Verstehen hilft (vgl. Lutjeharms 2010: 977).

Die *Worterkennung* selbst ist die nächste Ebene, auf der automatisiert das mentale Lexikon zur Rate gezogen wird, um die Wörter mit Bedeutung zu füllen. Unter dem mentalen Lexikon wird das Sprachwissen verstanden, das ein Wort automatisch einer Sprache zuordnet und ihm einen Sinn einverleibt, und in dem sofort ein Netzwerk an Wörtern aktiviert wird, das die Umgebung des gelesenen Wortes absteckt und die Weiterverarbeitung erleichtert („priming“). Morpheme dürften hierbei eine nicht uninteressante Rolle spielen, da sie das Erkennen und Zuordnen der Wörter erleichtern (vgl. Lutjeharms 2010: 978). Gute Leser_innen können Wörter kontextfrei erkennen und somit die Lesegeschwindigkeit erhöhen, die ihnen wiederum beim verstehenden Lesen hilft (vgl. Ehlers 2009: 216)

Sind die Wörter erkannt worden, müssen sie in einen Zusammenhang gebracht werden. Damit wird die nächsthöhere Ebene, die *Ebene der Syntax*, erreicht. Unter Beachtung der Wortfolge, der Eigenschaften lexikalischer Einheiten oder der Morphologie wird die Proposition, also der Aussagegehalt einer Wortfolge oder eines Satzes, erfasst. Dieser Vorgang muss gleichzeitig mit jenem der Worterkennung passieren, um verstehendes und flüssiges Lesen zu garantieren. Da in einem fortlaufenden Text nicht jeder Satz für sich steht, müssen auch die Sätze zueinander in Beziehung gesetzt werden, wodurch die vierte Ebene, jene des Selektierens und Schlussfolgerns zur Erreichung

der Textkohärenz und Sinnbildung beschrieben wird (vgl. Ehlers 2009: 216 und Lutjeharms 2010: 978).

Die *semantische Verarbeitung* ist somit ein Ergebnis der Dekodierungsprozesse, die auf den vorangegangenen Ebenen möglichst automatisiert abgelaufen sind. Auch wenn im mentalen Lexikon bisher nur minimale Vorkenntnisse abgespeichert wurden, werden diese Informationen zum Abgleich oder zur Weiterverarbeitung genutzt, denn das Langzeitgedächtnis muss Begriffe zur Verfügung stellen, die eine Erwartungshaltung und Hypothesenbildung auslösen, um den weiteren Dekodierungsvorgang zu unterstützen und zu lenken. Dabei werden jedoch nicht nur bereits gespeicherte Repräsentationen herangezogen, sondern auch eben aus dem Text entnommenes Wissen. Da jede Gedächtnisleistung aber nur beschränkte Kapazitäten zur Verfügung hat, müssen die neugewonnenen Informationen in ein hierarchisches Konstrukt eingearbeitet werden, das es ermöglicht übergeordnete Konzepte zu bilden und die neuen Inhalte einzuordnen. Dazu bedarf es ständiger Selektion, da Wichtiges von Unwichtigem getrennt werden muss. Je geübter der/die Leser_in beziehungsweise je leichter der Text für diese Person ist, desto automatisierter laufen das Speichern der Inhalte und das Bilden der Inferenzen ab.

Das Thema des Textes ist dabei ein objektives Kriterium zur Einordnung, andere Kriterien werden nach subjektiver Relevanz gewichtet. Das Leseziel, das Interesse an dem Text oder Thema, eigene Meinungen und Emotionen sind wichtige Faktoren, die zur Relevanzfilterung beitragen. So ergibt es sich, dass mehrere Leser_innen eines Textes unterschiedliche Abschnitte oder Inhalte in Erinnerung behalten. Denn jede_r Leser_in entscheidet während des Lesevorgangs selbst, an welchen Stellen er_sie sich länger aufhalten möchte, welche Absätze oder Sätze relevant sind und daher gemerkt werden und welche Informationen er_sie einfach überliest (vgl. Ehlers 2009: 217). Abgespeichert werden die Informationen dabei als propositionale Repräsentationen, die die Basis für die Ausbildung des mentalen Lexikons bilden. Die Sprachstruktur eines Textes selbst wird dabei nicht im Gedächtnis abgespeichert, sondern rein der inhaltliche Aussagegehalt von Sätzen oder Textabschnitten. Das bedeutet, dass Menschen sich bei mehrmaliger Konfrontation zwar vielleicht nicht mehr an den Text erinnern können, die Informationen jedoch schneller verarbeitet werden, da sie schon einmal abgespeichert wurden (vgl. Lutjeharms 2010: 976f).

Eine Verbindung über all diese Ebenen hinweg ist der zeitliche Aspekt bei der Erfassung von Texten. Denn die Geschwindigkeit, mit der eine Person Texte mit den Augen erfassen kann, hat direkten Einfluss auf die Verstehensebene. Werden viele Informationen schnell gelesen und verstanden, werden sie im Arbeitsgedächtnis zusammengeführt, von wo aus sie schließlich mit dem Langzeitgedächtnis in Verbindung treten. Ist die Lesegeschwindigkeit zu langsam, wird eben oder

zuvor Gelesenes wieder vergessen und diese neuen Informationen nicht an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet. Die Fähigkeit zum profizienten Lesen ist also ein weiterer Faktor, der bestimmt, welcher Gehalt aus einem Text entnommen wird (vgl. Ehlers 2009: 219f).

3.3 Lesen in der Zweitsprache

Lesen wird durch eine Vielfalt (lern-)umgebungsbedingter Faktoren beeinflusst. Beim Lesen in der Zweitsprache sind Variablen, wie das erlernte und geforderte Schriftsystem, die Erwerbsphase und das Alter des_der Lesenden, die Lesefähigkeit im Allgemeinen, die Eigenschaften von L1 und L2 oder die sprachliche Umgebung von großer Bedeutung. Auch das Ansehen der Erstsprache, der Sprachkontakt mit der Zweitsprache und die emotionalen Verbindungen zu den Sprachen tragen zur kognitiven Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Sprachanwendung bei. Ein besonders wichtiger Faktor ist jedoch der Grad der Beherrschung der Zweitsprache, vor allem auch im mündlichen Bereich, da dieser der Grundstein für eine literale Bildung darstellt. Je höher die Kompetenzen und je ausgebauter der Wortschatz sind, desto umfangreicher kann der Leseprozess ablaufen. Auch die bereits gesammelten Erfahrungen mit und Fähigkeiten beim Lesen in der Erstsprache wirken sich positiv auf die Kompetenz und Verstehensleistung aus. Hierbei ist es gerade bei Kindern und Jugendlichen auch von Bedeutung, ob sie in einem bildungsfernen Kontext ohne, oder einem bildungsnahen Kontext mit intensiver literaler Vorbildung aufwachsen (vgl. Ehlers 2009: 220f).

Auf den Leseprozess in der L2 selbst bezogen lässt sich hervorheben, dass der_die Leser_in langsamer liest als in der L1 und eine kürzere Konzentrationsspanne aufweist, da mehr Fixationspunkte benötigt werden, die auch länger im Blick gehalten werden müssen und sich damit auch die Anzahl der Augenbewegungen erhöht. Fehlender Wortschatz trägt ebenso wie fehlendes Hintergrundwissen oder fehlende Konzepte über die Textsorte oder den Inhalt dazu bei, dass weniger Inferenzen gebildet werden können und das mentale Lexikon nicht ausreichende Verbindungen zur Verfügung stellt. Neben dem Ausbau des Wortschatzes führen aber auch die fehlenden grammatikalischen Fähigkeiten dazu, dass der_die Lesende mit dem Fokus sehr nah an den sprachlichen Begebenheiten bleibt und so kaum Platz für inferierende Tätigkeiten schaffen kann, wodurch viel weniger Bedeutungsstrukturen aufgebaut werden als es in der Erstsprache der Fall wäre. Dies betrifft einerseits bedeutungstragende Einheiten direkt im Text wie ana- oder kataphorische Referenten, die für eine Orientierung im Text wichtig sind, andererseits auch außertextuelle Bezugspunkte und Themen.

Daraus ergibt sich, dass die Kinder und Jugendlichen, die auf Deutsch, also ihrer Zweitsprache, Inhalte lernen müssen, besondere Hilfestellungen benötigen, um flüssiges und verstehendes Lesen zu erwerben. Besonderes Augenmerk muss dabei auf die Oberfläche der Sprache gelegt werden, damit grammatikalische Inferenzen verstanden, eingeübt und angewendet werden können. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Textsorten, Aufgabenstellungen und Lesezielen zu verschiedensten Themengebieten müssen Lesestrategien ausgebildet werden, die schlussendlich nicht nur ein globales, sondern auch ein detailliertes Textverständnis ermöglichen. Ist eine intratextuelle Sicherheit erlangt worden, werden Kapazitäten für das Bilden außertextueller Inferenzen frei (vgl. Ehlers 2009: 221f).

Da das Lesen einen wichtigen Schritt in der Ausbildung von Literalität setzt, wird es auch in die praktische Arbeit, die weiter unten ausgeführt wird, eingearbeitet, obwohl es in erster Linie um eine Verbesserung der Schreibkompetenz geht.

3.4 Schreiben

Schreiben ist eine Kompetenz, die sich über Jahre hinweg ausbildet und ein Leben lang erweitert wird. Sie hängt eng mit dem Erwerb und der Fähigkeit des Lesens zusammen, da der Schreibprozess die „ständige Begleit- und Kontrollinstanz“ (Faistauer 2010: 965) Lesen benötigt, um durchgeführt werden zu können.

Feilke (1996) spricht von der Schreibkompetenz in der Erstsprache als einer „Abfolge von Problemlösungsschritten und als Aufbau einer durch das Medium geprägten kommunikativen Problemlösefähigkeit“ (Feilke 1996: 1180). Damit sieht er die Schreibkompetenz als einen Prozess, der die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, die der_ die Schreibende schon vor dem Schreiben besessen hat, im Akt des Schreibens auf den Text überträgt. Dies passiert, indem der_ die Schreiber_in lernt, die nonverbalen Kommunikationsmittel, die eine direkte Kommunikation ermöglichen, im Schreiben zu substituieren. Dies bedeutet, dass der_ die Schreibende Gestik, Mimik, Intonation, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit und Akzent in einem Text durch symbolische Ausdrücke ersetzen muss. Dies führt zu einer ausdifferenzierteren Wortwahl. Auch das textorientierte Schreibwissen muss ausgebaut werden, da jegliche Kontextualisierung, die eine face-to-face-Kommunikation begleitet, fehlt. Da beim Verfassen von Texten auch die unmittelbare Reaktion bzw. Antwort durch ein Gegenüber fehlt, müssen diese mitgedacht und Textpläne erstellt werden, die den Schreibprozess leiten und strukturieren. Dabei spielen geltende kommunikative, kulturelle oder soziale Normen ebenso eine Rolle wie ein gültiges Allgemeinwissen und die

Verwendung von Routinen. So helfen motorische, graphematische und literale Routinen dabei den Schreibprozess zu entlasten. Durch das Zusammenspiel der eigenen Kreativität mit den kognitiven Fähigkeiten, den geltenden Normen und einer kontinuierlichen Routinisierung kann die Schreibfähigkeit so im Laufe des Lebens immer weiter ausgebaut werden (vgl. Feilke 1996: 1181).

In der vorliegenden Arbeit wird Schreiben als ein Problemlösungsprozess verstanden. Dies bedeutet, dass der Schreibanlass ein Problem darstellt, welches durch den Akt des Schreibens bearbeitet und gelöst werden soll. In der Literatur wurde für diesen Ansatz die Kognitionspsychologie herangezogen und Textproduktionsmodelle mit Problemlösungsmodellen verbunden (vgl. Merz-Grötsch 2014: 52f). Linda S. Flower und John R. Hayes haben Anfang der 1980er-Jahre ein Modell der Textproduktion aufgestellt, welches bis heute als Basismodell für die weitere Forschung gilt. Nach diesem Modell entsteht der Schreibprozess aus einem Zusammenspiel dreier Teilkomponenten, die als „the writer’s long term memory“, „the task environment“ und „the writing process“ benannt wurden, wobei jede dieser Komponenten für eigene Abläufe zuständig ist. Grießhaber bezieht sich 2005 in seinen Ausführungen über Schreibprozesse in der Zweitsprache dabei auf ebendieses Modell und spricht hierbei von drei „Werkstätten“, die zusammenarbeiten, um die Produktion eines Textes überhaupt zu ermöglichen. (vgl. Grießhaber 2014: 232).

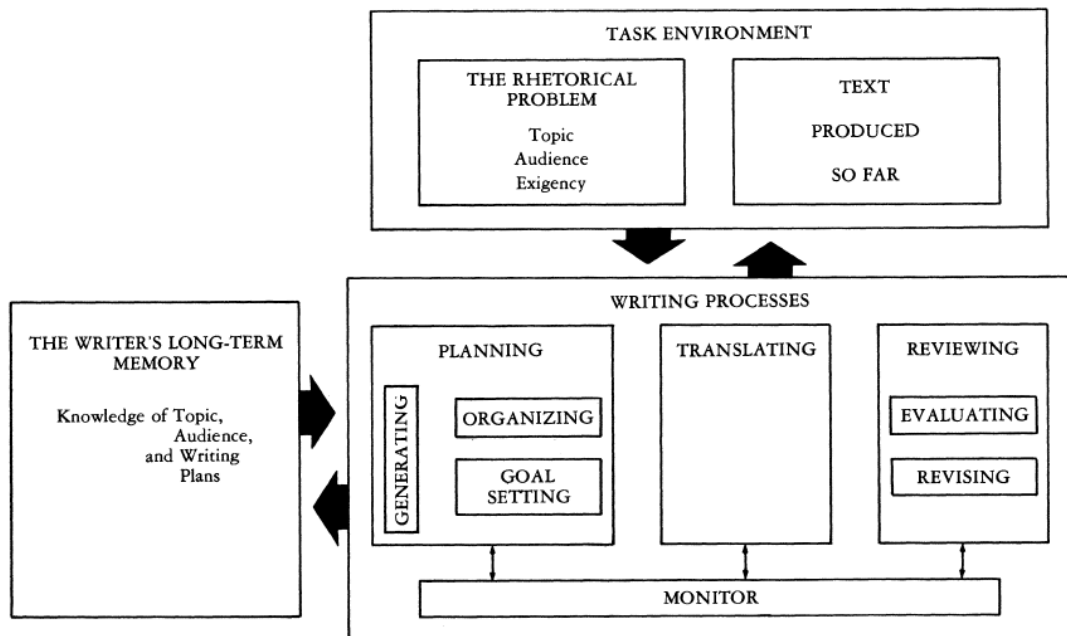


Abbildung 1: Textproduktionsmodell nach Flower und Hayes (1981: 370)

Der Schreibprozess beginnt mit einem Schreibenanlass, der ein zu lösendes Problem darstellt, welches durch verschiedene Teilprozesse erfolgreich bewältigt werden kann. Der Schreibprozess selbst ist nur eine Komponente des gesamten Textproduktionsprozesses, welcher durch die Aufgabenstellung (rhetorical problem) und deren Umgebung beeinflusst wird. Hier spielen das Thema, der_die Adressat_in, sowie auch die Schreibmotivation und das eigene Ziel eine wichtige Rolle (Werkstatt 1: task environment). Der im Entstehen begriffene Text beeinflusst den Schreibprozess nicht minder. Der_die Schreibende muss sich darüber Gedanken machen, welche Inhalte und Stilmittel oder Wörter an das bisher produzierte anschließen müssen oder können, um einen kohärenten Text zu bilden. Somit beeinflussen die Teile, die schon geschrieben wurden, jene die noch kommen und umgekehrt (text produced so far). Um die Aufgabe zu bewältigen, muss der_die Schreibende immer wieder auf sein_ihr Wissen über das Thema zurückgreifen oder sich in anderen Medien darüber informieren, sich Gedanken über den_die Adressaten_in machen und sein_ihr Wissen über die Textsorte bzw. Schreibpläne aktivieren (Werkstatt 2: the writer's long term memory). Der Schreibprozess selbst (Werkstatt 3: writing process) besteht aus den Teilprozessen Planen, Formulieren, und Überarbeiten, wobei diese nicht in chronologischer Reihenfolge ablaufen, sondern sich bedingen. Dabei werden sie von einer höheren Distanz, dem sogenannten Monitor, überwacht. Dieser organisiert den Wechsel zwischen den einzelnen Teilprozessen und ist abhängig von Zieltext und persönlichen Schreibgewohnheiten und ist essentiell für den Ablauf der anderen Komponenten (vgl. Flower/Hayes 1981: 369ff).

Das Planen beginnt in dem Augenblick, in dem die Schreibaufgabe gestellt wird und das Langzeitgedächtnis zu Rate gezogen wird, indem vorhandenes Wissen zum Thema abgerufen und organisiert, der Textaufbau durchdacht und im Hinblick auf diesen der Schreibprozess geplant wird (planning). Will man den_die Schreibende unterstützen, so muss man sich bewusst sein, dass die Planungsphase nicht unbedingt in ganzen Sätzen abläuft. Es können auch nur Wörter und deren Assoziationen ins Gedächtnis gerufen werden, die es erst zu organisieren gilt. In diesem Prozess werden auch die Inhalte geordnet und dem Text passend zum Schreibziel und den Adressat_innen eine Struktur gegeben (generating, organizing, goal setting). Anschließend müssen nun die Ideen in lexikalischer, grammatikalischer und orthografischer Richtigkeit zu Papier gebracht werden. Diese Teilkomponente nennen Flower und Hayes „translating“, da Gedanken nicht der adäquaten Syntax einer Sprache folgen, solange sie nicht fertig durchdacht (und oftmals ausgesprochen oder niedergeschrieben) sind. Ungeübte Schreiber_innen setzen hierbei sehr viel Energie im Kurzzeitgedächtnis frei, da der Akt des Schreibens selbst noch nicht routinisiert ist (vgl. Flower/Hayes 1981: 372ff).

Im dritten Teilprozess des Schreibprozesses wird der Text erstmals oder erneut gelesen. Dies kann gesteuert passieren, weil sich der_die Schreibende vergewissern will, dass er_sie der erdachten

Struktur folgt, oder auch ungesteuert (reviewing) aufgrund neuer Ideen oder Unsicherheiten, die im Schreiben entstanden sind. Ergebnis des Lesens ist oftmals eine Veränderung bestimmter Wörter oder Passagen bis hin zur Neuproduktion des ganzen Textes (vgl. Flower/Hayes 1981: 373ff). Es müssen somit alle drei Werkstätten gleichzeitig zusammenarbeiten, um das Verfassen eines Textes überhaupt zu ermöglichen.

Über die Zeit hinweg erlangen die Schreiber_innen dabei immer mehr Routine in der Planung und Durchführung ihrer Schreibprozesse. Auch dazu gibt es bereits einiges an Forschung.

Eines dieser Entwicklungsmodelle wurde 1980 von Carl Bereiter aufgestellt. Er sieht Schreiben als kognitiven Prozess, der fünf Stufen durchwandern muss, bis von einem_einer guten Schreiber_in gesprochen werden kann. Man kann davon ausgehen, dass das Modell des Schreibprozesses in jedem dieser Stadien angewendet werden kann, jedoch ändert sich mit zunehmender Schreiberfahrung auch die Komplexität der Produktion.

Die erste Stufe des Prozesses nach Bereiter (1980) ist das „associative writing“, das assoziative Schreiben, welches bei Kindern auftritt. Es werden alle Ideen niedergeschrieben, unabhängig jeglicher gedanklichen Ordnung.

Die zweite Stufe ist das „performative writing“, das normbewusste Schreiben, bei dem beim Niederschreiben der Ideen zunehmend auf schriftsprachliche Normen geachtet wird. Der richtige Ausdruck, die richtige Satzstellung, sowie die Anordnung der Gedanken werden immer mehr in den Vordergrund gerückt.

In der dritten Stufe, dem „communicative writing“ (kommunikatives Schreiben) wird nach und nach die Position eines_einer Leser_in berücksichtigt und der Text im Hinblick auf eine_n Adressaten_Adressatin verfasst.

Das „unified writing“, zu Deutsch „vereinigte Schreiben“, bildet die vierte Stufe Carl Bereiters Modell. Hier wird die Gestaltbarkeit von Texten erkannt und der eigene Text auf die Wirkung und den Aufbau hin befragt. Dies ist nur möglich, da der_die Textproduzent_in schon literale Erfahrungen gemacht hat und diese im eigenen Schreibprozess auch berücksichtigen kann.

Die fünfte und höchste Stufe ist das epistemische Schreiben („epistemic writing“), was bedeutet, dass der_die Textproduzent_in das Schreiben zum generieren neuer Erkenntnisse verwenden kann und Schreiben ein Teil des Denkprozesses wird (vgl. Abraham/Baurmann et al 2007: 9). Natürlich kommt es immer darauf an, welches Schreibziel eine Person verfolgt und welche Stufe des Schreibens sie im jeweiligen Fall benötigt. Sicher ist, dass das dreigliedrige Zusammenspiel des Planens, Formulierens und Überarbeitens immer dabei aktiv ist (vgl. ebda. 2007: 10).

Diese fünf Entwicklungsstadien durchläuft ein jeder Mensch im Zuge der Ausbildung literaler Kompetenzen. Zu Beginn werden eigene Gedanken und Informationen nach assoziativen Mustern, ohne Verknüpfung aneinandergereiht. Die Strategie dahinter wurde von Bereiter und Scardamalia 1987 als „knowledge telling“ beschrieben. Nach und nach werden auch auf die Sache bezogene Strukturierungen miteinbezogen bis die formale Gestaltung des eigenen Texts in den Vordergrund rückt. Auch die Perspektive des Lesers wird immer öfters in den Schreibprozess integriert. Mit dieser Entwicklung geht auch eine Veränderung der eingesetzten sprachlichen Mittel einher. Typisch schriftsprachliche Konstruktionen ersetzen die von der Mündlichkeit geprägten Ausdrücke, Lexik und Syntax werden erweitert, die Sprache wird kontextunabhängiger und es zeigen sich komplexere Bezüge innerhalb des Textes. Jugendliche in der Oberstufe befinden sich meist am Übergang zur vierten Stufe und müssen daher dementsprechend gefördert werden (vgl. Schmölder-Eibinger 2011: 141f).

Die Modelle von Flower und Hayes sowie Bereiter beziehen sich jedoch auf die Schreibproduktion in der Erstsprache. In der Zweitsprache laufen die Prozesse zwar ähnlich, jedoch eben nicht gleich ab. Dabei muss man sich bewusst sein, dass Kinder oder Jugendliche in der Schule, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben oder erlernen, keine homogene Gruppe darstellen. Einerseits gibt es Kinder, die Deutsch im Kleinkindalter gelernt haben und schon mit einer gewissen Sprachkompetenz eingeschult wurden, sodass Deutsch immer die Sprache der Bildung war. Andererseits gibt es aber auch Seiteneinsteiger_innen, die unterschiedlich lange und in unterschiedlichem Ausmaß mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden und ihre ersten Schritte im Bildungssystem in ihrer Erstsprache oder einer anderen Sprache absolviert haben. Überschneidungen gibt es auch in dieser Gruppe nur hinsichtlich der Tatsache, dass Deutsch nun die Bildungssprache darstellt und nur über den Erwerb und die Anwendung dieser Sprachkenntnisse Wissen angehäuft und Bildungsabschlüsse erworben werden können. In der Forschung zeigt sich jedoch, dass Kinder oder Jugendliche, die schon in einer anderen Sprache Schreibkompetenzen erworben haben, im Einsatz der Planungs- und Überarbeitungsstrategien wesentlich sicherer sind, als jene, die die Textkompetenzen in der Zweitsprache erlernen müssen (vgl. Griebhaber 2014: 228f).

Doch auch in der Zweitsprache kann der Schreibprozess abgebildet werden. Griebhaber übernimmt dazu, wie oben ausgeführt, das Modell von Flower und Hayes, berücksichtigt dabei aber Nebenprozesse, die sich aus der Verwendung der Zweitsprache ergeben. Schon die Aufgabenstellung führt zu einer ersten Unterscheidung, da die Herangehensweise an das Thema, die Beachtung der Adressat_innen und die Schreibmotivation anders gewichtet sein können als bei Erstsprachenschreibenden. Unsicherheiten im Ausdruck können schon in der ersten „Werkstatt“ zu

Vermeidungsstrategien führen, die die Auswahl der Ideen und die Produktion beeinflussen. Auch in der zweiten „Werkstatt“, der Informationsabfrage im Langzeitgedächtnis, ergeben sich andere Abläufe, da auf Wissen in einer anderen Sprache und eventuell auf unterschiedliche Schreibpläne zurückgegriffen werden kann. Der dritte Teilprozess, die Schreibproduktion an sich, unterscheidet sich ganz offensichtlich von Prozessen in der Erstsprache, da der Text zumeist in der Erstsprache geplant wird und dann die entsprechende Lexik in der Zweitsprache gesucht werden und der Inhalt an die geltenden sprachlichen Normen, wie zum Beispiel die Grammatik, angepasst werden muss (vgl. Griebhaber 2014: 232f).

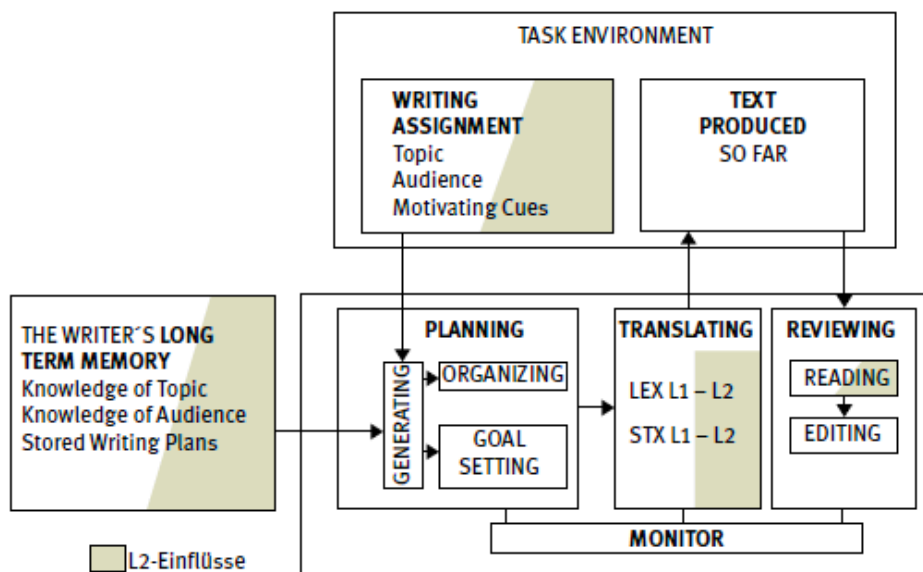


Abbildung 2: Grieshabers modifiziertes Modell von Hayes und Flower (Abb. kopiert von Uni Münster)

Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache stehen im Zusammenhang mit dem Erwerb literaler Kompetenzen also vor einer doppelten Anforderung. Die Sprache, in der ihre literalen Fähigkeiten ausgebaut werden sollen und die das Werkzeug zur Aneignung komplexer Inhalte und zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schreibaufgaben darstellt, ist zeitgleich die Sprache, die noch nicht vollends beherrscht wird. Somit müssen die Schüler_innen sich erst noch die grammatikalischen, lexikalischen und semantischen Besonderheiten der Sprache aneignen, während sie schon in der selben Sprache unterschiedliche komplexe Sprachhandlungen, wie das Erklären, Argumentieren, Beschreiben und Berichten, durchführen sollen. Oftmals mangelt es den Zweitsprachenlernenden an ausreichenden rezeptiven Spracherfahrungen und der nötigen Routine, um die domänen- und genrespezifischen Unterschiede des Einsatzes der deutschen Sprache zu kennen oder zu beherrschen. Es bedarf daher einer unterrichtlichen Gestaltung, die den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten gibt, sich mit den sprachlichen Anforderungen der gestellten

Aufgaben auseinanderzusetzen und Sprache als Prozess, aber auch als Medium des Lernens zu begreifen (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 74f).

Wie später im Forschungsteil zu sehen ist, werden zur Verbesserung und zum Ausbau der literalen Fähigkeiten gerne kooperative Schreibsequenzen in die didaktische Unterrichtsplanung eingebaut, wobei es unwichtig ist, ob es sich um eine Klasse mit monolingual deutschsprachigen oder mehrsprachigen Kindern oder eine gemischte Gruppe handelt. Dies rührt daher, dass dem kooperativen Arbeiten, besonders jedoch dem kooperativen Schreiben ein hoher Stellenwert in der Schreibprozessforschung zugesprochen wird. Im Unterricht sind oft unterschiedlichste Formen der Gruppenarbeiten mit kooperativen Anteilen, aber individuellen Schreibprozessen zu beobachten. Gewinnbringender ist es jedoch, die Lernenden nicht nur gemeinsam Ideen genießen und sie Themen diskutieren zu lassen, sondern auch den Schreibprozess direkt als gemeinsame Tätigkeit durchführen zu lassen. Das bedeutet, dass vom Beginn der Planung bis zur Fertigstellung eines Textproduktes alle Zwischenschritte gemeinsam durchlaufen werden und ständiger Austausch zwischen den Gruppenteilnehmer_innen nötig ist. Daraus ergibt sich nicht nur die Einübung von Aushandlungsprozessen aufgrund des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Sichtweisen, sondern auch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema, sowie der Austausch über Schreib- und Formulierungsmöglichkeiten und gegenseitige Kontrolle durch individuelle, wie auch gemeinsame Überarbeitungsprozesse (vgl. Strommer 2013: 43ff).

Kooperatives Schreiben dient als Schnittpunkt zwischen allen Fertigkeiten, da meist zuerst ein Textimpuls gegeben ist, der von den Gruppenmitgliedern verlangt gelesen zu werden und sich im Schreibprozess immer wieder über einzelne Textpassagen auszutauschen und nachzulesen. Durch diesen Austausch werden sprachliche Teilhandlungen wie zum Beispiel Erklären, Berichten oder Argumentieren, sowie mündliche Reaktionsmöglichkeiten eingeübt. Während des Schreibprozesses werden all diese Teilhandlungen in schriftsprachliche Kommunikation übertragen, wobei es besonders fruchtbar ist, dass dieser Vorgang in der Gruppe passiert. Der Schreibprozess wird für alle Beteiligten sichtbar, da gemeinsame Formulierungen gewählt werden müssen, die Auswahl an passendem Vokabular getroffen werden muss und jeder Satz unmittelbar von den Mitwirkenden einer Kontrolle und Bewertung unterzogen wird. Dadurch werden die einzelnen Elemente des Schreibprozesses offengelegt und für die Lernenden nachvollziehbar. Diese Methode ist somit nicht nur eine Brücke zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, sondern hat nachhaltige Auswirkungen auf die Schreib- und Lesekompetenzen jedes einzelnen Mitglieds der Gruppe (vgl. Strommer 2013: 43ff).

4 Literale Prozeduren

Schreiben ist ein Prozess, der am Ende zu einem Produkt, einem Text, führen soll. Da der Raum zwischen dem individuellen Prozess der Erstellung eines Textes und dem Text selbst von außen nur schwer zu fassen ist, kann man davon ausgehen, dass zwischen Prozess und Produkt Prozeduren stehen, die relativ stabile und immer verfügbare Komponenten des Schreibprozesses darstellen. Durch den Bezug auf den Schreibprozess kann man von literalen Prozeduren sprechen. Das Problem aus didaktischer Perspektive ist, dass auf die Prozesse kaum zugegriffen und diese nicht explizit gestaltet werden können, da vielerlei - oft unbekannte - Einflussfaktoren mitspielen (vgl. Feilke 2014: 11). Mittlerweile setzen sich jedoch einige Autor_innen mit der Erforschung der kognitiven Prozesse bei der Verwendung von Textprozeduren und in weiterer Folge den Möglichkeiten zur Vermittlung im Schulkontext auseinander (vgl. Steinhoff 2007, Gätje, Rezat & Steinhof 2012, Rezat 2011, Rößmann et al 201, Feilke & Lehnen 2011 u.a.).

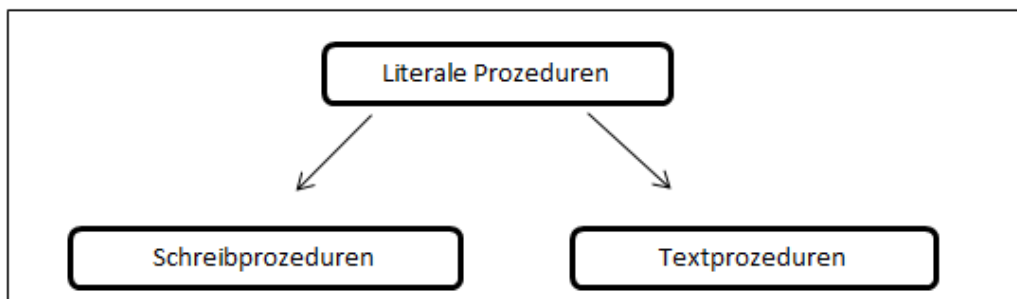


Abbildung 3: Literale Prozeduren

Literale Prozeduren lassen sich in zwei sich ergänzende Teilkomponenten unterteilen. Einerseits gibt es die Schreibprozeduren, andererseits die Textprozeduren.

Unter *Schreibprozeduren* fällt den Schreibprozess organisierendes Wissen, welches auch als „prozedurales Metawissen zum Schreibprozess“ (Feilke 2012: 9) bezeichnet werden kann. Dabei geht es um Schreibroutinen, die eine_n kompetente_n Schreiber_in ausmachen, wie zum Beispiel die Handlungskomponenten Bereitstellen von Wissen, Planen, Formulieren und Überarbeiten. Jede dieser Handlungskomponenten muss eigens erworben und routinisiert werden, sodass man dann auch von Schreibstrategien oder Schreibprozeduren sprechen kann. Diese lassen sich noch einmal in kognitive und metakognitive Schreibstrategien unterscheiden. Zu den kognitiven Schreibstrategien zählen die Fragen: Soll der Text in einem geschrieben und am Ende überarbeitet oder schon jedes Teilstück einzeln einer Kontrolle unterzogen werden? Wie bekomme ich Abstand zu meinem Text, bevor ich ihn überarbeite? Kontrolliere ich zuerst nur die inhaltlichen und später die sprachlichen

Aspekte oder umgekehrt? Metakognitive Schreibstrategien beschäftigen sich hingegen mit den Schreibvorgang von außen beeinflussenden Dimensionen, wie: Welche Schreibumgebung wähle ich? Welche Materialien benutze ich? (vgl. Feilke 2014: 20)

Auf der sprachlichen Ebene selbst hat sich ein_e kompetente_r Schreiber_in mit der „Komposition sprachlicher Handlungen“ (Feilke 2012: 10) auseinanderzusetzen. Dies bedeutet, dass die Möglichkeit einen Text sprachhandlungsbezogen aufzubauen, eingeübt werden muss. Darunter fällt die Gliederung ebenso wie einleitende Wörter und Satzanfänge oder sprachliche Wendungen, die einen Text einem genrespezifischen Kontext zuordnen. Der_Die Schreibende muss sich fragen, mit welchen sprachlichen Verfahren eine Erzählung gestaltet wird oder wie in die eigene Argumentation Gegenpositionen aufgenommen werden können, um den eigenen Standpunkt zu stützen. Die dabei verwendeten sprachlichen Handlungen werden als Gebrauchsschemata bezeichnet. Das Wissen über die Anwendung solcher Gebrauchsschemata kann laut Feilke als Beherrschung von Textroutinen bzw. *Textprozeduren* beschrieben werden.

Spricht man von Textprozeduren, geht man davon aus, dass Texte aus verschiedenen sprachlichen Handlungen (Gebrauchsschemata) bestehen, welche aus der Kombination verschiedener Texthandlungstypen hervorgehen. Texthandlungstypen sind Textbausteine, die in ihrer Komposition eine Textsorte ausmachen und die Handlungen, die der_die Autor_in dafür benötigt, sichtbar machen. So zählen zu den Texthandlungstypen das Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren, sowie die metatextuellen Handlungen Zusammenfassen, Gliedern oder Kommentieren. Textprozeduren sind somit Zeichen, die dem_der Leser_in helfen, die Intention des Autors zu erkennen und dadurch den Text „richtig“ zu lesen (vgl. Feilke 2014: 21). Sie werden als „stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen und (...) kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkten“ (Feilke 2010a: 1) verstanden, die textsortenspezifisch auftreten und deren Einsatz nötig ist, um einen kohärenten Aufsatz zu verfassen, dessen Bedeutung sich trotz der Distanz zwischen der Erschaffung durch den_die Autor_in und der Lesesituation ergibt.

Man darf diese Prozeduren aber nicht als einfach zu memorierende Floskeln verstehen, sondern als „eine Kompetenz dritter Art“ (Feilke 2010a: 3), die zwischen dem Prozess- und dem Produktaspekt von Sprache in Form eines prozeduralen Wissens aufgebaut werden muss. Das heißt, dass zwischen der Kompetenz den Schreibprozess zu planen, sowie einen Text zu verfassen und dem Kennen der Spezifika einer Textsorte das Wissen über den Gebrauchszusammenhang der sprachlichen Mittel stehen muss, um zu einem fertigen Textprodukt zu kommen, welches die erwünschte Wirkung erzielt. Je nach Kommunikationsabsicht und Adressat_in und damit einhergehender Textsorte unterscheiden sich also die benötigten sprachlichen Mittel. Das Schwierige am Erlernen dieser Texthandlungstypen und ihrer sprachlichen Ausführung ist jedoch die dahinterstehende Bedeutung,

also die sogenannten Gebrauchsschemata, zu verstehen und richtig einzusetzen (vgl. Feilke 2010a: 3). Für den die Schreiber_in stellt sich während der Produktion somit eine wichtige Frage: Welche sprachlichen Mittel kann ich in welchen Texten wie einsetzen, um textsortenbezogen das zu formulieren, was ich sagen möchte?

Dafür benötigt es gezielte Bewusstmachung und Rekonstruktion der Textbausteine in ihrer Bedeutung im Kontext. So werden lexikalische Zeichen wie „Es war einmal...“ oder „Und wenn sie nicht gestorben sind,...“ erst als Handlungsschema des Märchens erkannt, wenn die dafür benötigte Spracherfahrung beziehungsweise literale Erfahrung ausgebaut ist. Über die rezeptive und bewusste Aneignung dieser Handlungs- bzw. Gebrauchsschemata werden die literalen Handlungstypen offengelegt, die schließlich in die eigene Produktion einfließen können (vgl. Feilke 2014: 23).

Feilke listet fünf elementare Texthandlungstypen auf: erzählen, argumentieren, anleiten, berichten und beschreiben.

Diese Texthandlungstypen können unterschiedlich kombiniert werden und ergeben in ihrer Gesamtheit schließlich je eine Textsorte. So kann ein Brief argumentierende, erzählende und berichtende Elemente beinhalten (vgl. Feilke 2014: 23).

Jeder dieser Texthandlungstypen besteht seinerseits aus zugehörigen Subhandlungsschemata, welche *indem*-Relationen zur Haupthandlung angeben. So argumentiere ich (Texthandlungstyp), *indem* ich mich positioniere (*Ich bin der Meinung, dass...*), *indem* ich konzidiere (...*zwar...aber...*) und *indem* ich begründe (...*weil...*).

Daraus ergibt sich eine vierstufige *indem*-Relation zur Beschreibung einer Textsorte.

Feilke nennt das Beispiel eines privaten Briefes (vgl. Feilke 2014: 23ff).

Textsorte	Texthandlungstyp	Handlungsschema	Prozedurenausdrücke
Privater Brief	Argumentieren	Positionieren	Ich finde, dass meiner Meinung nach... meines Erachtens ...
		Begründen und Schließen	weil... deshalb, aus diesem Grund, infolgedessen
		Konzidieren	zwar...aber... einerseits...andererseits wenn auch..., so doch...
		Modalisieren	möglicherweise, gegebenenfalls könnte man ja vielleicht..., es wäre zu überlegen, ob...

Abbildung 4: Vierstufige *indem*-Relation nach Feilke 2014

In der Abbildung ist zu erkennen, dass lexikalische und syntaktische Strukturen im Hinblick auf die Verfassung einer Textsorte, mit Bedeutung versehen werden, die die Textsorte erst als diese erkennbar werden lassen. Textprozeduren verbinden also grammatische und textuelle Strukturen.

„Sie verbinden die textuelle Strukturierung mit den lexikogramatisch gefassten sprachlichen Ordnungen des Formulierens. Erst durch sie werden syntaktisches und lexikalisches Wissen zu einem Werkzeug der Textbildung.“

(Feilke 2010a: 10f)

Feilke macht diesen Umstand anhand der Konjunktionen „zwar...aber“ deutlich, welche wiederkehrende Texthandlungen in argumentativen Texten darstellen, die eine semantische, wie auch eine pragmatische Funktion erfüllen. Der Einsatz von „zwar...aber“ bringt komplexe Sätze hervor, ordnet aber auch ganze Absätze und wirkt somit nicht auf der Ebene des Satzes, sondern auch auf der Ebene textueller Makrostrukturen. Die Verbindung dieser Konjunktionen dient als konzessive Texthandlung, die die Position des Gegenübers nicht nur wahrnimmt, sondern in die eigenen Ausführungen hereinnimmt und teilweise sogar bestätigt, um sie für die Hervorhebung der eigenen Position zu nützen. Somit sind diese Konjunktionen aus textorganisatorischer Sichtweise ein wichtiges Werkzeug des Argumentierens und somit eine textbildende Prozedur (vgl. Feilke 2010a: 11).

Während sich also Schreibroutinen auf die Handlungsfelder des Erstellens eines Textes beziehen, sind Textroutinen die „kommunikativ-funktionale Strukturierung von Texten“ (Feilke 2012: 10). Sie stellen die performative Kompetenz dar, die prozesshaft erlernt und weiter ausgebildet werden kann und laut Feilke die „herausragende didaktische Bezugsgröße“ ist, die auch für den Spracherwerb an und für sich wichtig ist (vgl. Feilke 2012: 10).

4.1 Textprozeduren als Mehrebenenphänomen

Wie beschrieben betreffen Textprozeduren die grammatikalische, die lexikalische, aber auch die syntaktische Ebene von Texten, ebenso wie die Textstruktur selbst. Und auch die soziolinguistische Ebene ist zu betrachten, da die Gebrauchsschemata hinter den Prozedurenausdrücken nur innerhalb einer Sprachgemeinschaft ihre Bedeutung und Strukturierungsfunktion entfalten. Feilke nennt Textprozeduren deshalb „Mehrebenenphänomene“ (Feilke 2010a: 7).

Krause erläutert dazu in seinem Beitrag „Textsorten, Textroutinen und sprachliche Stereotype aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache“ (2016) beziehend auf Feilke, dass man Textprozeduren, er nennt sie Textroutinen, auf der Makro-, Meso- und Mikroebene wiederfindet.

Die Makroebene ist die Ebene der Textsorten und Textmuster, die ein_e kompetente_r Schreiber_in beherrscht. Dabei unterscheidet er die *ikonische Speicherung*, wie sie bei Formularen und stereotypen, standardisierten Texten vorkommt, von *Textsorten mit prototypischer Struktur*, wie Dankschreiben, Einladungen, Wetterberichte und vielen mehr und von *Kommunikationsmustern mit Modulcharakter*, zu welchen argumentative Texte zählen. Diese können nur adäquat produziert werden, wenn die typischen Muster routinisiert und je nach Schreibaufgabe modular angeordnet werden, um einen zweckmäßigen formalen Aufbau zu erwirken (vgl. Krause 2016: 88f).

Auf der Mesoebene finden sich sogenannte *frame marker*, also Strukturierungen, die über die Satzebene hinaus auf der Makroebene wirken und die Rezeption eines Textes erleichtern, weil sie diesen strukturieren. Darunter fallen zum Beispiel Aufzählungen, wie *einerseits – andererseits* oder *erstens, zweitens, drittens,...* (vgl. Krause 2016: 89).

Die Mikroebene betrifft lexikalische Ausdrücke und ihre Kollokationen, Nominal- oder Präpositionalphrasen, rhetorische Fragen oder texttypische Ausdrücke wie „man nehme...“ bei Kochrezepten. Diese sprachlichen Mittel sind salient, was bedeutet, dass ihnen eine Tragkraft innewohnt, die sich dem_der in dieser Schreibkultur sozialisierten Leser_in erschließt und ihm_ihr Rückschlüsse auf das Textgenre beziehungsweise den Kontext ermöglicht. Die Routineausdrücke können daher auch als Kontextualisierungshinweise dienen, die schon in kleinsten sprachlichen Einheiten ihre Wirkung entfalten. So lässt sich die Abkürzung „m.E.“ (meines Erachtens/mit Einschränkung) sofort wissenschaftlichen Texten zuordnen, da sie ansonsten kaum zur Verwendung gelangt (vgl. Krause 2016: 89f).

Es zeigt sich somit, dass Textroutinen auf jeder Ebene eines fertigen Textes zu finden sind. Sie müssen jedoch auch auf jeder Ebene produziert werden. Dabei ist es unabdingbar, dass der_die Schreibende auch die Perspektive des_der Lesenden im Blick behält. Der_die Lesende wird durch Textroutinen geleitet, ordnet sein_ihr Wissen zu, antizipiert und bildet aufgrund des Gelesenen Erwartungen an den Text.

„(...) so lassen sich Textroutinen auf einer Makroebene als die Kenntnis von Textsortenmustern und der entsprechende Umgang mit ihnen und auf einer Mikroebene als verfestigte Mittel verschiedener sprachlicher Ebenen charakterisieren, die als

„Produktionsidiome“ (Feilke 2010) dazu dienen, domänenspezifischen kommunikativen Anforderungen gerecht zu werden. In Ihrer Eigenschaft als routinierte Prozeduren haben sie eine Entlastungsfunktion für den Textproduzenten und eine Kontextualisierungsfunktion für den Rezipienten. Auf der soziolinguistischen Ebene kommt ihnen eine Erkennungsfunktion zu, die sie als kompetente Sprecher bzw. Schreiber einer Sprachgemeinschaft aufweist.“

(Krause 2016: 92)

Der Einsatz von Textroutinen bzw. Textprozeduren erhöht die Qualität eines Textes, wobei durch einen häufigen Gebrauch wiederum die Gefahr besteht, dass die Individualität und Kreativität eines Textes beeinträchtigt wird. Jedoch ermöglicht das Wissen um Routineformeln auch wieder die Ausdrucksvariabilität, da die Kenntnis vorhanden ist, wie eine gute Überschrift auszusehen hat oder wie der Text möglichst spannend aufgebaut werden kann. „Wir haben es also mit einem quasi dialektischen Verhältnis zu tun, das didaktische Konsequenzen hat, auch bei der Vermittlung von Fremdsprachen“ (Krause 2016: 91).

4.2 Zum Erlernen von Textroutinen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache

Texte von Fremd- bzw. Zweitsprachenlernenden unterscheiden sich auch ohne wissenschaftliche Betrachtung oftmals von jenen der Erstsprachigen. Die Unterschiede zeigen sich auf der kompositorischen Ebene, in der formal-gestalterischen Ausführung, bezogen auf die Textsortengestaltung, sowie in Sprache und Stil. Diese verschiedenen Ebenen bedingen einander und wirken in der Gesamtkomposition des Textes (vgl. Krause 2016: 83).

Für den_ die Schreibende_n stellen sich hinsichtlich der Produktion in der Fremd- bzw. Zweitsprache viele Fragen, angefangen beim Aufbau des Textes, um die Botschaft überhaupt adäquat zu vermitteln, bis hin zur Frage, ob der Text „richtig formuliert“ wurde, sodass zum Beispiel die Normen der Textsorte erfüllt wurden. Denn auch grammatikalisch und orthografisch korrekte Sätze, können an der Funktion, die der Text erfüllen sollte, vorbeigehen oder für den_ die muttersprachliche_n Leser_in „nicht deutsch klingen“ (Krause 2016: 86). Dies liegt dann daran, dass die Sätze zwar grammatikalisch korrekt sind, jedoch nicht die Funktion erfüllen, die intendiert war, weil die Gebrauchsschemata hinter bestimmten Routineausdrücken einfach nicht bekannt sind. An dieser Stelle wird die Wichtigkeit des soziolinguistischen Aspekts sichtbar. Aber nicht nur Fremd- oder

Zweitsprachler_innen müssen sich ein „Repertoire passender Verhaltenskomponenten aufbauen“ (Feilke 2012: 4), auch Erstsprachler_innen erwerben diese Fähigkeit erst im Zuge ihrer literalen Sozialisation. Oftmals können die Textroutinen auch nicht für jede Textsorte (oder in der Mündlichkeit für jeden Kommunikationsbereich) gleichermaßen gut entwickelt werden, manchmal werden sie sogar nie erlernt. Dieser Umstand führt dazu, dass Personen den Zutritt zu bestimmten Diskursen erlangen, er ihnen zu anderen jedoch verwehrt bleibt. Die Kenntnis über Textprozeduren hat auf der sozialkommunikativen Ebene also großen Einfluss auf den Zugang zu spezifischen Kommunikationsbereichen einer Sprachgemeinschaft (vgl. Krause 2016: 91).

Im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht kommen sehr oft reine pattern-drill-Übungen zum Einsatz, die auf die Beherrschung der grammatikalisch richtigen Muster abzielen. Damit ist jedoch nicht genüge getan, da der Gebrauchszusammenhang hinter den sprachlichen Mitteln verstanden und erlernt werden muss. Auch im Deutschunterricht in der Schule werden oftmals Formulierungshilfen angeboten, die es erleichtern sollen, einen Text zu schreiben. Kinder und Jugendliche lernen diese Hilfen jedoch oftmals als bedeutungsleere Worthülsen auswendig, ohne verstanden zu haben, warum und wie sie in einer bestimmten Textsorte eingesetzt werden (vgl. Krause 2016: 92).

Das Wissen um diese Zusammenhänge muss allen Lernenden, vor allem aber jenen mit Deutsch als Zweitsprache und einem weniger sicheren Umgang mit der deutschen Sprache, im Unterricht bewusstgemacht werden, damit sie diese verstehen und weiter nutzen können.

Da das rezeptive, passive und implizite Sprachwissen immer größer ist als das produktive, aktive und explizite, schlägt Feilke vor, dass die prozedurenorientierte Schreibdidaktik zuallererst Rezeptionserfahrungen mit impliziten Verarbeitungsmöglichkeiten der Textprozeduren und Handlungsschemata herstellen muss, bevor sie darauf aufbauend explizite (Re-)Produktionssequenzen ermöglicht (vgl. Feilke 2014: 26).

Aus dieser Perspektive sind Schreibkompetenzen somit textbezogene Kompetenzen, die aufgabenbezogen ausgebildet werden können, da das Schreiben einer jeden Textsorte bestimmte literale Prozeduren voraussetzt (vgl. Feilke 2010a: 10).

5 Argumentieren – eine komplexe Kompetenz

„Unter „Argumentation“ soll eine geregelte Abfolge (Sequenz) von Sprechhandlungen verstanden werden, die zusammen ein mehr oder weniger komplexes, kohärentes und intentionales Beziehungsnetz zwischen Aussagen bilden, das der methodischen Einlösung von Geltungsansprüchen dient. Des Weiteren sind Argumentationen und einzelne Argumente zu unterscheiden, insofern unter einer Argumentation im Prinzip eine Kette von Argumenten zu verstehen ist, die letztendlich dem Ziel der Überzeugung dient.“

(Kopperschmidt 2000: 59 nach Rost-Roth 2011)

In fast jedem Schulfach, seien es naturwissenschaftliche oder sprachliche Fächer, werden Schüler_innen immer wieder mit Aufgaben konfrontiert, die sie mit Begründungen für Sachverhalte oder der eigenen Meinung bearbeiten müssen. Die Aufgabenstellungen orientieren sich dabei an der Ausbildung einer für das weitere berufliche und auch private Leben nützlichen Kompetenz, da die Fähigkeit zur Argumentation in vielerlei Hinsicht gebraucht wird. Seien es Beschwerdeschreiben, Behördenbriefe oder Anträge und Konzepte, in jeder dieser Textsorten sind argumentative Strukturen gefordert. Der Schule kommt nun die Aufgabe zu, den Heranwachsenden das entsprechende Handwerkszeug mitzugeben. Während aber vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern meist davon ausgegangen wird, dass die Schüler_innen schon die Fähigkeit besitzen, um Inhalte auf diese Weise zu bearbeiten, wird sie im Deutschunterricht anhand unterschiedlicher Textsorten erst ausgebildet und geübt (vgl. Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010: 1).

Der Grund für das Hervorbringen argumentativer Sprech- oder Schreibhandlungen ist, dass der_die Produzent_in davon ausgeht, das Gegenüber von der eigenen Einstellung erst überzeugen oder eigene Tätigkeiten und Aussagen rechtfertigen zu müssen. Das höchste Ziel der Argumentation ist natürlich die Überzeugung des_der anderen von der eigenen Sichtweise und die Entkräftigung der Gegenargumente durch eigene, passend gewählte Argumente.

Allerdings kann ein Argumentationsabtausch auch damit enden, dass ein Konsens darin gefunden wird, dass es unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema gibt und diese Offengelegt wurden, sodass die Parteien auseinandergehen, ohne die jeweils andere vom eigenen Standpunkt überzeugt zu haben (vgl. Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010: 3).

Gutes Argumentieren ist somit nur möglich, wenn zu allererst ein Thema überhaupt als ein strittiges erkannt und die Gegenposition eingeschätzt wird. In der Folge muss der_die Argumentierende ein Konzept zur Darstellung der eigenen Position erstellen und darauf aufbauend anschauliche Beispiele

hervorbringen, seien diese Tatsachen oder nur denkbare Begebenheiten. Die eigene Argumentation muss außerdem so hervorgebracht werden, dass die Inhalte in einer für das Gegenüber angemessenen Form versprachlicht werden. Auch die Folgen der eigenen, wie auch der Gegenpositionen müssen überdacht werden, um so auch Gegenargumente zu antizipieren und auf diese eingehen zu können. Davon hängt auch die zeitliche Auswahl der eigenen Begründungen ab, damit nicht an späterer Stelle stützende Argumente fehlen und eine Wiederholung nötig wird, die vielleicht zum Verlust der Glaubwürdigkeit oder Kompetenzbeimessung führt. Das Aufstellen von Argumenten impliziert die Erwartung, das Gegenüber davon überzeugen zu können, dass die eigene die richtige Sichtweise sei. Das gelingt aber nur, wenn man sich auf die andere Person in ihrer kognitiven und emotionalen Leistungsfähigkeit einstellt, also einen Perspektivenwechsel vornehmen kann. Denn nur die Antizipation der Einstellungen, Gefühle, Erwartungen und des Wissens über die Diskursmöglichkeiten der anderen Person, führt zu einer adressatengerechten Argumentation. Dieser Umstand sollte im Unterricht immer wieder behandelt werden, da das fehlende Einstellen auf die Argumentationspartner_innen keine gelingende Argumentationsführung nach sich ziehen kann (vgl. Ludwig/Spinner 2000: 19 und Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010: 5).

5.1 Die schriftliche Argumentationskompetenz

Für Feilke besteht das schriftliche Argumentieren aus zwei großen Kompetenzbereichen, die wiederum in kleinere unterteilt werden. Einerseits spricht er von den argumentativen Grundkompetenzen *Werte- und Normenkenntnis, Weltwissen/Typenkenntnis, Sprachwissen/Argumentstrukturkenntnis* und *Topik*, andererseits von den *genuin konzeptionell literalen Kompetenzen*. Diese bestehen aus den Teilkompetenzen „Alterisierung“, „Textualisierung“ und „Referentialisierung“, sowie der „gattungs- und sortenspezifischen Differenzierung“ (vgl. Feilke 2010b: 217). Die Alterisierung meint die gedankliche Bezugnahme auf eine_n Adressat_in, sei es durch eine pragmatische Rahmung des Textes oder die direkte Ansprache. Unter Referentialisierung versteht er die Ausweitung der Sachdimension, deren Kontextualisierung und die Hinzunahme weiterer Argumente.

Zentral für die schriftliche Argumentationsfähigkeit ist jedoch die Textualisierung. Hierbei geht es um den Einsatz von

„Verfahren und Versprachlichungstechniken, die darauf bezogen sind, diese elementare Funktion des Texttyps „Argumentation“ unter den Bedingungen einer Distanzkommunikation zu sichern. Hierzu gehört das Inventar einer fingierten

Dialogizität, die es ermöglicht, erwartbaren Widerspruch textlich zu organisieren und auf die eigene Argumentation zu beziehen. Dies setzt eine Beherrschung von Mitteln kontroversen, konzessiven und hypothetischen Argumentierens voraus [...]“

(Feilke 2010b: 218).

Die Textualisierung führt somit Alterisierung und Referentialisierung auf der sprachlichen Ebene zusammen und kann als die Hauptkomponente der genuin konzeptionell literalen Kompetenzen angesehen werden. Diese Kompetenz muss erlernt und immer weiter ausgebaut werden, wenn Kinder im bildungssprachlichen Milieu reüssieren und auf die Matura vorbereitet werden sollen. Im Kontext der Schule bietet es sich daher an, die Fähigkeit zur schriftlichen Argumentation in verschiedene Teildimensionen aufzugliedern, um sie auch den Lernenden selbst näher zu bringen. Folgende Dimensionen können ausgemacht werden:

„Der Schreiber/Die Schreiberin muss neben der klaren eigenen Positionierung zu einer strittigen Frage in der Lage sein,

- *die Sache in einer der strittigen Frage angemessenen Form zu erfassen und Sachwissen in funktionaler Weise für den Text zu nutzen,*
- *die Perspektive des Lesers / der Leserin – in der Regel ohne direkte Kommunikationsmöglichkeit – zu antizipieren und in einer adressatenorientierten Gestaltung des Textes zu berücksichtigen,*
- *den situativen Kontext des Textes zu erfassen und für die Textgestaltung zugrunde zu legen,*
- *Mikro- und Makrostruktur des Textes dem Schreibziel und der angestrebten Textsorte anzupassen.“*

(Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010: 2)

Selbst geübte Schreiber_innen haben oftmals Probleme all diese Anforderungen in ihrem Schreibprozess zu berücksichtigen. Außerdem ist eine Argumentation eine komplexe sprachliche Handlung, die aus verschiedenen zusammenhängenden Schreibhandlungen besteht und in verschiedene Teilbereiche aufgliedert werden kann:

- *„etwas begründen (Kausalität)*
- *Bedingungen nennen (Konditionalität)*
- *(mögliche) Gegenargumente zur eigenen Meinung miteinbeziehen (Konzessivität)*
- *den Zweck einer Handlung/Situation/... darstellen (Finalität)*
- *die Folge einer Handlung/Situation/... darstellen (Konsekutivität)“* (Henrici 2012: 290)

Jede dieser Teilhandlungen verlangt dem_der Schreiber_in sehr viel an literaler Erfahrung, Planung und (Re-)Organisation bei der Durchführung ab und muss daher in ihrer Struktur und Bedeutung zuerst einmal verstanden werden.

Da in dieser Arbeit jedoch nur die Teilkompetenz des konzessiven Argumentierens im Vordergrund steht, wird im Weiteren auf dieses Feld besonders eingegangen.

5.2 Konzessives Argumentieren

Das Wort Konzessivität leitet sich vom lateinischen Wort „Concessio“ ab, welches schon in der rhetorischen Figurenlehre von Quintilian Erwähnung findet. Es bedeutet so viel, wie „Zugeständnis“, was wiederum in verschiedenen deutschen Grammatiken als Entgegenkommen unter Berücksichtigung von Wünschen einer anderen Seite, als Verzicht auf einen eigenen Vorteil um Einigung zu erzielen oder auch als Anerkennung der Interessen und Ansprüche eines Gegenübers beschrieben wird. „Concessio“ leitet sich von dem Verb „concedere“ ab, heißt übersetzt auf Deutsch „konzedieren“ und bedeutet „etwas einräumen, zugestehen oder zugeben“ (vgl. Rezat 2007: 11).

Feilke erläutert, dass die Konzessivität für die „Haltbarkeit, Widerspruchsfreiheit und Relevanz“ (Feilke 2010b: 154) einer Aussage keine Rolle spielt.

„Pragmatisch aber und unter dem Gesichtspunkt einer interaktiven Argumentation ist es geradezu elementar, dem anderen argumentativ entgegenkommen zu können, ihm ein Zugeständnis machen zu können und gleichwohl das eigene Ziel nicht aus den Augen zu verlieren“

(Feilke 2010b: 154).

Konzessive Argumentationen wirken als textbildende, argumentative und literale Prozeduren, die laut Feilke zwischen textueller und grammatischer Struktur einzuordnen sind. So muss einerseits das lexikalische und syntaktische Wissen für diese Prozeduren bereitstehen, andererseits aber auch das Wissen um deren textbildende Fähigkeiten. So sind zum Beispiel die Konjunktionen „zwar...aber“ „Textbildungsmittel, die Leerstellen für Sätze enthalten, die sie in eine textsemantische Beziehung bringen und zugleich pragmatisch gewichten“ (Feilke 2010a: 10f). Das heißt, dass sie nicht nur auf syntaktischer Ebene wirken, indem sie Para- und Hypotaxe bilden, sondern auch ganze Absätze organisieren und das in dem Maße, als sie dem Gegenüber anzeigen, dass dessen Meinung und

Argumentation bedacht und anerkannt wird, dieses Argument allerdings wieder zur Stärkung der eigenen Position genutzt wird (vgl. Feilke 2010a: 11).

Ein Gegenüber zu antizipieren und mögliche Gegenargumente einzubeziehen bedarf großer kognitiver Leistungen und einer sehr hoch ausgeprägten literalen Kompetenz. Schriftliches konzessives Argumentieren ist deshalb besonders fordernd, da über „fiktiv dialogische Prozeduren“ (Feilke 2010b: 214) auf ein Gegenüber reagiert werden muss (vgl. Feilke 2010: 214). Dies heißt, dass zwar kein_e unmittelbare_r Adressat_in zugegen ist, diese_r jedoch im Text mitgedacht und auf diese_n reagiert wird.

Was aber bedeutet es, ein konzessives Verhältnis in einen Text einzubeziehen und dieses für die eigene Argumentation zu nutzen? Zur Klärung der benötigten sprachlichen Mittel muss die Konzession als argumentative Sprachhandlung näher beleuchtet werden.

5.2.1 Theorie der Konzession

Sara Rezat beschäftigt sich in ihrem Werk „Die Konzession als strategisches Sprachspiel“ (2007) eingehend mit der Analyse politischer Reden, um dem Phänomen auf den Grund zu gehen. Diese Ausarbeitung einer Theorie der Konzession bildet eine wichtige Basis für diese Arbeit, da sie die kommunikativ-funktionale Ebene mit jener der grammatisch-semantischen zusammenführt.

Zu Beginn soll Rezats Definition einer konzessiven Sprachhandlung einen Überblick über dieses Phänomen geben:

„Eine Konzession ist

- 1) *das kommunikative Entgegenkommen einer Seite 1 (Person, Partei, Institution o.Ä.) gegenüber Seite 2, die nicht die Interessen von Seite 1 teilt, in einer bestimmten Konfliktsituation,*
- 2) *aufgrund einer Verpflichtung/eines Drucks moralischer, politischer, sozialer, gesellschaftlicher o.a. Art*
- 3) *mit dem Ziel zu einer Einigung oder Balance, einem Übereinkommen oder einem Kompromiss mit der Seite 2 zu gelangen.*
- 4) *Strukturell ist die Konzession gekennzeichnet durch einen nicht auflösbaren Widerspruch zwischen den Wünschen, Bedürfnissen, Interessen der beiden Seiten.*

5) Um die Zielsetzung (Einigung ect.) zu erreichen, muss der vorliegende Widerspruch mit sprachlichen Mitteln „überbrückt“ werden,

6) indem

- Seite 1 die Wünsche und Bedürfnisse der Seite 2 berücksichtigt bzw. (berechtigte) Ansprüche der Seite 2 anerkennt oder diesen Ansprüchen stattgibt oder

- Seite 1 auf einen Teil des eigenen Vorteils oder Rechtes verzichtet bzw. Seite 1 die eigenen Interessen hintanstellt oder

- Seite 1 die Wahrheit von etwas zugibt bzw. etwas für richtig erklärt, was Seite 1 vorher bestritten oder abgelehnt hat.

7) Eine Konzession ist mehrfachadressiert, d.h. sie ist sowohl an eine Seite gerichtet, die nicht mit den Interessen der Seite 1 übereinstimmt (= 2A), als auch an eine Seite, die die Interessen der Seite 1 teilt (= 2B).“

(Rezat 2007: 50)

In einer konzessiven Sprachhandlung treffen somit immer zwei sich widersprechende und ausschließende Sachverhalte und Sachverhaltsrelationen aufeinander, die anhand der Formel $A \rightarrow C$ und $B \rightarrow \text{Nicht-C}$ dargestellt werden können.

Dies bedeutet, dass die materiale Implikation einer Aussage A zum Sachverhalt C führen würde, wenn man die Position des_der Adressaten_Adressatin einnimmt, wohingegen die Aussage B als strikte Implikation zu Nicht-C führt, was wiederum die Position des_der Argumentierenden ist (vgl. Rezat 2007: 311).

Rezat stellt dies übersichtlich und detailgenau anhand der Analyse mehrerer politischer Reden dar. Als Beispiel soll hier nun die politische Rede des ehemaligen deutschen Bundeskanzlers Gerhard Schröder vom 18. März 2003 im Hinblick auf die Lage im Irak dienen, kurz bevor die USA dem Irak den Krieg erklärten. Schröder sprach über die angespannte Situation im Irak und bekräftigte, dass Deutschland hoffe und sein Mögliches dafür tun würde, dass es zu keinem Krieg käme und verwendete unter anderem den Satz:

„Deshalb gibt es keinen Grund, diesen Abrüstungsprozess jetzt abubrechen. [...] So wünschenswert es auch ist, dass der Diktator sein Amt verliert, das Ziel der Resolution 1441 ist die Entwaffnung des Iraks von Massenvernichtungswaffen.“

(Gerhard Schröder am 18.03.2003 zit. nach Rezat 2007: 19)

Anhand dieser Aussage lässt sich die konzessive Implikation sehr gut verdeutlichen:

Der deutsche Bundeskanzler räumt in der ersten Hälfte dieses Satzes ein, dass der Diktator Hussein sein Amt verlassen müsse, um wieder Ordnung herzustellen, widerspricht im zweiten Teil des Satzes jedoch jeglichen kriegerischen Maßnahmen, um dies zu erreichen. Er zeigt also, dass er sich sehr wohl der allgemein angespannten politischen Lage durch den Diktator bewusst ist, bekräftigt jedoch die Einhaltung der Resolution und stellt sich damit gegen kriegerische Maßnahmen. Rezat macht diesen Zusammenhang mit der oben genannten Implikation „A → C, B → Nicht-C“ in einer Tabelle sichtbar, wobei die Gründe A und B in der Rede des Kanzlers wiederzufinden sind, die Schlussfolgerungen C und Nicht-C sich jedoch implizit aus A und B ergeben.

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>So wünschenswert es auch ist, dass der Diktator sein Amt verliert,</i>		→ Es muss Krieg geführt werden.	
Y = Gegenbehauptung		<i>das Ziel der Resolution 1441 ist die Entwaffnung des Iraks von Massenvernichtungswaffen.</i>		→ Es darf kein Krieg geführt werden.

Abbildung 5: Ausschnitt aus der Rede von Gerhard Schröder vom 18.03.2003 (vgl. Rezat 2007: 273)

Ein wichtiger Punkt, den es zu beachten gilt, ist, dass der Bundeskanzler selbst, eigentlich die strikte Implikation (B → Nicht-C) vertritt und somit das Gewicht auf der Aussage B liegt. Der Grund A und die materiale Aussage A → C werden genannt, um dem Gegenüber Respekt zu zollen, jedoch die eigene Aussage zu unterstützen. Dieser Umstand wird in der Tabelle durch X und Y angezeigt. X steht für die Einräumung einer Gegenposition, Y jedoch für den eigenen Standpunkt, also die Gegenbehauptung (vgl. Rezat 2009: 473f).

Mit diesem Beispiel wird zudem offensichtlich, dass nicht jede Konzession auch immer durch sichtbare sprachliche Mittel verwirklicht wird, da schon der Propositionsgehalt alleine den Einbezug und die Auflösung einer Aussage bewirken kann.

Dennoch gibt es auch Möglichkeiten eine Konzession auch auf grammatikalischer bzw. syntaktischer Ebene anzuzeigen. Dazu soll ein Beispiel aus der Studie von Augst und anderen aus dem Jahre 2007, zitiert nach Rezat (2007) angeführt werden. Die Kinder einer vierten Klasse sollten einen Brief an Professor Augst verfassen, der die Idee hatte alle Autos abzuschaffen, und ihm darin ihre Meinung zu diesem Vorschlag kundtun.

Ein Mädchen namens Anika schrieb daraufhin folgenden Brief:

„Lieber Herr Professor Augst, ich finde es gut dass es Autos gibt damit wir in den Urlaub oder der Papa auf die Arbeit fahren kann. Natürlich kann er auch mit dem Fahrrad fahren, aber das wäre doch viel zu umständlich.“

Obwohl dieses Kind erst die vierte Schulstufe besucht, ist es in der Lage, eine Konzession einzubauen, also mögliche Gegenargumente des Professors zu antizipieren und damit trotzdem die eigene Meinung zu bestärken.

Die materiale Implikation, dass der Vater die Möglichkeit hätte, mit dem Fahrrad in die Arbeit zu fahren und daher Autos auch abgeschafft werden könnten, wird durch die strikte Implikation, dass es zu umständlich für ihn wäre und die Autos daher nicht abgeschafft werden könnten, widerlegt. Sichtbar wird diese Konzession auf der syntaktischen Ebene durch den Einsatz eines allgemeinen Verstärkungselements des Gegensatzes („Natürlich...“), welches durch einen Satz mit einem adversativen Konnektiv („aber...“) entkräftet wird (vgl. Rezat 2011: 52f).

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>Natürlich kann er mit dem Fahrrad fahren,</i>		→ Man könnte Autos Abschaffen	
Y = Gegenbehauptung		<i>aber das wäre doch viel zu umständlich.</i>		→ Man darf Autos nicht abschaffen.

Abbildung 6: Schematische Darstellung der Konzession nach Rezat 2011: 52

Diese Beispiele sind zwei sprachliche Ausprägungen konzessiven Argumentierens, die Rezat in ihrer Forschungsarbeit über Konzessionen in Politikerreden ausmacht. Sie unterteilt die gefundenen Konzessionen schlussendlich in explizite und implizite Sprachhandlungen, wobei sie bei den *impliziten Sprachhandlungen* zwischen Implikaturen, Präsuppositionen und „mitzudenkenden“ logischen Schlüssen unterscheidet. Hierunter würde sich das erste oben genannte Beispiel einordnen lassen. Zu den *expliziten Sprachhandlungen* gehören hingegen lexikalische und grammatikalische Realisierungen ebenso, wie feste Formeln bzw. Wendungen. Hierzu wäre das zweite Beispiel

zuzuordnen. Die grammatikalischen Realisierungen unterteilt sie schließlich in komplexe Sätze (Koordinationen und Subordinationen) und Präpositionalgefüge (vgl. Rezat 2007: 378f).

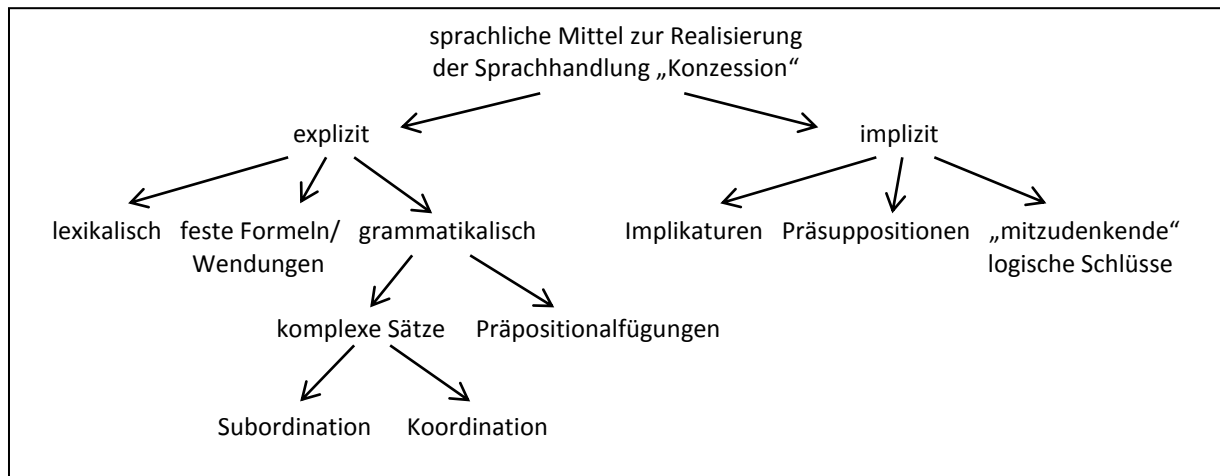


Abbildung 7: Die Realisierung der Sprachhandlung Konzession (Rezat 2007: 378)

Im Zuge dieser Arbeit werden die expliziten sprachlichen Mittel in Bezug auf konzessive Argumentationen näher beleuchtet, weshalb im weiteren Verlauf nur mehr auf diesen Bezug genommen wird.

5.1.1. Grammatikalische und lexikalische Mittel der Konzession

Im Zuge ihrer Studie zu den Konzessionen in Politikertexten untersuchte Rezat zur Einteilung der konzessiven Sprachmittel 26 Grammatiken des Deutschen, die zwischen 1959 und 2005 erschienen waren, und erstellte schlussendlich eine Einteilung von 155 konzessiven Sprachmitteln, welche sie in subordinierende und koordinierende Konnektive, Präpositionen, lexikalische Mittel und Formeln und Wendungen unterteilte (vgl. Rezat 2007: 93ff und 341ff). Die große Anzahl der Sprachmittel kommt auch dadurch zustande, dass Konzessivrelationen oftmals auf konditionale, temporale, kausale und auch adversative Relationen zurückzuführen und daher nicht klar umrissen sind (vgl. Rezat 2009: 475). Im Folgenden werden alle gefundenen Sprachmittel in einer Tabelle, geordnet nach ihrer grammatikalischen Funktion, aufgelistet.

subordinierende Konnektive	koordinierende Konnektive	Präpositionen	lexikalische Mittel	Formeln und Wendungen zum Ausdruck von Konzessionen
<ul style="list-style-type: none"> • auch falls • auch wenn • auch/selbst/so gar + konditionales Konnektiv (für den Fall, dass; vorausgesetzt, dass usw.) • auf die Gefahr (hin), dass • da • ebenfalls/ bereits (dann), wenn • entgegen der Tatsache, des Umstandes, dass • gleichwohl • im Falle, dass • angenommen, dass • (in)sofern • (in)soweit • ob • ob...oder • obgleich • obschon • obwohl • obzwar • ohne dass • ohne Rücksicht darauf, dass/ob • schon wenn; schon (dann) wenn • selbst falls • selbst wenn, selbst (dann), wenn • so + graduierbares 	<ul style="list-style-type: none"> • aber • allein • allerdings • andererseits • (und) dabei • dafür, dass • dagegen • dahingegen • demgegenüber • dennoch • dessenungeachtet [sic! Anm. d. Autorin] • destoweniger [sic!] • doch • eigentlich • freilich (+ Korrelat) • gleichwohl • hingegen • hinwiederum • immerhin • indessen, indes, unterdessen • inzwischen • jedenfalls, auf jeden Fall • jedoch • mindestens • natürlich + Korrelat • nichtsdestominder • nichtsdestotrotz • nichtsdestoweniger • nur • sonst • sowieso • trotzdem 	<ul style="list-style-type: none"> • abgesehen von • auf die Gefahr • bei (+ all) • entgegen • gegen • in/mit/...+ all • ohne Rücksicht auf • trotz • um den Preis • unbeschadet • ungeachtet • wider • zum Trotz 	<ul style="list-style-type: none"> • anerkennen • Ausdauer • beharren auf etw. • beipflichten • da hast/haben du/Sie recht • da sind wir einer Meinung • das bezweifle ich nicht • das glaube ich dir • das stimmt • durchaus • durchhalten • eingestehen • einräumen • Einräumung • Enttäuschung • ich weiß • ignorieren • Inkonsequenz • Kompromiss • konzedieren • Konzession • mäßig • notdürftig • paradox • Reklamation • Standhaftigkeit • Stur [sic!] • Treue • überraschen (jdn.) • überwinden (sich) • unerbittlich • unlogisch • widerrufen • widersinnig • widersprechen • Widerspruch • widersprüchlich 	<ul style="list-style-type: none"> • es sei / wäre denn, dass • komme, was da wolle • noch so + Adj. /Adv./Partizip + Prädikat aus Modalverb (können oder mögen + Infinitiv des Vollverbs) (vgl. noch so als subordinierendes Mittel) • sei (es)..., sei (es)...; • sei (es)..oder nicht • sei es auch • wie dem auch sei • Vorangestelltes imperativisches Adjunkt vor einer Basis mit konzessivem Adverb: / tu, was du willst, die Leute reden doch (oder: trotzdem)! • Vorangestelltes Adjunkt mit modalem Konjunktiv (mag -auch, möge – auch) vor einer Basis mit konzessivem Adverb: / mögen die Leute auch

<p>Adj./Adv. [+auch]</p> <ul style="list-style-type: none"> • so + graduierbares Adj./Adv. [+auch] + (so + graduierbares Adj./Adv.) • sogar falls • sogar wenn; sogar (dann), wenn • trotz der Tatsache/des Umstandes, dass • trotzdem • um den Preis, dass • unbeschadet (der Tatsache, des Umstandes usw.), dass • und wenn (+ Partikel: auch, selbst etc.) • ungeachtet [+ der Tatsache/des Umstandes, dass] • unter der Annahme, dass • unter der Bedingung, dass • unter der Voraussetzung, dass • (voraus)gesetzt, dass • während • w-Wort + auch (immer) • wenn auch/ wenn...auch • wenn schon/ 	<ul style="list-style-type: none"> • trotz allem • viel mehr • wenigstens • wiederum • wohingegen • wohl + Korrelat der (b)-Gruppen im zweiten HS • zumindest • zwar + Korrelat der (b)-Gruppen im zweiten HS 		<p>h</p> <ul style="list-style-type: none"> • widerspruchsvoll • zubilligen • zugeben • zugegebenermaßen • Zugeständnis • zugestehen • zustimmen • zuverlässig • zwingen (jdn.) 	<p>reden, ich tue doch (oder: dennoch), was ich für richtig halte /</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzessiver Nachtrag, ausgedrückt mit einem konjunktionsfreien Adjunkt im indirektiven Konjunktiv oder im modalen Konjunktiv mit mag / möge (selten, formelhaft): / ich tue, was ich als notwendig erkannt habe, koste es, was es wolle (oder: es möge kosten, was es wolle) /
---	---	--	--	--

wenn...schon • wengleich • wiewohl • wo (doch) • zumal • uneingeleitete konzessive Nebensätze mit einem Verstärkungsel ement (auch, und, noch so)				
--	--	--	--	--

Abbildung 8: Auflistung der expliziten konzessiven Sprachmittel nach Rezat (2007: 341 – 345)

Auf Basis dieser Untersuchung beschrieb Rezat in einem 2009 erschienenen Artikel über die Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen zur Analyse in Texten insgesamt drei Prototypen syntaktischer Kombinationen, welche sowohl grammatische als auch lexikalische Ausdrücke enthalten und konzessive Argumentationsmuster entstehen lassen. Diese Ausdrücke können als literale Prozeduren angesehen werden, die konzessive Argumentationen auf der Textoberfläche sichtbar machen (vgl. Rezat 2009: 476).

Markierung der EINRÄUMUNG		Markierung der GEGENBEHAUPTUNG
lexikalisches Mittel der Einräumung (z.B. <i>zugeben, da hast du/da haben Sie Recht; es stimmt dass; ich weiß</i>)	+	adversatives Konnektiv (<i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i>)
allgemeines Verstärkungselement (z.B. <i>zwar; gewiss; natürlich; wohl</i>)	+	adversatives Konnektiv (<i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i>)
häufig keine Markierung, in seltenen Fällen: lexikalische Mittel der Einräumung (z.B. <i>es stimmt</i>) oder allgemeine Verstärkungselemente des Gegensatzes (z.B. <i>gewiss</i>)	+	eindeutig konzessives parataktisches Konnektiv (<i>trotzdem; dennoch; gleichwohl</i>)

Abbildung 9: sichtbare Markierungen konzessiven Argumentierens in Expertentexten (vgl. Rezat 2009: 476)

Damit diese sprachlichen Mittel zum Einsatz kommen und eine antizipierte Gegenmeinung in die eigene Argumentation überhaupt einfließt, bedarf es der sozialkognitiven Fähigkeit zur

Perspektivenübernahme und einer involvierenden Schreibweise. Diese besitzen jedoch schon Kinder im Volksschulalter, wie einige Studien belegen (siehe Brassard 1990, 1992, Feilke 1995 oder Augst et al. 2007, u.a.).

5.2.2 Schriftliches konzessives Argumentieren in der Grundschule und Sekundarstufe I

Rezat (2011) zeigte anhand ihrer Studie zum konzessiven Argumentieren von Schüler_innen der Schulstufen 3, 4, 8 und 9, dass auch Kinder in der Grundschule schon konzessives Argumentieren beherrschen und es unter der Berücksichtigung einer Aufgabenstellung, die es erforderte eine Gegenmeinung zu antizipieren, auch schriftlich einzusetzen vermögen. Würden sie jedoch nicht direkt dazu angehalten sich ein Gegenüber vorzustellen, würde wahrscheinlich die eigene Meinung im Vordergrund stehen und der Einbezug des Gegenübers nicht unbedingt stattfinden.

In der Sekundarstufe I entstand hingegen ein anderes, sehr interessantes Bild. In den Texten der Hauptschüler_innen fehlten konzessive Strukturen zu Gänze, wohingegen sie in 35 Prozent der Texte der achten und in 55 Prozent der Texte der neunten Schulstufe des Gymnasiums vorkamen. Insgesamt hielt Rezat fest, dass die Texte der Hauptschüler_innen kaum eine dialogische Argumentationsstruktur mit Pro- und Kontraargumenten, sowie nur sehr selten den Einbezug eines_einer Lesers_Leserin aufwiesen. Diesen Umstand führte sie jedoch auf institutionelle Faktoren und die Schreibsozialisation der Kinder zurück. Bei den Gymnasiast_innen derselben Schulstufen zeigte sich eine elaboriertere Schreibweise. Der_die Adressat_in wurde schon zu Beginn in den Text einbezogen, außerdem war eine dialogische Argumentationsstruktur ersichtlich, bei der Pro- und Kontraargumente als zwei Standpunkte abgewogen wurden.

In dieser Studie war die Aufgabe ein Brief an den Medienwissenschaftler Neil Postman gewesen, der den Vorschlag gebracht hatte, das Fernsehen abzuschaffen (Rezat 2011: 61).

„Sehr geehrter Neil Postman, /

Ich möchte gerne auf Ihre Meinung, den Fernseher abzuschaffen, zurückkommen. Zum / Einen haben Sie Recht: Heutzutage kommen viele / Sendungen im Fernsehen die zur „Verdummung der Gesellschaft“ führen. Doch dies ist meiner Meinung / nach kein Grund, den Fernseher abzuschaffen. / Denn es gibt auch viele Sendungen, die zum / Spaß und zur Unterhaltung dient. Desweiteren, / was noch viel wichtiger ist, werden Nach- / richten veröffentlicht, die zur Bildung dienen. / Außerdem gibt es Leute, die

möglicherweise / keine Zeit haben, Zeitung zu lesen und schauen / lieber Nachrichten im Fernsehen. Ich bitte / Sie, dass Sie meine Meinung zu diesem / Thema zur Kenntnis nehmen. //

MfG Oink 99“

Text der 9. Schulstufe, Gymnasium

In diesem Brief wird das konzessive Schreiben in der Prozedur „Zum Einen haben Sie Recht,...doch“ sichtbar. Wenn man den Brief jedoch genau analysiert, sieht man, dass schon von Beginn an ein Adressat_in einbezogen und dialogisch-kontrovers argumentiert wurde, indem drei Argumente der Gegenbehauptung, dass das Fernsehen abgeschafft werden sollte, entgegengestellt wurden. Dieser Brief ist ein typisches Beispiel für die Bewältigung dieser Aufgabe in der Sekundarstufe I des Gymnasiums.

Die Texte aus der Sekundarstufe I des Gymnasiums wiesen insgesamt eine höhere Anzahl verschiedener konzessiver Prozeduren auf, die in ihrer Qualität an jene in den Expertentexten erinnerten. Bei den Texten der Hauptschüler_innen fehlten diese Schreibhandlungen in den meisten Fällen, was Rezat darauf schließen ließ, dass die Schreiberfahrungen direkte Auswirkungen auf die Fähigkeit zum konzessiven Argumentieren haben, da sich die Schreibsozialisation in diesen beiden Schulformen sichtlich unterscheidet (vgl. Rezat 2011: 61ff). Eine zweite wichtige Erkenntnis war jene, dass sich die in den Texten sichtbaren konzessiven Prozeduren durchwegs aus adversativen Elementen zusammensetzen oder entwickelten. Die Beherrschung adversativer Textprozeduren stellt somit einen ersten Schritt in der Ausbildung konzessiver Textprozeduren dar. Zeigen konnte sie dies an der Verwendung von „aber“, dessen Gebrauchsschema nicht immer eindeutig einer adversativen oder konzessiven Lesart zuzuordnen, über welches aber eine Ausdifferenzierung des Einsatzes der Prozeduren zu erkennen war (vgl. Rezat 2011: 59).

5.2.3 Schriftliches konzessives Argumentieren in der Oberstufe

Bei Untersuchungen von Inger Petersen (2012) zur Schreibkompetenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II an zwei Schulen im Bundesland Bremen, sowie den Universitäten Oldenburg, Bremen und Duisburg-Essen wurden sehr interessante Ergebnisse zur Schreibkompetenz beschrieben. Untersucht wurden die Textprodukte von Schüler_innen und Student_innen im Zeitraum von August 2009 bis Dezember 2010, wobei es sich um eine Zusammenfassung und einen Leser_innenbrief mit argumentativer Textstruktur handelte, die von insgesamt 198 Schüler_innen aus den Klassenstufen 11 bis 13 ausgehend von

vorgegebenen Textimpulsen geschrieben werden mussten. Der Fokus lag auf der Analyse komplexer Grammatik, im Speziellen komplexer Nominalphrasen. In einem zweiten Schritt wurden die Textprodukte auf das Vorhandensein konzessiver Textstrukturen hin untersucht. Die Gruppe der Proband_innen konnte in einsprachige und mehrsprachige Personen unterteilt werden, wobei mehrsprachig bedeutete, dass eine andere oder neben Deutsch eine weitere Sprache als Muttersprache angegeben wurde. Weiters mussten die Eltern der mehrsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen der ersten Generation von Einwanderern angehören, also selbst nach Deutschland eingewandert sein, sodass man weitestgehend davon ausgehen konnte, dass die untersuchten Kinder nicht bilingual aufgewachsen waren, sondern eine andere als die Deutsche Sprache zu Hause vorherrschend war. Ziel der Forschungsarbeit war es herauszufinden, ob es Unterschiede in der Schreibleistung von einsprachig bzw. mehrsprachig aufgewachsenen Schüler_innen und Student_innen gibt, da eine gezielte Sprachförderung meist mit der Sekundarstufe I endet und in der Oberstufe davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeiten zur Textproduktion schon erlernt worden sind bzw. selbstständig weiter ausgebildet werden (vgl. Petersen 2012: 207f und 210f).

Die Ergebnisse sind unerwartet. So zeigt sich sowohl innerhalb der Gruppe der Einsprachigen als auch innerhalb derer der Mehrsprachigen eine breite Streuung im Hinblick auf die untersuchten Phänomene, nicht jedoch ein signifikanter Unterschied im Vergleich der beiden Gruppen zueinander. Die These, dass die mehrsprachigen Proband_innen weniger komplexe Nominalphrasen in Zusammenfassungen und argumentativen Leserbriefen verwenden würden, konnte verworfen werden. Ebenso konnte bei beiden Gruppen eine systematische Progression im Aufbau der komplexen syntaktischen Fähigkeiten von der elften Schulstufe bis zu den Studierenden belegt werden, wobei sie sich in Niveau und Geschwindigkeit nicht unterschieden (vgl. Petersen 2012: 218). Vergleicht man in der elften Schulstufe die weniger komplexen Texte mit jenen, die mehr komplexe Nominalphrasen enthalten, zeigt sich, unabhängig von der Ein- oder Mehrsprachigkeit, dass auch die Verwendung konzessiver Textprozeduren zunimmt. Je komplexer also der syntaktische Aufbau der Texte war, desto höher war die Qualität des Argumentierens. Innerhalb der elften Schulstufe zeigten sich hier auch keine Unterschiede zwischen den einsprachig und mehrsprachig aufgewachsenen Proband_innen. Zu anderen Alterskohorten gibt es jedoch noch keine Untersuchungen, wodurch nicht davon ausgegangen werden kann, dass es dort auch keine Unterschiede gibt (vgl. Petersen 2012: 225f).

Die Ergebnisse beider genannten Untersuchungen sind für diese Arbeit insofern interessant, als dass eine Lücke entstanden ist. Einerseits wurden Schüler_innentexte bis zur neunten Schulstufe untersucht, andererseits ab der elften. Diese Arbeit beschäftigt sich hingegen mit Kindern der

neunten und zehnten Schulstufe. Dass kein Unterschied in der schriftlichen Argumentationskompetenz zwischen einsprachig und mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen ausgemacht werden konnte, ist insofern auch kein Problem, als in dieser Arbeit von vornherein von einem Setting des Zweitsprachenförderunterrichts ausgegangen wird. Da die angewendete Methode ursprünglich für den Fachunterricht in multilingualen Klassen entwickelt wurde, wird als Vorteil gesehen, dass man das Setting auch verändern und den Unterricht in Regelklassen durchführen könnte. Außerdem soll der Ausgangtext in der Argumentation – im Gegensatz zu den vorgestellten Studien – eine gewichtigere Rolle spielen, da bei der Matura ein sichtbarer Bezug zum Aufgabentext bestehen soll und die Sprachkompetenz im Hinblick auf diese Anforderungen trainiert werden sollen.

6 Die prozedurenorientierte Didaktik und der Focus-on-Form-Ansatz

Um die literalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und die Lernenden im Weiteren zu elaborierten Schreibenden zu machen, bietet es sich an, den Blick im Unterricht auf die adäquate Verwendung von Textprozeduren zu lenken. Vor allem Kinder und Jugendliche mit geringen literalen Fähigkeiten profitieren vom Einsatz der prozedurenorientierten Didaktik. Im Kontext des Zweitsprachenerwerbs hat sich außerdem der Focus-on-Form-Ansatz bewährt. In dieser Arbeit soll die Verbindung dieser Didaktiken nach Rotter und Schmölzer-Eibinger beschrieben werden und im praktischen Teil zum Einsatz gelangen, um die Argumentationsfähigkeit von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II im Hinblick auf die Matura zu trainieren.

6.1 Die prozedurenorientierte Didaktik

Um der Problematik entgegenzuwirken, dass literale (Handlungs-)Kompetenzen bei den Schüler_innen meist vorausgesetzt werden, wurde die prozedurenorientierte Didaktik entwickelt. Bevorzugt soll sie im Fachunterricht eingesetzt werden, wobei sie den Sprachunterricht nicht außer Acht lässt. Implizite literale Handlungen werden sichtbar gemacht und trainiert, wobei in Gesprächen die konzeptionelle Mündlichkeit in den Hintergrund treten soll, während die konzeptionell schriftliche Sprech- und Schreibweise sichtbar gemacht und geübt wird. Dabei orientiert sich die Didaktik an der wissensvermittelnden lehrergesteuerten Unterrichtsinteraktion, wie sie sehr häufig im Fachunterricht stattfindet (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 55).

Oftmals sind die Schüler_innen schon in der Lage anhand bestimmter schriftsprachlicher Indizien, nämlich den Textprozeduren, eine Textsorte zu erkennen, auch wenn sie diese im produktiven Sprachwissen selbst noch nicht gespeichert haben oder einsetzen. Auch die Vorgabe ausgewählter Routineausdrücke hat oftmals zur Folge, dass diese textsortenadäquat eingesetzt werden können. Manchmal treten allerdings trotz Bereitstellung der Ausdrücke Fragen zu deren Einsatz auf, weil sie selbst im rezeptiven Sprachwissen nicht abgerufen werden können.

Genau hier setzt die prozedurenorientierte Didaktik mit einem methodischen Mix aus Sprachreflexion, Scaffolding, Kooperation und Schreiben an. Die Unterrichtssequenz wird in 3 Schritte geteilt (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 57).

In einem **ersten Schritt** werden die Schüler_innen mündlich aufgefordert sich zu einem Thema Gedanken zu machen. Sie sollen zum Beispiel in Kleingruppen zur Frage „Was ist

Massentierhaltung?“ (im Biologieunterricht) diskutieren und Ideen sammeln, wobei diese als Notizen festgehalten werden. Dann soll jede Gruppe ihre Ergebnisse mündlich präsentieren. Hier wird ein erster Schritt von der Mündlichkeit in Richtung Schriftsprachlichkeit vollzogen, da in der Gruppe in einer anderen Form diskutiert als später für alle präsentiert wird. Nach diesen Kurzpräsentationen sollen die Kinder diese schriftsprachliche Sprachverwendung noch expliziter üben, indem sie ihre Notizen auf einem Plakat in zwei bis drei kurzen Sätzen zusammenfassen, um diese dann in der Klasse auszuhängen. Dabei entstehen oft schon sehr gute kurze Texte.

Im **zweiten Schritt** wird im Plenum anhand der Plakate auf die Realisierung der sprachlichen Handlungen eingegangen. Die Schüler_innen wissen meist schon selbst, dass sie mit den Sätzen, die sie auf die Plakate geschrieben haben, Vermutungen anstellen, erklären oder definieren. Die Lehrkraft lenkt den Blick der Lernenden in einem fragenden Gespräch auf die verwendeten Prozedurausdrücke und hilft, diese Ausdrücke mit sprachlichen Handlungen zu verknüpfen. Die Begriffe und Kolloquationen werden auf den Plakaten unterstrichen und die sprachlichen Handlungen neben den jeweiligen Textstellen festgehalten. So wird auf jedem Plakat sichtbar, welche literalen Handlungen verwendet wurden (z.B.: etwas benennen, etwas erklären, etwas behaupten,...). Darauf aufbauend wird die individuelle Sprachreflexion angestoßen, damit jede_r für sich die Routineausdrücke mit den dazugehörigen sprachlichen Handlungen verknüpfen und verstehen kann. Aufbauend auf diesen Kategorisierungen sollen die Schüler_innen nun gruppenübergreifend Listen erstellen, wobei sie den verschiedenen sprachlichen Handlungen die passenden Routineausdrücke zuordnen sollen. Im Anschluss können diese mithilfe der Lehrkraft noch erweitert werden.

Im **dritten Schritt** wird nun eine literale Handlung herausgegriffen und als Grundlage für einen Text herangezogen. Wird zum Beispiel das Erklären in den Mittelpunkt gestellt, sollen sich die Kinder oder Jugendlichen darüber klarwerden, welche sprachlichen Ausdrücke sie nun verwenden müssen, um passend zur Textsorte zu schreiben. Dafür soll zuerst ein Kurztext in der Kleingruppe verfasst werden, der anschließend an eine andere Gruppe zur Korrektur und Bewertung weitergegeben wird. Die andere Gruppe darf Anmerkungen, Verbesserungsvorschläge und Lob dazuschreiben. Anhand dieser Anmerkungen soll nun in der Kleingruppe ein ausführlicher Text (z.B. eben eine Erklärung) geplant und verfasst werden, wobei die passenden Routineausdrücke vorkommen müssen. Für diesen Text dürfen auch weitere Quellen, wie Schulbücher oder das Internet verwendet werden, damit ein informativer und kohärenter Text entsteht. Auch dieser Text wird wiederum mit einer anderen Gruppe ausgetauscht, um neuerlich ein Feedback zu erhalten. Anschließend wird der Text ein letztes Mal überarbeitet und dann alle Texte für alle Lernenden zugänglich gemacht oder vervielfältigt (vgl. Schmörlzer-Eibinger et al. 2013: 57ff).

Die prozedurenorientierte Didaktik führt die Schüler_innen somit von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, indem zuerst implizit zur Realisierung bestimmter sprachlicher Handlungen auf einer mündlichen Ebene aufgefordert wird, welche dann explizit besprochen und in einem Text schriftlich festgehalten werden. Dieser Unterrichtsentwurf bietet sich dabei für einen mehrmaligen Einsatz in verschiedenen Fächern an, um die Kinder beziehungsweise Jugendlichen sprachaufmerksam zu machen und ihnen bei der Routinisierung sprachlicher Handlungen zur Ausbildung literaler Kompetenzen zu helfen (vgl. Schmölder-Eibinger et al. 2013: 58f).

6.2 Der Focus-on-Form-Ansatz (FoF)

Dieser Ansatz gehört zu den kommunikativen Ansätzen und wurde 1991 von Michael Long erstmals im angloamerikanischen Raum für den Fremdsprachenunterricht eingeführt. Die kommunikative Kompetenz und das Sprachhandeln stehen hierbei im Vordergrund, die Aufmerksamkeit wird nur zwischenzeitlich auf bestimmte grammatikalische oder lexikalische Formen gelenkt. Die Methodik entstand aus den Beobachtungen, dass Lerner_innen eines rein kommunikativ ausgerichteten Unterrichts selbst nach Jahren noch Defizite im morphosyntaktischen Bereich aufweisen und zusätzlich einen formalen Grammatikunterricht benötigen, um korrekte Sprachhandlungen durchzuführen.

Der Unterricht basiert somit auf einer kommunikativen Ausrichtung, bei der die Inhaltsorientierung im Vordergrund steht. Die Formfokussierung passiert aus einem Anlass heraus, das bedeutet, dass die Lerner_innen Schwächen oder Unsicherheiten im Einsatz bestimmter Formen zeigen, welche durch die Lehrer_in-Schüler_in-Interaktion sichtbar gemacht und bearbeitet bzw. korrigiert werden sollen (vgl. Rotter 2015: 22f).

Bei der „Form“ muss es sich jedoch nicht immer um ein grammatikalisches Phänomen handeln. Auch Tokens können in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden, so zum Beispiel eine semantische Kategorie oder eine Wortart oder syntaktische Strukturen (z.B. beeinflusst die Bewusstmachung der trennbaren Verben auch die Satzstruktur durch die benötigte Verbklammer). Auch idiomatische Verbindungen oder Kollokationen, die nicht aufgrund ihrer Elemente als Verbindung gesehen werden können, kommen als sogenannte Formfokussierungen in Frage. Diese Verbindungen können auf grammatikalischer Ebene ebenso interessant sein, wie auf der semantischen, um den adäquaten Einsatz zu üben (vgl. Rotter 2015: 27f).

In einem Unterricht, der dem Focus-on-Form-Ansatz folgt, gelten spezielle Prinzipien. So muss der Unterricht inhaltsbezogen durchgeführt werden und die Formfokussierung aus der Unterrichtssituation heraus in den Vordergrund treten, wobei die Fokussierung nur vorübergehend,

eingebettet in den inhaltlich geführten Unterricht, stattfindet. Außerdem sollte der Fokus möglichst zwanglos und unaufdringlich gelenkt werden, um das oberste Ziel „Verstehen und verstanden werden“ nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Rotter 2015:24). Zu unterscheiden wäre hier die implizite Instruktion, bei der der_ die Lernende die sprachlichen Regeln unbewusst aufnehmen und anwenden soll, von der expliziten Instruktion. Hier wird der Fokus auf ein bewusstes Lernen und Verstehen der Regeln und deren Anwendung gelegt. Dabei ist es wichtig, das (Lern-)Alter der Schüler_innen ebenso zu beachten, wie auch den Zeitpunkt, wann Focus-on-Form im Unterricht eingesetzt wird. Je nachdem, auf welchem Wissensstand aufgebaut werden kann, auf welchem Sprachentwicklungsstand die Lernenden stehen oder in welchem Kontext FoF zum Einsatz kommt, sind unterschiedliche Herangehensweisen zu wählen (vgl. Rotter 2015: 36f).

In Bezug auf den Zweitsprachenkontext ist festzuhalten, dass sich die meiste Forschung auf den englischsprachigen Raum bezieht und sich somit nicht direkte Parallelen zum DaZ-Kontext ziehen lassen. Ob und wie der Erwerb des Deutschen durch den Focus-on-Form-Ansatz gestützt werden kann, ist noch nicht restlos erforscht. Ebenso stellt sich nach wie vor die Frage nach dem Einsatz im Regelunterricht, da in der Schule nach einem monolingual orientierten Curriculum unterrichtet wird.

Mit dieser Fragestellung haben sich Sabine Schmölder-Eibinger und Daniela Rotter eingehend auseinandergesetzt. In ihrem 2015 erschienenen Beitrag „Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine „Prozedurenorientierte Didaktik und Focus-on-Form“ geben sie theoretisches Hintergrundwissen weiter und stellen einen praxisorientierten Einsatz dieser Methodik vor.

6.3 Die Verbindung beider Ansätze – das ProFo-Modell

Die Didaktik der Textprozeduren lässt sich mit dem Focus-on-Form-Ansatz deswegen sehr gut verbinden, da in beiden Konzepten von sprachlichen Formen ausgegangen wird, die durch Konstruktionsprozesse entstehen und durch eben diese erlernt werden können. In beiden Ansätzen stehen Form-Bedeutungspaare im Fokus, wobei die Form „phonologische, morphologische und syntaktische Aspekte, die Inhaltsseite semantische, pragmatische und diskursiv-funktionale“ (Rotter/Schmölder-Eibinger 2015: 78) Aspekte beschreibt.

Ebenso ist beiden Konzepten gemein, dass sie auf der natürlichen Aneignung der Formen durch Imitation, Beobachtung und Neuschöpfung beruhen und diese didaktisch umsetzen.

Alle Aufgabenstellungen führen immer zu einem schriftlichen Output, der eine intensive und zeitlich aufwendige Auseinandersetzung mit den fokussierten Formen voraussetzt und so den Grundstein zu einem routinierten Einsatz je nach Gebrauchskontext adäquater sprachlicher Mittel führt. Für Zweitsprachenlernende eignet sich die Verbindung der prozedurenorientierten Didaktik mit dem Focus-on-Form-Ansatz, wie ihn Rotter und Schmölder-Eibinger vorschlagen, außerdem aufgrund des Abschieds von der Annahme, dass alle Kinder die richtigen Ausdrücke schon im rezeptiven Sprachwissen gespeichert haben. Da viele Zweitsprachenlernende erst durch den Unterricht mit diesen Routineausdrücken in Berührung kommen, ist nicht nur eine bewusste Fokussierung, sondern auch die Bewusstmachung der inhaltlichen Bedeutung eines jeden Ausdrucks in Bezug auf den Kontext besonders wichtig. Die Aufmerksamkeit wird auf mögliche Ausdrucksformen gelenkt und ihre Bedeutung im Hinblick auf den Einsatz in dieser oder jener Textsorte erklärt. Damit sollen die Probleme von Zweitsprachenlernenden auf einer niedrigen Ebene, wie der Wortfindung oder der Grammatik, gelöst werden, damit kognitive Ressourcen für komplexere Problemlösungsprozesse, wie der Textkohärenz oder Adressatenorientierung, frei werden. Das Wissen über den richtigen Einsatz textsortenangepasster und adressatenorientierter Formen hilft überdies, das Verstehen fachlicher Texte zu verbessern, da die Prozeduren wiedererkannt und eingeordnet werden können. Somit wirkt sich die Formfokussierung nicht nur auf die eigenständige Sprachanwendung, sondern auch auf die Erweiterung des rezeptiven Sprachwissens aus. Unterstützt werden kann der Prozess der Bedeutungszuschreibung zu teils salienten Ausdrucksformen durch die Methode des kooperativen Schreibens, da vor allem die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache von dem Aushandlungsprozess profitieren, der durch das gemeinsame Denken und Festhalten auf Papier in Gang gesetzt wird. Besonders wichtig ist jedoch die Frequenz, die den natürlichen Vorgang der Sprachaneignung in unterschiedlichen Sprech- und Schreibsituationen nachbilden soll und so Raum für Imitation und Übung bringt (vgl. Rotter/Schmölder-Eibinger 2015: 78ff).

Um die Textprozeduren in den Fokus zu rücken, gibt es implizite und explizite Techniken, die aus dem FoF-Ansatzes übernommen wurden.

Als unaufdringliche Fokussierungstechniken werden die *Inputflut* und die *Inputintensivierung* gesehen. Hierbei wird der Unterricht durch zu lernende Formen in Texten, wie auch in den Gesprächen, angereichert. Die Frequenz wird erhöht und damit die Möglichkeit des Noticing (des bewussten Erkennens und Verstehens) ermöglicht. Auf einer rezeptiven Ebene sollen die Ausdrücke an die Lerner_innen herangetragen werden, da davon ausgegangen wird, dass die Verarbeitung in der Zweitsprache der Erstsprachenverarbeitung hier sehr nah kommt und dadurch sehr nachhaltig ist (vgl. Rotter/Schmölder-Eibinger 2018.: 82). Weitere Möglichkeiten stellen *Didactic Recast* und *Didactic Elicitation* dar. Beim Ersteren werden Äußerungen der Lernenden wiederholt, aber mit

zielsprachlichen Formen angereichert. Die Kommunikation wird dadurch nicht gestoppt, der Fokus bleibt auf der inhaltlichen Ebene, die zu erlernenden Formen werden jedoch implementiert. Ebenso bei der Elicitation. Hier werden Fragen als Antworten auf Lerner_innenbeiträge bereits mit den Prozedurenausdrücken angereichert, um den Einsatz der Formen bei den Schüler_innen zu provozieren (vgl. Niederdorfer et al. 2017: 127f).

Aufdringliche Techniken sind all jene, die den Fokus bewusst auf die Textprozeduren lenken und deren Einsatz aktiv fordern, wobei hier auf eine ununterbrochene Kontexteinbettung geachtet werden muss. Darunter fallen explizite Erklärungen zur Formbildung oder eigene Übungs- und Kognitivierungsphasen, die zur bewussten Einübung der Formen stattfinden (vgl. Schmölder-Eibinger 2015: 83).

Rotter und Schmölder-Eibinger haben die beiden erwähnten Methoden, die prozedurenorientierte Didaktik und den Focus-on-Form – Ansatz, zusammengeführt und ein prozedurenorientiertes Modell zur Ausbildung literaler Kompetenzen erarbeitet, das in sprachlich heterogenen Klassen im Fachunterricht, aber auch im Deutschunterricht durchgeführt werden kann. Auch dieser Unterrichtsentwurf folgt einem dreigliedrigen Aufbau (vgl. Rotter/Schmölder-Eibinger 2015: 86ff).

Im Folgenden wird das ProFo-Modell beschrieben und darauf aufbauend die eigene Didaktisierung im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt.

Schritt 1

In einem ersten Schritt wird den Schüler_innen ein Text zu dem Thema, um das es sich im weiteren Verlauf handeln wird, ausgehändigt. Durch das Lesen und Ausarbeiten dieses Textes werden sie mit schriftsprachlichem Input konfrontiert. Man kann diesen Teilschritt als unaufdringliche Art der Inputflut bezeichnen. Die Texte können auch bereits mit bestimmten Formen angereichert werden, um implizite Fokussierungstechniken anzuwenden.

Nach dem Lesen sollen die Lernenden in Kleingruppen über die gewonnenen Informationen sprechen und diese in Pro- bzw. Kontra-Argumente einteilen und auf Kärtchen festhalten. In einem mündlichen Aushandlungsprozess soll somit eine Abwägung und Gewichtung möglicher Argumente vorgenommen werden, wie es auch bei der schriftlichen Abhandlung einer Argumentation nötig ist. An dieser Stelle ist anzunehmen, dass einige der Lernenden schon Prozedurenausdrücke des Argumentierens, wie Begründen, Abwägen oder Konzedieren, verwenden.

Der nächste Teilschritt besteht in einer mündlichen Präsentation der Ergebnisse, die an diesem Punkt bereits geordnet sein müssen. Hier wird der erste Schritt zur konzeptionellen Schriftlichkeit gelegt, da eine Präsentation ausführliches und kohärentes Erzählen benötigt.

Im Anschluss an die Präsentationen soll nun jede Gruppe einen kurzen Text unter Verwendung ihrer Argumente verfassen und auf einem Plakat für alle lesbar festhalten. Spätestens an dieser Stelle ist der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit vollzogen. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler_innen in diesem kooperativen Schreibprozess auf bereits erwähnte Prozedurenausdrücke zurückgreifen.

Hier zeigt sich eine Weiterentwicklung des Focus-on-Form-Ansatzes, da der Fokus nicht nur auf der mündlichen, sondern auch auf der schriftlichen Ebene auf Prozedurenausdrücke gelenkt wird (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 86f).

Schritt 2

Die Plakate werden für alle sichtbar an die Wand gehängt und mit der ganzen Klasse gemeinsam gelesen und besprochen. Dabei hat die Lehrkraft nicht nur den inhaltlichen Aspekt im Auge, sondern ebenso die sprachliche Ausgestaltung der Argumente. Sie stellt den Schüler_innen Fragen, welche sprachlichen Mittel sie verwendet haben und was sie denn mit diesen Mitteln erreichen wollten bzw. gemacht haben. Fragen könnten sein: „Was habt ihr gemacht, als ihr geschrieben habt *ich bin für ‚Frackking‘, aber nur wenn...* oder: *ich bin gegen ‚Fracking, weil...?‘*“ (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 87). Somit wird der Fokus der Lernenden auf die Oberfläche des Textes gelenkt und sprachliche Mittel explizit durchleuchtet. Die Schüler_innen lernen ihren eingesetzten Mitteln Teilhandlungen wie Begründen, Abwägen usw. zuzuordnen und können durch die Vielzahl an Texten ihre Aufmerksamkeit schulen, ob die richtigen Sprachmittel eingesetzt wurden. In dieser Phase geht es darum, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, selbst auf die sprachlichen Mittel aufmerksam zu werden und diese hervorzuheben und mit anderen Formen zu vergleichen. Es wird also eine Form des Scaffoldings eingesetzt, da die Schüler_innen von der Lehrkraft gelenkt selbst die Verbindung von Form und Inhalt erforschen.

Der_ die Lehrer_in bekommt an dieser Stelle die Möglichkeit zu sehen, wie viele und welche Prozedurenausdrücke im rezeptiven Sprachwissen der Schüler_innen schon vorhanden sind. Durch gezielte Reformulierungen und Paraphrasierungen hat er_sie außerdem die Möglichkeit die Inputflut zu erhöhen und den Schüler_innen den Unterschied zwischen der konzeptuellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit näherzubringen. Wichtig ist, dass es nicht um die Verbesserung orthographischer oder grammatikalischer Fehler geht, sondern um das Entdecken prozeduraler Ausdrücke.

Ihre Erkenntnisse sollen die Lernenden anschließend in schriftlicher Form festhalten, indem sie Listen mit den verwendeten Prozeduren und Handlungsschemata aufstellen. Dieses intensive Herausarbeiten der Formen aus den Texten hilft die sprachlichen Ausdrücke mit dem Inhalt und damit mit ihrer Bedeutung zu verknüpfen und sie so zu speichern, dass sie auch in anderen Kontexten adäquat eingesetzt werden können.

Es wäre allerdings auch denkbar vorgefertigte Listen auszuteilen, die die Kinder um eigene Formulierungen oder fehlende Handlungsschemata ergänzen müssen. Sollten in den zuvor erstellten Texten zu wenige oder kaum Prozeduren vorkommen, müssen die Lernenden ihre Texte mithilfe dieser Liste überarbeiten und/oder korrigieren. So soll der Wortschatz ausgebaut und die Bedeutung der Prozedurausdrücke durch den eigenen Einsatz erfahren werden (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 87ff).

Schritt 3

Am Ende dieses Unterrichts sollen die Schüler_innen selbstständig einen Text zum vorgegebenen Thema erstellen, wobei sie durch eigene Recherche oder über von der Lehrkraft angebotene Texte weitere Informationen einholen und einarbeiten sollen. Der Fokus liegt weiterhin auf der Argumentation für oder gegen dieses Thema, wobei der Text mit Hilfe der neu erworbenen Sprachmittel kohärent und auf einem ausgebauten Niveau verfasst werden soll. Für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bietet es sich an, weitere Texte, die mit Prozedurausdrücken angereichert wurden, zur Verfügung zu stellen, um die Verwendung der fokussierten Formen zu erleichtern beziehungsweise um die Frequenz zu erhöhen. Gearbeitet wird auch nun wieder in Kleingruppen.

Die Aufgabenstellungen können in dieser dritten Phase auch kreativ sein („Schreibt einen Artikel für eine Zeitung“). Wichtig ist, dass der Text wieder zur Begutachtung an eine andere Gruppe weitergegeben und von dieser kommentiert und gegebenenfalls verbessert wird. Dabei müssen sich die Lernenden in zweifacher Hinsicht mit der konzeptuellen Schriftsprachlichkeit und Prozedurausdrücken auseinandersetzen, zuerst bei ihrem eigenen Text, der nach der Begutachtung wieder überarbeitet werden muss und außerdem bei einem fremden Text, der kommentiert und bewertet werden darf (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 91ff).

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Adaption dieses beschriebenen Modells vorgenommen. Da sich die Autorin für die Förderung der Schreibfähigkeiten, die im Hinblick auf die Anforderungen bei der standardisierten Reifeprüfung benötigt werden, interessiert, durfte die Lesekompetenz nicht außer Acht gelassen werden. Wie eingangs beschrieben, ist die Einarbeitung des Aufgabentextes in die eigene schriftliche Ausarbeitung von großer Bedeutung für den Nachweis, aufbauend auf Gelesenem eigene Texte produzieren zu können.

Im nachfolgenden Methodenteil wird sich daher ein eigener Punkt mit der Adaption des ProFo-Modells unter Einbezug der Förderung der Lesekompetenz auseinandersetzen.

7 Die Forschungsarbeit

7.1 Forschungsumgebung

Um die Frage nach einer passenden Fördermöglichkeit des argumentativen, im Besonderen des konzessiven Schreibens unter Einbezug der Lesekompetenz, zu beantworten, wurde Ende April bis Mitte Mai 2018 mit Jugendlichen eines Wiener Gymnasiums eine quasi-experimentelle Interventionsstudie durchgeführt.

Die Autorin dieser Arbeit arbeitete zum Zeitpunkt der Forschungstätigkeit seit vier Jahren an der AHS und war mit dem additiven und oft parallel zum Unterricht stattfindenden Deutschförderunterricht von Kindern aus der Unter-, aber auch Oberstufe betraut. Dies erforderte über die Jahre hinweg eine enge Zusammenarbeit und gute Koordination mit den Lehrkräften und der Administration und führte zu einer großen gegenseitigen Wertschätzung. Aus diesem Grund wurde es von der Direktion ermöglicht, die Forschungsarbeiten für den Masterabschluss durchzuführen.

Für den Pre- und Posttest sowie die Durchführung der Interventions-, also Unterrichtseinheiten, wurden die Räumlichkeiten der Schule genutzt. Der Unterricht fand aufgrund der Verfügbarkeit in unterschiedlichen Klassenräumen (BE-Saal, PHY-Saal, Peer Mediationsraum) statt, die jedoch für alle Jugendlichen eine gewohnte Umgebung darstellten. Es kann daher von einer Feldstudie gesprochen werden, bei der das Bewusstsein vorhanden war, dass die Schule ein Ort ist, an dem viele Variablen das Lernverhalten der Schüler_innen beeinflussen. Wie weiter unten beschrieben, gab es auch gleich zu Beginn eine Situation, die zu einer Adaption der Interventionseinheiten führte, was jedoch nicht als Störvariable aufgefasst wurde, sondern als hoher Grad an Authentizität, da dies nun einmal die Umgebung ist, in welcher Schüler_innen ihre schriftlichen Fähigkeiten ausbilden und verbessern.

7.2 Die Proband_innen

Damit beide Testungen unabhängig von früheren Lernsituationen und ohne Kenntnisse über bekannte Förderbedarfe bewertet werden konnten, durften sich die Kinder selbstständig zwei Buchstaben als Kennzeichnung zuordnen. Vor der ersten Testung wurde ein kurzer Fragebogen ausgegeben, um die wichtigen persönlichen Daten der Proband_innen abzufragen. Da die Gruppe so klein war und es für die Forschung nicht weiter relevant erschien, wurde zwar nach dem Alter und der Schulstufe, dem Geburtsland, der Erstsprache, den Alltagssprachen, dem Beginn des Deutschlernens, nicht jedoch nach dem Geschlecht gefragt. Dies hätte nur zu einer eindeutigen Zuordnung und damit dem Verlust der Objektivität führen können.

Die sogenannte „DaZ-Gruppe“ setzte sich aus sechs Jugendlichen der neunten und zehnten Schulstufe zusammen. Teilweise waren die Schüler_innen im Ausland geboren worden, teilweise in Österreich, gemeinsam hatten sie jedoch, dass sie erst mit dem Eintritt in das österreichische Bildungssystem Deutsch lernten und sowohl im Deutschunterricht als auch in anderen Fächern immer wieder Verständnisprobleme aufgrund ihrer Sprachkenntnisse hatten. Daher wurden sie von ihren Lehrkräften ausgewählt, eine additive Förderung zur Verbesserung der Sprachkenntnisse oder zur Klärung von Fragen zu besuchen.

Die Informationen über die Schüler_innen wurden ausschließlich aus dem zu Beginn ausgeteilten Fragebogen erhoben. Daher wurde im Allgemeinen der originale Wortlaut übernommen, was sich vor allem in der Frage zum Beginn des Deutschlernens oder der Alltagssprachen zeigt. Die kursiv gesetzten Informationen wurden von der Autorin berechnet.

Des Weiteren ist anzumerken, dass das Alter in Form des Geburtsdatums abgefragt wurde, um gegebenenfalls Jahreszahlen bei anderen Fragen (Eintritt in die Schule,...) zu errechnen. Dabei ergab es sich, dass ein_e Jugendliche_r während der Förderung den 16. Geburtstag hatte. Er_Sie wurde mit dem vollendeten 16. Lebensjahr gelistet. Einige Schüler_innen gaben unter dem Punkt „Sprachen, die zu Hause gesprochen werden“ auch Urlaubssprachen an, dies wurde ebenfalls aufgenommen. Es zeigt die Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Sprechumgebungen, ist jedoch für die Forschung an und für sich nicht relevant.

Wie man an der Übersicht der personenbezogenen Daten erkennen kann, spiegeln sich die unterschiedlichen Laufbahnen der Kinder auch in ihrem Schulbesuch wieder. Viele Kinder an dieser Schule haben in ihrem Leben in mehreren Staaten gelebt, einen Schulwechsel hinter sich, einige mussten aufgrund ihrer deutschen Sprachkenntnisse eine Klasse wiederholen oder wurden beim Eintritt in diese Schule ein Jahr zurückgestuft, um Zeit zu bekommen, sprachlich und inhaltlich aufzuholen. Daraus ergeben sich die unterschiedlichen Altersstufen der Jugendlichen trotz des Besuchs derselben Schulstufe. Dies wusste die Autorin zu Beginn nicht, wie jedoch weiter oben ausgeführt, zeigen Studien, dass die Schreibsozialisationsdauer größere Auswirkungen auf die Schreibkompetenz hat als das Alter selbst. Aus diesem Grund schien es kein großes Problem darzustellen, dass das Alter der Jugendlichen so stark variierte.

Insgesamt nahmen sechs Jugendliche an der Testung und Förderung teil. Zwei besuchten die neunte, vier die zehnte Schulstufe.

Ein_e Schüler_in war zum Zeitpunkt der Testung 14, eine_r 15, drei 16 und eine_r 18 Jahre alt.

Vier Jugendliche wurden nicht in Österreich geboren worden, wobei eine_r davon in Deutschland, also einem deutschsprachigen Land, auf die Welt kam. Die anderen Geburtsländer sind Israel,

Russland und Tschechien. Als L1 nannten die ersten beiden Jugendlichen Hebräisch, die anderen Russisch und Tschechisch. Ihre Aufenthaltsdauer in Österreich betrug zwischen vier (2x) und 13 Jahren, die Zeitspanne, seit der sie Deutsch lernten zwischen 13 und drei Jahren.

Zwei Schüler_innen gaben an, in Österreich geboren worden zu sein, jedoch Hebräisch als Muttersprache zu haben und erst mit dem Besuch des Kindergartens bzw. dem Schuleintritt Deutsch gelernt zu haben.

AS: geboren 12/2003, 14 Jahre alt

9. Schulstufe

Geburtsland: Israel, in Österreich seit 2008

L1: Hebräisch

Alltagssprachen: 1. Hebräisch (Eltern, Geschwister, Freunde)
2. Deutsch (Bruder, Freunde)
3. Russisch (Mutter)

lernt Deutsch seit 2009 (*Schuleintritt mit 6 Jahren*)

ST: geboren 08/2002, 15 Jahre alt

10. Schulstufe

Geburtsland: Österreich

L1: Hebräisch

Alltagssprachen: 1. Hebräisch (Mutter, Vater)
2. Deutsch (Schwester, Bruder)
3. Georgisch (Mutter, Großeltern)

lernt Deutsch seit dem Schuleintritt mit 6 Jahren (*2008*)

DS: geboren 12/2001, 16 Jahre alt

10. Schulstufe

Geburtsland: Österreich

L1: Hebräisch

Alltagssprachen: 1. Hebräisch (Familie, Freunde)
2. Deutsch (Freunde und im Alltag)
3. Georgisch (Großeltern)
4. Englisch (im Urlaub)

lernt Deutsch seit dem Kindergarten

DX: geboren 11/2001, 16 Jahre alt

9. Schulstufe

Geburtsland: Tschechien, in Österreich seit 2014

L1: Tschechisch, Slowakisch

Alltagssprachen: 1. Tschechisch (Vater, Geschwister)

2. Ungarisch (Mutter, Großmutter)

3. Slowakisch (Freunde)

lernt Deutsch seit 2011

SM: geboren 05/2002, 16 Jahre alt

10. Schulstufe

Geburtsland: Deutschland, in Österreich seit 13 Jahren

L1: Hebräisch

Alltagssprachen: 1. Hebräisch (Eltern, Geschwister, Großeltern)

2. Deutsch (Geschwister, Freunde)

3. Englisch (Eltern, Freunde)

lernt Deutsch seit dem Kindergarten

SR-JD: geboren 03/2000, 18 Jahre alt

10. Schulstufe

Geburtsland: Russland, in Österreich seit 2014

Erstsprache: Russisch

Alltagssprachen: 1. Russisch (Familie, Freunde)

2. Hebräisch (Freunde)

3. Deutsch (Fremde, Freunde)

4. Englisch (Fremde)

lernt Deutsch seit 2015

Nach dem Posttest wurde festgestellt, dass in einem Fall die Buchstabenkombination mit keiner aus der ersten Testung korrelierte. Daher muss davon ausgegangen werden, dass diese_r Schüler_in die Kombination vergessen hatte oder nicht verstanden hatte, dass es die selbe Kombination wie bei der ersten Testung sein sollte. Bei der überschaubaren Anzahl an Texten konnte die Kombination aber sehr schnell mit einer übrig gebliebenen aus der ersten Testung in Verbindung gebracht werden. Aus diesem Grund wird der_die Proband_in SR-JD genannt.

7.3 Erhebungsinstrumente und Durchführung

Im Zuge der praktischen Forschungstätigkeit für diese Masterarbeit sollte überprüft werden, ob durch eine Adaption des Unterrichtsmodells von Rotter und Schmölzer-Eibinger das konzessive Schreiben eines Leserbriefs von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache unter Einbezug des Ausgangstextes, wie es bei der Standardisierten Reifeprüfung in Österreich verlangt wird, gefördert werden kann. Der Fokus lag dabei auf der Verwendung konzessiver Prozeduren, die den Einbezug der Leser_innenschaft in den Leser_innenbrief verdeutlicht.

Dazu wurde zwar das methodisch-didaktische Gerüst der prozedurenorientierten Didaktik und des ProFo-Ansatzes übernommen, um die Routinisierung konzessiver Sprachmittel zu fördern. Jedoch wurde zusätzlich gerade in der ersten Arbeitsphase besonderes Augenmerk auf das Trainieren des globalen, selektiven, aber auch des detaillierten Leseverstehens gelegt. Da, wie eingangs erwähnt, ohne das Verständnis des Ausgangstextes keine Auseinandersetzung mit dem Thema, keine Beantwortung der Fragestellungen und keine selbstständige Textproduktion möglich ist, sollten auch die Lesestrategien in die Förderung miteinbezogen werden. Die Themen der Grundlagentexte wurden aus unterschiedlichen Gebieten der Fächer Psychologie, Geografie- und Wirtschaftskunde und Politische Bildung entnommen, um die Themenvielfalt bei der Matura zu simulieren. Vor und nach den Interventionseinheiten wurde eine schriftliche Testung durchgeführt, bei der die Proband_innen einen Leser_innenbrief zu verfassen hatten. Die Textprodukte wurden mithilfe des Analyseinstruments Sara Rezats auf die Verwendung konzessiver Sprachmittel und im Hinblick auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext analysiert, um Veränderungen herauszuarbeiten.

7.3.1 Die Aufgabenstellungen und Ausgangstexte der Testungen

Beide Testungen wurden in Anlehnung an die Aufgabenstellungen bei der Matura, jedoch angepasst an die Fähigkeiten der Schüler_innen in der neunten und zehnten Schulstufe, durchgeführt.

Der Ausgangstext des Pretests war der Artikel „Zusammen im Netz – Freundschaften im Wandel“ von Olivia Helbing aus dem Jahr 2015³, der sich mit den unterschiedlichen Formen von Freundschaft nach Aristoteles auseinandersetzt und die Frage aufwirft, ob wahre Tugendfreundschaft im Zeitalter sozialer Netzwerke überhaupt noch möglich sei, da es unzählige Stimmen dagegen gebe.

³ bereits gekürzte Fassung, abgedruckt in: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (Hg.) unter Mitarbeit von Björn Bergmann (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen. Aufgaben. Materialien. Sekundarstufe I und II. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 126

Der Posttest hatte den Artikel „Schulfächer abschaffen? - Was der Schulversuch der Finnen kann“ von Carina Pachner, geschrieben 2016 für news.at⁴, als Ausgangstext. Hierin wird der Schulversuch Finnlands, für Schüler_innen ab 16 Jahren den Fachunterricht durch themenbezogenes Lernen zu ersetzen, mit all seinen positiven Auswirkungen behandelt, jedoch auch Gegenstimmen aus Österreich genannt.

Wie aus der Besprechung mit den Lehrkräften hervorging, war die Beschäftigung mit den Auswirkungen sozialer Netzwerke auf die Beziehungen der Menschen kein völlig neues Thema, daher wurde ein Artikel gewählt, der vor allem Fragen aufwirft, die mit den bereits besprochenen Aspekten des Themas beantwortet werden konnten.

Der Vorstoß Schulfächer in der Oberstufe abzuschaffen, sollte hingegen für alle Schüler_innen neu sein, wodurch ein Artikel gewählt wurde, der sich mit möglichen positiven und negativen Auswirkungen beschäftigt, um so Anregungen für den Leser_innenbrief zu geben.

Die Aufgabenstellungen wurden unter Berücksichtigung der Ausführungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Alpen Adria Universität über den Einsatz der Operatoren ausgearbeitet. Jedem Operator wird eine bestimmte Handlungsanweisung zugeordnet, bei welcher „kognitive und sprachliche Teilleistungen zusammenkommen“ (SRDP-Operatoren 2016: 1). Durch den engen Kontakt zu den Lehrkräften war bekannt, dass sich die Schüler_innen bereits der inhaltlichen Bedeutung der Operatoren bewusst sein sollten, da diese zuvor schon einen essentiellen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens dargestellt hatte. Aus diesem Grund wurde bei der Ausarbeitung der Aufgabenstellungen darauf geachtet, für einen Leser_innenbrief bekannte Operatoren zu verwenden, um diese nicht in den Interventionseinheiten explizit behandeln zu müssen:

- zusammenfassen
- wiedergeben
- bewerten
- Stellung nehmen
- diskutieren
- begründen⁵

⁴ ungekürzt, entnommen von: <https://www.news.at/a/schulversuch-finnland-faecher-abschaffen-7689292>, zuletzt eingesehen am 14.05.2018

⁵ für genauere Ausführungen der sprachlichen Handlungen hinter den Operatoren siehe: SRDP-Operatoren 2016

Beide Aufgabestellungen ähnelten einander, um Vergleichbarkeit zu schaffen. Zuerst sollte in wenigen Sätzen der Inhalt der Artikel wiedergegeben werden, um das Thema des Leserbriefs deutlich zu machen, anschließend sollte Stellung bezogen und die eigenen Argumente begründet werden.

7.3.2 Adaption des ProFo - Modells

Die Adaption des Pro-Fo-Modells beinhaltet 3 Phasen, die im Zuge der Forschungsarbeit um die beiden Testungen zu 5 Phasen erweitert wurden:

Phase 1: Testung 1. Die Schüler_innen bekommen einen Arbeitsauftrag zur Verfassung eines Leser_innenbriefs zu einem vorab bestimmten Thema. Die Textsorte Leser_innenbrief ist laut der Deutschlehrkräfte allen Jugendlichen bekannt. Anhand dieser Schüler_innenexte wird ihr Können eingeschätzt, da sie auf konzessive Strukturen und die Eingewobenheit des Ausgangstextes untersucht werden. Weiters dient der Text zum Vergleich mit der abschließenden Testung. Das Thema ist „Freundschaften im Wandel“, wobei ein Artikel, in dem es um die verschiedenen Arten von Freundschaften und deren Veränderung durch digitale Medien geht, als Grundlage diente (siehe Anhang).

Phase 2: Die Jugendlichen lesen eigenständig nach einer kurzen Aktivierung des Vorwissens und einer Heranführung an das Thema durch die Lehrkraft einen langen Text als Basis für das weitere Arbeiten. Es handelt sich dabei um einen Artikel mit dem Titel „Wie Amazon & Co. ihren Kunden das Geld aus der Tasche ziehen“, geschrieben von Simone Salden, Antonia Schaefer und Bernhard Zand für zeitonline.de, der sich mit den Veränderungen der Konsumbedingungen durch den Onlinehandel auseinandersetzt (siehe Anhang). Die Schüler_innen dürfen wichtige Textstellen markieren, um sich besser zu orientieren. Anschließend wird im Plenum besprochen, worum es in diesem Text geht und wie der Text aufgebaut ist (Training des globalen Leseverstehens).

In einer zweiten Leseinheit soll jede_r Schüler_in für sich die den Text stützenden Argumente heraussuchen und markieren oder sogar ausschreiben. Auch unbekannte Wörter, die sie ihrer Meinung nach zur Erfassung der Aussagen benötigen, sollen herausgeschrieben werden (kursorisches und selektives Lesen). Sie können im Anschluss für alle geklärt werden.

Darauf folgend sollen die Schüler_innen in Partner_innenarbeit die Argumente, die sie gefunden haben, ausschreiben bzw. ergänzen und in einer Pro- und Kontra-Liste

festhalten. Wenn diese Argumente schriftlich festgehalten sind, werden sie in Kleingruppen abgeglichen und durch eigene Ideen ergänzt.

Phase 3: Die gesammelten Argumente werden im Plenum zusammengeführt und besprochen, wobei die Jugendlichen die Argumente gegeneinander abwägen und miteinander diskutieren sollen. Das Gespräch wird von der Lehrkraft durch eine sogenannte Inputflut konzessiver Argumente bereichert und gelenkt und die genannten Beispiele der Schüler_innen an der Tafel festgehalten, um anschließend den Fokus auf die eingesetzten Sprachmittel zu lenken. Was haben wir da gemacht? Welche Mittel haben wir verwendet und welche Bedeutung steckt dahinter? Die Lehrkraft händigt eine Liste mit konzessiven Sprachmitteln aus, die gegebenenfalls noch durch die Schüler_innen ergänzt werden kann. Die sprachlichen Mittel werden auch mit den Erstsprachen der Kinder verglichen und Beispiele in diesen Sprachen gegeben, um die dahinterliegenden Gebrauchsschemata zugänglich zu machen. Anschließend werden die Lernenden in zwei Gruppen mit sich gegenüberstehenden Meinungen eingeteilt und sollen auf einem Plakat einen Kurztext zur Verteidigung ihrer Position festhalten und dabei auf die besprochenen sprachlichen Mittel zurückgreifen. Diese Texte werden anschließend im Plenum präsentiert und diskutiert, wobei die eigene Position immer im Hinblick auf die Gegenposition präsentiert oder erwidert werden soll.

Phase 4: In zwei Kleingruppen schreiben die Jugendlichen zu demselben Thema einen Leser_innenbrief. Durch das kooperative Schreiben sollen die erlernten Formen in Aushandlung mit den Gruppenmitgliedern geübt werden. Auch der Ausgangstext und die Liste mit den Sprachmitteln soll eingesetzt werden, wodurch einerseits wiederum das detaillierte Leseverstehen trainiert wird, andererseits die konzessiven Ausdrücke routinisiert werden können. Anschließend werden die Texte kopiert und der anderen Gruppe übergeben, gelesen und im Plenum die guten Stellen positiv hervorgehoben, aber auch Verbesserungsvorschläge gegeben und besprochen.

Phase 5: Testung 2. Zu einem neuen Artikel („Schulfächer abschaffen“ - nach dem Vorbild eines finnischen Schulversuchs) soll jede_r Schüler_in alleine einen Leser_innenbrief verfassen. Dieser Text dient als Vergleichstext zum Leser_innenbrief aus der ersten Testung.

Wie diese Phasen im DaZ-Unterricht eingesetzt wurden, zeigen die angehängten Stundenbilder. Aufgrund des Schulalltags mussten jedoch beeinflussende Faktoren, wie Verschiebungen der Stunden aufgrund von Problemen in der Klassengemeinschaft einbezogen werden. Die Autorin ist

sich zwar bewusst, dass diese Probleme im Zuge einer Forschung möglichst gering gehalten oder sogar ausgeschaltet werden sollten, andererseits spiegeln sie den natürlichen Schulalltag wieder. Der Einbezug bestehender Realitäten ist somit nicht als Störvariable aufzufassen, sondern spiegelt die Einsatzmöglichkeiten und Wirksamkeit der Unterrichtsmethode in einem durchschnittlichen Schulalltag mit hoher Authentizität wieder.

Aufgrund eines akuten Problems in der Klasse wurde in der ersten Einheit in der ersten Schulstunde ab 8:30 Uhr eine Mediationsstunde einberufen. Zum Vorteil der Kinder darf der Klassenvorstand in besonderen Fällen auch einmal eine Schulstunde überziehen und in die nächste hineinarbeiten, um eine Lösung mit den Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten. An diesem Tag war dies der Fall, sodass die Einheit der Autorin mit großer Verzögerung beginnen musste und eine Adaption der Einheiten nötig wurde. Im Anhang finden sich die ursprünglich geplanten Stundenbilder, um nachvollziehbar zu machen, welcher Änderungen es bedurfte.

Unterrichtet wurde nach den von der Schule vorgegebenen Schulstunden, wobei in den Doppelstunden die Möglichkeit der Verschiebung der Pausenzeit genutzt wurde, um den thematischen Zusammenhang der Einheiten nicht zu unterbrechen.

Insgesamt waren zwei Doppelstunden für die Testungen zu Beginn und am Ende Unterrichtsphase und fünf Unterrichtseinheiten geplant. Durch die Verschiebung ergaben sich sechs Unterrichtseinheiten zwischen den beiden doppelstündigen Testungen.

7.3.3 Die Stundenbilder

Im Folgenden werden die Stundenbilder, die nach der Adaption der ursprünglichen Planung ausgearbeitet wurden, dargestellt. Im Anhang findet sich für den Vergleich auch die Erstfassung.

Für „Schüler_in“ wie auch „Schüler_innen“ wird in der Tabelle die Abkürzung „S_S“ verwendet, der Numerus ergibt sich aus dem Artikel. „L“ steht für „Lehrkraft“.

Testung 1 Dienstag, 17.04.2018, 14:00 – 15:45			
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Beobachtungen/ Notizen
14:00 15 Min	Begrüßung der S_S und Danksagung für die Teilnahme; Erklärung des Zwecks, Vorstellung der eigenen Person; Besprechung des Ablaufs und wichtiger Informationen, Beantwortung von Fragen	Plenum	Interesse und Unsicherheit spürbar
14:15 Uhr 5 Min	Erklärung der Aufgabenstellung, Aushändigung des Artikels „Zusammen im Netz – Freundschaften im Wandel“	Plenum	
14:20 Uhr 1 Std 25 Min	Testung: Jede_r S_S liest den Text und schreibt einen Leser_innenbrief und beantwortet anschließend einen Fragebogen	Einzelarbeit	Unsicherheit während des Arbeitens verfliegen

Einheit 1 Freitag, 27.04.2018, 9:25 – 10:15						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 5 Min 10:00 Uhr 15 Min	Vorwissen aktivieren: Woran denkt ihr beim Thema „Onlineshopping“? Habt ihr eigene Erfahrungen?	Plenum; alle S_ S dürfen sich zu Wort melden, stille S_ S werden direkt angesprochen	Die L stellt Fragen, notiert Meldungen an der Tafel, moderiert	Festhalten der Ideen an der Tafel	Vorwissen aktivieren, Allgemeinwissen erweitern, Wortschatz sammeln	Aufgrund einer akuten Mediationsstunde in der 6. Klasse konnte die Einheit nur mit großer Verspätung begonnen werden. Es hätte keinen Sinn gemacht mit dem Lesen zu beginnen, durch das Erscheinen zeigten die S_ S allerdings ihre Motivation. Improvisation: Vorbereitung auf das Kommende und Vorwissensaktivierung

Einheit 2 und 3 Mittwoch, 2.05.2018, 9:25 – 11:20						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 5 Min	Begrüßung und Wiederholung der in der letzten Einheit gesammelten Gedanken zum Thema „Onlineshopping“	Plenum	Fragend, moderierend	Tafel		
9:30 Uhr 25 Min	Aushändigung des Artikels, Erklärung der Aufgabenstellung, die S_ S lesen den Artikel	Einzelarbeit	Passiv, beobachtend	Artikel „Wie Amazon & Co ihren Kunden das Geld aus der Tasche ziehen“	Globales Leseverstehen	
9:55 Uhr 5 Min	Gemeinsames Besprechen des Themas und Inhalts des Textes: „Worum geht es? Worüber habt ihr gelesen?“ und „Kennt ihr persönliche Beispiele dazu?“	Plenum	Die L stellt Fragen und moderiert die Reihenfolge der Antworten		Überprüfung des globalen Leseverstehens	
10:00 – 10:15 15 Min	Überfliegen des Textes, Argumente des Textes markieren und in eine pro- und kontra-Liste herauschreiben	Einzelarbeit		Artikel und Schreibmaterial	kursorisches, selektives Lesen	
10:15 bis 10:30 offizielle Pause						
10:30 Uhr 10 Min	Vergleichen der gefundenen Argumente aus dem Text und ggf. Ergänzung und Erstellung der eigenen pro-/kontra-Liste	Partnerarbeit	Erklärung des Arbeitsauftrags, beobachtend	Artikel und Schreibmaterial	kursorisches Leseverstehen, Training der Argumentationsfähigkeit	
10:40 Uhr 10 Min	Besprechung der Argumente in Kleingruppen, ev. Ergänzung der eigenen Liste; Überlegung neuer und eigener Argumente	Kleingruppen à 3 Personen	Erklärung des Arbeitsauftrags; beobachtend	Artikel und Schreibmaterial	Training der Argumentationsfähigkeit	
10:50 – 11:20 30 Min	Sammlung der Argumente im Plenum, Festhalten an der Tafel, Aufmerksamkeit auf sich gegenüberstehende Argumente lenken → Kann man sie sprachlich verbinden? Mündliche Inputflut konzessiver Sprachmittel durch die L; Festhalten der Sätze an der Tafel; Bewusstmachung und Herausarbeitung der sprachlichen Mittel	Plenum	L schreibt die Argumente sichtbar an die Tafel, lenkt die Aufmerksamkeit, hakt nach; mündliche Inputflut konzessiver Elemente; Lenkung der Aufmerksamkeit und Erklärung der Mittel und ihres Einsatzes	Tafel, Schreibmaterial der S_ S	Training der Argumentationsfähigkeit; Einsatz konzessiver Strukturen	

Einheit 4 Freitag, 4.05.2018, 9:25 – 10:15						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 25 Min	Wiederholung der letzten Einheit; Ausgabe der Liste mit den konzessiven Sprachmitteln, Klärung ihrer Bedeutung, Bildung von weiteren Beispielsätzen und Vergleich mit den L1 der S_ S	Plenum	Die L fragt nach der letzten Einheit, zieht die Beispiele an der Tafel heran; L teilt die Liste aus; Moderation der Beispielgeber_innen und der Vergleiche mit den L1	An der Tafel stehen die Argumente von letztem Mal, Liste mit konzessiven Sprachmitteln, Schreibmaterial	Fokus auf konzessive Sprachmittel	findet großes Interesse
9: 50 – 10:15 25 Min	Die S_ S werden in 2 Gruppen (Befürworter und Gegner von Onlineshopping) eingeteilt und sollen unter Einbezug der neuen Sprachmittel einen persuasiven Kurztext auf einem Plakat formulieren, um die gegnerische Gruppe von ihrer Position zu überzeugen.	Gruppenarbeit	L erklärt die Aufgabe und teilt die Gruppen ein; beobachtend, begleitend			reges Arbeiten, einige Nachfragen und Versicherungen, ob „man das so sagen kann“

Einheit 5 und 6 Dienstag, 8.05.2018, 9:25 – 11:20						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 25 Min	Wiederholtes Lesen der Kurztexte auf den Plakaten; Vorstellen der beiden Kurztexte auf den Plakaten; Besprechen der Texte (Wo sind die konzessiven Sprachmittel? Zielen die Argumente auf das Gegenüber ab? Habt ihr die anderen überzeugt?)	Plenum	moderierend	Plakate	Einübung der konzessiven Sprachmittel	
9:50 Uhr 20 Min	Erläuterung der Angabe „kooperatives Schreiben eines Leser_innenbriefs“; Einteilung neuer Gruppen; Besprechung des Aufbaus eines Leser_innenbriefs – inkl. der Wichtigkeit des Einbezugs des Gegenübers	Plenum	erklärend, moderierend			Die S_S zeigen Interesse an der Klärung des Aufbaus, bringen aber selbst viele Beispiele und zeigen ihr Wissen
10:10 – 10:25 Pause						
10:25 Uhr 35 Min	Kooperatives Schreiben: in 2 Gruppen aufgeteilt schreiben die S_S je einen Leser_innenbrief für eine Schülerzeitung zum Thema „Onlineshopping“	Gruppenarbeit	beobachtend	Schreibmaterial	Routinisierung der konzessiven Sprachmittel	
3 Minuten Pause zum Kopieren der Briefe						
11:03 - 11:20 17 Min	Lesen und Besprechen der Leser_innenbriefe, konzessive Argumentationen herausstreichen; Lob aussprechen, Kritikpunkte besprechen	Plenum	moderierend	Schreibmaterial	Metaebene einnehmen, konzessive Sprachmittel erkennen und anwenden können	

Testung 2 Dienstag, 15.05.2018, 9:25 – 11:20			
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Beobachtungen/ Notizen
9:25 5 Min	Klärung der Aufgabenstellung, Aushändigung der Angabe „Schulfächer abschaffen? Was der Schulversuch der Finnen kann“, Aushändigung des Schreibpapiers	Plenum	
9:30 Uhr – 10:50 1 Stunde 20 Minuten	Testung: Jede_r S_S liest den Text und schreibt einen Leser_innenbrief	Einzelarbeit	

7.4 Die Textanalysemethoden

Die Analyse und Auswertung der Texte der Schüler_innen folgte zwei unterschiedlichen Schwerpunkten.

Das Hauptaugenmerk liegt auf der Analyse der konzessiven Strukturen, die aus den Texten herausgearbeitet wurden, um festzustellen, ob der Einsatz dieser Strukturen in den Leser_innenbriefen der zweiten Testung durch die Interventionseinheiten zunahm oder ob überhaupt konzessive Strukturen verwendet wurden, falls dies in der ersten Testung noch nicht der Fall gewesen war. Bei der Analyse wurde weiters darauf geachtet, ob die Gebrauchsschemata ihrer Bedeutung gemäß sinnvoll eingesetzt worden waren, oder ob sie zwar im Text vorkamen, jedoch keine Funktion erfüllten.

Unterstützend wurde untersucht, ob die Lesekompetenz dahingehend trainiert wurde, dass die Schüler_innen es schafften, die Aufgabentexte inhaltlich kohärent in den Text zu integrieren, wie dies auch bei der Reifeprüfung verlangt wird.

Bei der **sprachlichen Analyse der Pre- und Posttests** wurde auf die Analysemethode Sara Rezats zurückgegriffen. Sie beschreibt in ihrer Publikation „Konzessive Konstruktionen – Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen“ (2009) detailliert, wie sie bereits in ihrer Dissertation 2007 die konzessiven Strukturen aus der Rede von Politikern herausgearbeitet hat. 2011 wendete sie dieses Verfahren in einer Pilotstudie bei Schüler_innenexten der dritten, vierten, achten und neunten Schulstufe der Grund- und Hauptschule, wie auch des Gymnasiums an, um den Einsatz konzessiver Textprozeduren zu untersuchen. Leider beschreibt sie in dieser Publikation jedoch ihre Vorgehensweise nicht genau und trotz intensivster Recherche konnte auch in die Hauptstudie nicht eingesehen werden. Aus diesem Grund wurde das Rekonstruktionsverfahren für die vorliegende Arbeit von der Autorin selbst durchgearbeitet, vereinfacht und adaptiert.

1. In einem ersten Schritt wurden die Texte transkribiert. Dabei wurden alle Abweichungen in Bezug auf Orthografie, Grammatik, Syntax und Interpunktion übernommen. Zeilenumbrüche wurden durch ein „/“ gekennzeichnet, bei einem Seitenumbruch wurde der Schrägstrich verdoppelt „//“.
2. Im nächsten Schritt wurden die Texte auf ihre Position zum Thema analysiert. Welche Meinung vertritt der_die Produzent_in gegenüber der Themenstellung? Die Hauptaussage wurde herausgeschrieben.
3. Anschließend wurden die Texte auf das Vorkommen konzessiver Strukturen untersucht. Wird ein Gegenüber einbezogen? Wie wird dieser Einbezug sprachlich realisiert? Die entsprechenden Textstellen wurden herausgeschrieben und nach dem tabellarischen Schema von Rezat (2007) dargestellt, welches in dieser Arbeit schon im Unterkapitel „Theorie der Konzession“ vorgestellt wurde.

Hier erfolgt die größte Abweichung zu Sara Rezats Ausarbeitung des Rekonstruktionsverfahrens von Konzessionen, da die Texte nur auf den Einsatz expliziter Textprozeduren analysiert werden, da diese das Herzstück der Interventionsstudie darstellen. Implizite Konzessionen, die dem Gegenüber entgegenkommen, aber den Argumentationsstrang stützen, auf der textuellen Ebene aber nicht sichtbar sind, sind in dieser Arbeit nicht von Interesse.

4. Für jede_n Proband_in wurde quantitativ festgehalten, ob konzessive Textprozeduren verwendet worden waren, sowie ob die Verwendung im Vergleich zwischen den beiden Testungen zugenommen hatte. Außerdem wurde qualitativ analysiert, ob die Konzessionen kohärent in den Text eingearbeitet worden waren, sodass man erkennen konnte, dass die Schüler_innen die Gebrauchsschemata auch verstanden hatten. Zusätzlich wurde beachtet,

ob und wie viele der im Unterricht besprochenen und wie viele neu variierte konzessive Textprozeduren zum Einsatz gekommen und ob diese kohärent in den Text eingearbeitet worden waren.

Die **inhaltliche Analyse**, wie die Ausgangstexte in die Leser_innenbriefe integriert wurden, wird in einem zweiten Schritt in Anlehnung an den Beurteilungsraster der Standardisierten kompetenzorientierten Diplom – und Reifeprüfung durchgeführt.

Wie zu Beginn der Arbeit vorgestellt, werden bei der Matura die Dimensionen *Inhalt*, *Textstruktur* und *Stil/Ausdruck* anhand bestimmter Deskriptoren in einer vierstufigen Skala bewertet.

In der Dimension *Inhalt* gibt es 2 Deskriptoren, die zur Analyse herangezogen wurden:

Bei der *Erfüllung der Arbeitsaufträge* wird auf die angemessene Ausführlichkeit je Operator geachtet, wobei hier von Textsorte zu Textsorte unterschieden werden muss, welche Wichtigkeit die einzelnen Punkte besitzen. Die Bewertung reicht von „Arbeitsaufträge überwiegend erfüllt“ über „Arbeitsaufträge weitgehend erfüllt“ und „alle Arbeitsaufträge erfüllt“ bis „alle Arbeitsaufträge umfassend erfüllt“ (vgl. SRDP-Handreichung Beurteilungsraster 2017: 1 bzw. SRDP-Beurteilungsraster 2017).

Bei der *Erfassung der Textbeilage im Sinne der Arbeitsaufträge* geht es darum, wie gut der Text im Ganzen interpretiert und darauf Bezug genommen wird oder ob die zentralen Aussagen erkannt und in den Text eingearbeitet werden. Auch hier ist die Textsorte zu berücksichtigen. Klassifiziert werden kann von „Textbeilage(n) im Sinne der Arbeitsaufträge überwiegend erfasst“ über „Textbeilage(n) im Sinne der Arbeitsaufträge weitgehend“ und „Textbeilage(n) im Sinne der Arbeitsaufträge vollständig erfasst“ bis „Textbeilage(n) im Sinne der Arbeitsaufträge vollständig erfasst“ [sic!] (vgl. SRDP-Handreichung Beurteilungsraster 2017: 1 bzw. SRDP-Beurteilungsraster 2017).

Die Dimension *Textstruktur* enthält unter anderem den Deskriptor „*Bezugnahme auf die Textbeilage(n) im Sinne der geforderten Textsorte*“, klassifiziert durch „überwiegend erkennbar“, „realisiert“, „gelungene Verknüpfung mit der/den Textbeilage(n)“ und „besonders gelungene Verknüpfung“, wozu auch die Nennung der Textbeilage gehört (vgl. SRDP-Handreichung Beurteilungsraster 2017: 1 bzw. SRDP-Beurteilungsraster 2017).

Die Dimension *Stil/Ausdruck* beschäftigt sich unter dem vierten Deskriptor mit der „*sprachlich angemessenen Integration der Textbeilage/n in den verfassten Text*“ (SRDP-Handreichung Beurteilungsraster 2017: 3). Hierbei liegt der Fokus bei einem Leser_innenbrief vor allen auf der

Bewertung, ob Textteile wortwörtlich übernommen wurden und somit keine eigene Auseinandersetzung erkennbar ist oder ob nur die zentralen Aussagen übernommen wurden und daran anschließend eine eigene Argumentation aufgebaut wurde.

Anhand dieser Deskriptoren wurden Leitfragen erstellt, die die qualitative Integration des Ausgangstextes in das jeweilige Textprodukt analysieren:

- **Wurde der Text in seinen zentralen Aspekten in wenigen Sätzen zusammengefasst?**

Wichtig ist hier, dass die Wiedergabe des Inhalts deutlich kürzer als die Auseinandersetzung mit den anderen Aufgabenstellungen erfolgt, damit die Textsorte „Leser_innenbrief“ erfolgreich erfüllt wird. Eine zu lange Fokussierung auf die Zusammenfassung würde Probleme mit der Informationsentnahme aufzeigen und so in weiterer Folge eventuell auch eine schlüssige Argumentation gefährden. Das Hauptaugenmerk liegt bei einem Leser_innenbrief auf der Auseinandersetzung mit dem Thema, nicht der Reproduktion des Inhalts.

- **Wie wurde auf Aussage/n des Ausgangstextes zur Beantwortung der restlichen Fragestellungen Bezug genommen?**

Die Frage zielt darauf ab, wie sich der Brief mit den Aussagen des Textes auseinandersetzt bzw. ob sich das Thema und die Aussagen des Ausgangstextes im Leser_innenbrief überhaupt wiederfinden. Werden die Fragestellungen anhand eigenständiger Argumentationen oder mit Bezugnahme auf den Ausgangstext beantwortet?

- **Wurden Argumente des Ausgangstextes für Konzessionen genutzt?**

Die dritte Frage zielt darauf ab, ob Beispiele des Ausgangstextes zur konzessiven Stütze der eigenen Argumente verwendet wurden, wodurch ein Textbezug erkennbar ist und damit die Anforderungen erfüllt wurden.

Eine komplexe Einarbeitung der Aufgabentexte lässt darauf schließen, dass die kognitiven Ressourcen durch eine Routinisierung von Lesestrategien auf den komplexen Schreibvorgang verlegt werden können.

Die Annahme ist, dass nach Durchführung der Unterrichtseinheiten nicht nur die Fähigkeit zum konzessiven Argumentieren zugenommen hat, sondern auch die inhaltliche Qualität der Bezugnahme auf den Ausgangstext.

7.5 Analyse der Textprodukte

Die nachvollziehbare Analyse jedes Textes der jeweiligen Testung findet sich im Anhang. Im nächsten Kapitel sollen nur die Hauptpunkte herausgearbeitet werden, um die Ergebnisse verständlich zu machen.

7.5.1 Analyse des Pretests

7.5.1.1 Analyse der Konzessionen

Die Analyse zeigt zuallererst deutlich, dass die Kinder in der ersten Testung, trotz der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Textsorte Leser_innenbrief im Schulunterricht, kaum Textsortenadäquat schreiben. In fünf der sechs Texte ist keine Anrede der Leser_innenschaft zu finden, die Zusammenfassung des Aufgabentextes ist in fünf der sechs Texte überproportional lange und die Argumentationen sind in ihrer pro- und contra-Struktur der Erörterung ähnlich, ohne jedoch die Argumente auf den Ausgangstext zu beziehen oder die Leser_innen miteinzubeziehen. Vier Texte vertreten die Meinung, dass die sozialen Netzwerke im Internet negative Auswirkungen auf die Tugendfreundschaften, also die wahren Freundschaften um ihrer selbst willen, hätten (DS, SM, ST, SR-JD). Zwei Texte positionieren sich in der gegenteiligen Richtung, nämlich, dass Tugendfreundschaften auch parallel zu den Möglichkeiten des Internets weiterbestehen würden (AS, DX). Die Einstellung zur Frage ist bei genauerer Analyse jedoch nicht ausschlaggebend für den Einsatz von konzessiven Textprozeduren. Fünf der sechs Texte weisen keinerlei Antizipation eines Gegenübers auf, was mit der fehlenden Anrede korreliert, da offensichtlich keine Adressat_innen für die Auseinandersetzung mit dem Inhalt wichtig erscheinen. Nur ein Text des_der Proband_in AS zeigt, dass mögliche Gegenargumente bedacht werden, indem der Beginn einer Konzession eingearbeitet wird:

***„Natürlich könnte es bewirken, /dass man sich weniger trifft und /
gemeinsame Aktivitäten seltener macht. /Denn die Soziale Netzwerke sind eine /
moderne und interessante Unterhaltung /zwischen mehreren Personen. /
/
Meiner Meinung nach, wirken die /sozialen Netzwerke einerseits schlecht /
und andererseits gut auf /Freundschaften aus. /“***

AS, Pretest

AS vertritt die Position, dass soziale Netzwerke keine negativen Auswirkungen auf Freundschaften haben, die Kommunikation in manchen Fällen aber verändern könnte. Die Konzession wird mit „Natürlich könnte es...“ begonnen, bricht jedoch nach der Erwähnung der Gegenposition ab und wird nicht wieder aufgenommen oder der eigenen Meinung gegenübergestellt. Der Einsatz ist also inkohärent und unvollständig, dennoch kann man davon ausgehen, dass diese_r Jugendliche_r zu diesem Zeitpunkt schon eine Idee von konzessiven Textprozeduren haben dürfte.

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	Natürlich könnte es bewirken, dass man sich weniger trifft und gemeinsame Aktivitäten seltener macht.		→ Soziale Medien zerstören Freundschaften	
Y = Gegenbehauptung			→ Spitzenposition: Echte Freunde stehen auch trotz sozialer Medien zu dir.

Abbildung 10: Schematische Darstellung der abgebrochenen Konzession des_der Proband_in AS

Nach der Analyse der Texte des Pretests kann also davon ausgegangen werden, dass die Schüler_innen noch keine Idee von der Wichtigkeit des Einbezugs der Leser_innenschaft entwickelt haben und auch nicht wissen, dass sie ihre eigene Meinung durch die Erwähnung von Gegenargumenten besonders unterstützen können.

Proband_in	Anzahl der Konzessionen
AS	1, abgebrochen
DS	0
DX	0
SM	0
SR-JD	0
DS	0

Abbildung 11: Überblick über die Anzahl der Konzessionen in Testung 1

7.5.1.2 Analyse des Inhalts

Die inhaltliche Analyse wurde anhand der drei Leitfragen durchgeführt und kann im Detail im Anhang nachverfolgt werden.

Die Textprodukte der ersten Testung weisen unterschiedliche Auseinandersetzungen mit dem Ausgangsartikel auf. Die Aufgabenstellung der Zusammenfassung des Artikels, um einen Überblick zu schaffen, wurde in zwei Fällen (DS und SM) gut gemeistert, da die Zusammenfassung im Vergleich zur restlichen Auseinandersetzung mit dem Text kurz und prägnant ausfällt. Die vier anderen Texte bestehen aus sehr raumgreifenden Zusammenfassungen, die zwischen einem Drittel und der Hälfte des Briefs ausmachen und inhaltlich eine ziemlich detaillierte Zusammenfassung darstellen. Diese Texte wirken als wäre nach der Zusammenfassung entweder die Zeit zu knapp geworden oder die Konzentration nicht mehr vorhanden gewesen, um sich inhaltlich mit den anderen Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen.

In der argumentativen Auseinandersetzung wurden in fünf Leser_innenbriefen immer wieder Aussagen aus dem Ausgangstext aufgenommen, jedoch nicht immer kohärent mit der eigenen Meinung oder Beispielen in Verbindung gesetzt. Im Text von SM findet sich nahezu keine Bezugnahme auf den Artikel. In allen Artikeln zeigt sich jedoch die Schwierigkeit das Gelesene in den eigenen Text sinnstiftend einzuarbeiten und nicht listenartig die wichtigsten Aspekte abzuarbeiten und mit eigener Meinung zu kommentieren. Die Fragestellungen wurden allerdings durchgehend beantwortet, wobei der Text von ST eher wie eine Erörterung als ein Leser_innenbrief zu lesen ist.

AS zeigt als einzige Person den Versuch eine Konzession in den Text zu integrieren. Sie entnimmt dafür eine Aussage aus dem Text, um eine mögliche Gegenposition anzuführen, bricht jedoch leider ab, ohne die eigene Position herauszustreichen.

7.5.2 Analyse des Posttests

7.5.2.1 Analyse der Konzessionen

Der Artikel beschäftigte sich mit dem Schulversuch in Finnland, alle Fächer abzuschaffen und stattdessen ein interdisziplinäres, offenes Lernen einzuführen. Die Frage lautete, ob diese Art des Unterrichts auch in Österreich ausprobiert werden sollte.

Zwei der Jugendlichen (DX, SM) sprechen sich für eine Abschaffung der Fächer nachfinnischem Vorbild aus, zwei positionieren sich dagegen (AS, ST), und zwei (DS, SR-JD) sind dafür, das bestehende System mit dem Pilotprojekt zu verknüpfen, um so Mängel beider Unterrichtsmethoden

zu beseitigen. Die Position bezüglich des Themas hat jedoch wie auch bei der ersten Testung keinerlei Auswirkungen auf den Einsatz konzessiver Textprozeduren. Inhaltlich ist anzumerken, dass eine Beibehaltung der Fächer bei einigen Texten auch Frontalunterricht impliziert, wobei bei einem fächerlosen Schulalltag hingegen von Gruppenarbeiten und selbstständigem Lernen ausgegangen wird. Daher sind die Argumentationen hier teils ineinander verwoben. Dies passiert aufgrund der Textvorlage, die davon ausgeht, dass mit fächerorientiertem Lernen immer auch Frontalunterricht einhergeht, während interdisziplinäres Lernen in kleinen Gruppen durchgeführt würde. Der Artikel lässt allerdings offen, inwieweit die Lehrkräfte bei fächerübergreifendem Unterricht das Unterrichtsgeschehen tatsächlich steuern.

Vorneweg muss betont werden, dass diesmal in fünf Texten eine direkte Anrede an die Leser_innen zu finden ist. Einzig AS beginnt direkt mit der Einleitung, in welcher sie den Namen des Artikels, die Autorin, das Erscheinungsdatum und den Inhalt nennt. In drei weiteren Texten (DX, DS, SM) werden nach der Begrüßung des Publikums Angaben zum Artikel gemacht, um den Leser_innenbrief zu rechtfertigen. In einem Text (ST) wird nach der Anrede nur die Aktualität des Themas herausgestrichen, im Text von SR-JD werden die Adressat_innen begrüßt und anschließend sogar direkt angesprochen.

***„Liebe Leserinnen und Leser /
/
Ich schreibe diesen Text, um euch zu zeigen, /
wie die art und Weiße unseres Lernens verändert /
werden kann. Ich habe im Text „Schulfächer /
abschaffen? Was der Schulversuch der Finnen kann“ /
die Möglichkeit gesehen, wie unser Schulalltag /
verändert werden kann. [...]“***

SR-JD, Posttest

Dieser Umstand zeigt, dass die Wichtigkeit des Einbezugs der Leser_innenschaft bei einem Leser_innenbrief von fast allen Teilnehmenden verstanden und auch umgesetzt wurde. Interessant ist hierbei, dass die Schüler_innen trotz der selben Angaben durch die Lehrkraft wie bei der ersten Testung, dass sie ihre Buchstabenkombinationen zur Kennzeichnung nutzen sollten, nun zwei mit ihrem echten Namen unterschrieben, eine Person den eigenen Namen durchstrich und ihn durch die Buchstabenkombination ersetzte und ein_e Proband_in mit einer Variation („LG, unzufriedene

Schüler“) abschloss. Dies zeigt, dass die Schüler_innen sehr stark in diesen Leser_innenbrief hineinversetzten.

Konzessionen finden sich in vier Texten, in den beiden anderen sind sie nicht adäquat eingesetzt bzw. gar nicht vorhanden. Aufgrund der kleinen Gruppe werden hier alle Texte beispielhaft angeführt.

So schreibt DX, der_die eine positive Einstellung zum finnischen Pilotprojekt hat:

***„Manche könnten sagen, dass man bei solchen selbst - /
ständigen Arbeit, etwas falsches lernen kann, jedoch /
gibt es auch Heutzutage Selbstständige Gruppen - /
arbeiten, die sehr gut funktionieren. “***

***„es mag zwar sein, dass das jetzige Schulsystem /
seit dem 19 Jahrhundert gut funktioniert und /
manche Menschen dabei deswegen bleiben /
wollen, jedoch Denke ich dass es /
eine Reform geben könnte um es /
besser bzw effektiver wird. “***

DX, Posttest

Zum besseren Verständnis wird bei der_dem ersten Probanden_in auch die schematische Darstellung der Analyse angeführt, um zu zeigen, wie auch die weiteren Texte ausgewertet wurden. Die genaue Analyse aller Texte befindet sich im Anhang.

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>Manche könnten sagen, dass man bei solchen selbst - /ständigen Arbeit, etwas falsches lernen kann,</i>		→ Frontalunterricht sollte beibehalten werden, da Gruppenarbeiten zu unsicher sind.	
Y = Gegenbehauptung		<i>jedoch /gibt es auch Heutzutage Selbstständige Gruppen - /arbeiten, die sehr gut funktionieren.</i>		→ Gruppenarbeiten funktionieren gut, man braucht keinen Frontalunterricht

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>es mag zwar sein, dass das jetzige Schulsystem / seit dem 19 Jahrhundert gut funktioniert und / manche Menschen dabei deswegen bleiben / wollen,</i>		→ Schulfächer sollten beibehalten werden, da das System schon lange funktioniert.	
Y = Gegenbehauptung		<i>jedoch Denke ich dass es /eine Reform geben könnte um es / besser bzw effektiver wird.</i>		→ Es gibt Verbesserungsbedarf und die Abschaffung der Fächer könnte Gutes bewirken.

Dieser Text steht auch exemplarisch für die Vermischung von fächerlosem Unterricht/freies Lernen und Gruppenarbeiten und fächerorientiertem Lernen/Frontalunterricht, wobei beide Schwerpunkte jeweils für oder gegen das Pilotprojekt der Finnen stehen.

Zum Einsatz konzessiver Textprozeduren kann gesagt werden, dass beide konzessiven Absätze jeweils auf einen Abschnitt folgen, in dem die eigene Meinung zur Abschaffung des Fächerkanons dargelegt wird und diesen bestärken. Die erste Konzession ist dabei sogar eine eigene Variation, die zuvor in den Interventionseinheiten nicht eingeübt wurde. Man kann also davon ausgehen, dass DX den Einsatz der konzessiven Textprozeduren zur Verstärkung der eigenen Position verstanden hat und anwenden kann.

Der Text von AS ist jener Brief, der ohne Anrede direkt mit der Einführung des Artikels beginnt. Dennoch wird ein Gegenüber antizipiert und es finden sich zwei konzessive Textprozeduren, die die Meinung stützen, die Fächer nicht abzuschaffen.

„Meiner Meinung nach ist es keine gute Idee / die Schulfächer abzuschaffen, denn es mag / zwar sein, dass die Schülerinnen und Schüler / selbst entscheiden können, welche Themen sie gerne / lernen wollen, vermutlich Themen die die Schüler / interessieren, jedoch ist es zu erwähnen, dass /

*die Schüler nicht alles lernen und somit /
keinen großen Basiswissen haben. /
Ich gebe zu, dass die Noten uns Schüler /
das Leben oftmals schwer machen, ohne die /
Schulfächer gibt es auch keine Noten! Ist es /
nicht cool? Dennoch wissen wir Schüler und /
und auch die Lehrer nicht, was wir jetzt wirklich /
gut beherrschen und wo wir noch etwas mehr /
Übung benötigen.“*

AS, Posttest

Auffällig ist, dass AS sehr lange Sätze bildet, wobei sehr viele Parataxe aneinandergereiht werden. Die zweite Konzession wird außerdem etwas inkohärent angeschlossen, da das eigentliche Argument, dass eine Abschaffung der Fächer auch zu einer Abschaffung der Noten führen würde und gerade dies ein Vorteil für die Schüler wäre, zwischen der Aufnahme der Gegenposition und der darauffolgenden eigenen Meinung steht. Zu erwähnen ist jedoch, dass eine eigene, in den Einheiten nicht fokussierte, Variante („ich gebe zu“) benützt wird. Daher kann hier davon ausgegangen werden, dass AS die Gebrauchsschemata bewusst einsetzt und konzessive Textprozeduren verinnerlicht hat. Auch im Text von DS findet sich eine Textprozedur, die in den Unterrichtseinheiten geübt wurden. Der Brief beginnt mit einer Anrede der Leser_innen und einer Erklärung, warum dieser Brief zu diesem Artikel in der Schülerzeitung geschrieben wird. Die Konzession wird im Mittelteil kohärent in den Text eingebaut, jedoch wird weder die Spitzenposition des Textes gestützt, noch ein spezielles Argument aus dem Text. Die Aufnahme des Gegenarguments wird aus der vorherigen Argumentation abgeleitet, allerdings nur ein sehr allgemein gehaltener Punkt entgegengesetzt.

*„Aus diesem Grund sind Gruppenarbeiten am Idealsten, da es wissenschaftlich /
bewiesen wurde, dass man in Kleinen Gruppen besser und /
konzentrierter lernt. //
Außerdem sind Schuleinheiten, bei denen Schüler sich /
Fächerübergreifend mit einem Thema auseinandersetzen sehr /
gut, weil zum Beispiel in meiner Schule, unterrichten /
die Lehrer oftmals in allen Fächern das selbe Thema /
und das ist in vielen Fällen langweilig. /
/*

***Es mag zwar sein das der Frontaler Unterricht zwar in /
manchen Fällen von Vorteil ist, jedoch gibt es viele /
Lücken die man schließen muss.“***

DS, Posttest

Die „Lücken, die man schließen muss“ werden später durch den Vorschlag einer Kombination beider Schulsysteme unterlegt, wodurch auch hier wieder von Kohärenz gesprochen werden kann. Die Annahme, dass DS die Gebrauchsschemata der Textprozeduren verinnerlicht hat, liegt nahe. Dennoch braucht es hier sicherlich noch ein wenig Übung.

Der vierte Text, der eine konzessive Lesart zulässt, ist jener von ST. Der Brief vertritt die Meinung, dass eine Abschaffung der Schulfächer zur Überforderung der Schüler_innen und einem Schrumpfen des Allgemeinwissens führen würde. Hier findet sich eine Konzession mit gelernten Textprozeduren, die allerdings sehr abrupt, jedoch inhaltlich nicht inkohärent eingesetzt wird.

***„Ein positiver Aspekt ist, dass die Schüler/innen die /
Themen die sie behandeln werden, selbst entscheiden /
können. Daraus folgt, dass die Schüler sich mehr /
für die Schule interessieren und es /
bereitet den Schülern mehr Spaß, da sie Themen Gebiete /
auswählen können, die sie spezifisch interessieren /
beispielsweise, über die Umwelt, Politik usw... /
/
Obwohl es stimmt, dass es das Selbstständige /
Erarbeiten & anwenden von Wissen fördert, /
muss man jedoch bedenken, dass es durch /
die Abschaffung von Fächern dazu führen /
kann, dass Schüler/innen keine / /
Orientierungsmöglichkeit mehr haben. /
Damit ist gemeint, dass sie nicht mehr /
entscheiden können, was wichtig ist und was nicht, und /
welche Themen relevant sind.“***

ST, Posttest

Da die Leser_innen in diesem Text mit Anrede begrüßt werden und auch eine konzessive Textprozedur aufzufinden ist, kann davon ausgegangen werden, dass auch ST den Einsatz der Prozeduren in ihrer Bedeutung verstanden hat, im Einsatz jedoch noch etwas unsicher ist.

Der fünfte Leser_innenbrief von SR-JD vertritt die Position, dass man die Fächer in der Unterstufe abschaffen könnte, um bei einem Nicht-Funktionieren in einem fächerorientierten Unterricht in der Oberstufe Wissenslücken aufzufüllen.

Wie oben bereits gezeigt, beginnt der Text sehr adressat_innenorientiert und mit einer kohärenten Einleitung. Alle drei folgenden Argumente werden jedoch listenartig unter dem Einsatz von gelernten Textprozeduren abgehandelt, wodurch nicht davon ausgegangen werden kann, dass auch die Bedeutung hinter den Prozeduren klargeworden ist.

*„Es ist sicherlich so, dass das alte /
System schon viele Jahre, fast zwei einhalb /
Jahrhunderte, existiert und dessen Erfolg beweisen /
ist, jedoch ist nichts perfekt und ich /
bin davon überzeugt, dass das Lernen mit den neuen System viel /
besser gemacht wird./
/
Es mag zwar sein, dass das Versuch /
neues Schulsystem einzuführen scheitern wird, /
allerdings ist es mit hundert prozentiger /
Wahrscheinlichkeit so, dass wenn man /
nichts macht, wird nichts besser sein. /
/
Ich gebe zu, dass Herr Hopmann /
recht haben kann, dennoch ich glaube //
dass wir nichts sicherlich wissen können, ohne /
es vorher ausprobieren.“*

SR-JD, Posttest

Hier dürfte es sich um einen Text handeln, der die Erwartungen der Lehrkraft erfüllen soll, ohne dass jedoch die Gebrauchsschemata hinter den Prozeduren bedeutungstragend sind.

Im sechsten und letzten Brief, der von SM verfasst wurde, findet sich zwar eine Anrede („Sehr geehrte Leserinnen und Leser“), allerdings im weiteren Verlauf keinerlei Einbezug der Angesprochenen. Die Analyse zeigt auch keinerlei konzessive Textprozeduren, obwohl der Text kohärent in die eigenen Argumente eingearbeitet und der eigene Standpunkt deutlich wird. Dennoch zeigt die Analyse, dass SM die Wichtigkeit konzessiver Textprozeduren als Gebrauchsschemata eines Leser_innenbriefs noch nicht erkannt hat.

Proband_in	Anzahl der Konzessionen
AS	2 kohärent eingesetzte Konzessionen
DS	1 Konzession ohne detaillierte Ausführung der eigenen Meinung
DX	2 kohärent eingesetzte Konzessionen
SM	0 Konzessionen
SR-JD	3-malige listenartige, auswendiggelernte Abhandlung
ST	1 abrupt, aber inhaltlich kohärent eingesetzte Konzession

Abbildung 12: Überblick über die Anzahl der Konzessionen in Testung 2

7.5.2.2 Inhaltliche Analyse

Die *inhaltliche Analyse* ergab ein durchwachsendes Bild.

Der Einsatz von Konzessionen hat bei **AS** zu einer Abnahme der inhaltlichen Kohärenz geführt. Das erkennt man daran, dass zwar alle Fragestellungen beantwortet wurden, jedoch die Zusammenfassung im zweiten Text in der Relation zur Ausarbeitung der anderen Fragestellung eindeutig zugenommen hat.

Bei **DS** nahm die inhaltliche Komplexität bei der Beantwortung der Fragestellungen zu, wobei Punkte des Ausgangstexts immer wieder aufgegriffen werden. Die sehr allgemein bleibende Konzession nimmt ebenso Bezug auf den Artikel, was zeigt, dass dieser verstanden und für die Produktion genutzt werden konnte.

DX hat durch die Übungseinheiten gelernt, den Ausgangstext besser in den eigenen Text zu integrieren, ihn auch für die eigene Argumentation zu nutzen und so die Fragestellungen gleichmäßig mit Bezug zum Text zu beantworten. Auch die beiden Konzessionen weisen Bezug zum Artikel auf, um die eigene Position zu unterstreichen.

Bei **SM** wird in der zweiten Testung der Artikel besser in die Einleitung integriert als noch in der ersten Testung, allerdings werden in der Beantwortung der Fragestellungen auch hier hauptsächlich eigene Ideen aufgeworfen, ohne sich am Text zu orientieren. Wurde bei der ersten Testung das Thema noch auf ein neues erweitert, passiert dies in der zweiten Testung nicht mehr. Anscheinend wurde hier aber aus Angst, die zweite Fragestellung nach der eigenen Positionierung vergessen zu haben, nachträglich gleich zu Beginn ein Satz zur eigenen Meinung eingefügt, dieser zerstört jedoch die Kohärenz des Textes. Konzessionen wurden in beiden Testungen nicht gefunden. Es kann auch nicht von einer Steigerung der inhaltlichen Komplexität ausgegangen werden.

SR-JD hat im ersten Leser_innenbrief noch sehr viel Konzentration auf die Zusammenfassung gelegt, wodurch die restliche Auseinandersetzung mit den Fragestellungen inhaltlich und auch quantitativ zu kurz ausfiel. In der zweiten Testung kehrte sich der Schwerpunkt um: Es wurde keine Zusammenfassung gegeben, sondern der Text durch die Abhandlung der Fragestellungen abgebildet. Der Versuch die geübten Konzessionen zu verwenden, zeigt jedoch eindeutig, dass diese noch nicht verstanden wurden, da sie listenartig untereinander, verschiedene Punkte aus dem Text beinhaltend abgehandelt wurden. Die Bedeutung der Bezugnahme auf den Text wurde hingegen offensichtlich verstanden und auch ermöglicht, die Sinnentnahme für Argumentationen zu nutzen.

ST musste in der ersten Testung noch deutlich viele Ressourcen auf die Zusammenfassung des Ausgangstextes verwenden, sodass die weitere Auseinandersetzung mit den Fragestellungen nur sehr kurz ausfiel. In der zweiten Testung zeigt sich wieder ein umgekehrtes Bild. Die Zusammenfassung wurde zugunsten der Bezugnahme auf den Ausgangstext innerhalb der Beantwortung der Fragestellung ausgelassen. Auch eine Konzession mit direktem Bezug auf den Text

zur Stützung der eigenen Position wurde eingesetzt. Das Hauptproblem beider Testungen liegt jedoch darin, dass ST die **Textsorte nicht trifft**, sondern eher eine Erörterung schreibt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich mehrheitlich das Verständnis des Einsatzes von Konzessionen auch positiv auf die Bezugnahme zum Ausgangstext auswirkt. Lediglich ein Text (AS), in dem das Konzept der Konzessionen offensichtlich verstanden und richtig eingesetzt wurde, zeigt eine Reduktion an inhaltlicher Komplexität und Bezugnahme auf Argumente aus dem Ausgangstext. DS, DX und ST zeigen in ihren Texten, dass sie den Einsatz konzessiver Routineausdrücke verstanden haben und dennoch die inhaltliche Komponente im Blick behalten können. Ein_e Schüler_in, SD, zieht das Gelesene als Basis für die eigene Argumentation heran und zeigt somit, dass der Inhalt des Textes auch für die eigene Produktion genutzt werden kann, der Einsatz konzessiver Textprozeduren missglückt allerdings. Nur der Text von SM zeigt weder im Bereich der Konzessionen, noch in der Bezugnahme auf das Gelesene eine Steigerung. Das Hauptproblem dürfte in diesem Fall allerdings das Verständnis der Textsorte selbst sein, da beide Textprodukte in ihrem Aufbau an eine Erörterung, nicht jedoch an einen Leser_innenbrief erinnern.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend ist zu sagen, dass nach den Interventionseinheiten vier der sechs Texte Konzessionen beinhalten, die in ihrem Einsatz auch zeigen, dass das Konzept dahinter verstanden wurde. Die Konzessionen sind kohärent oder manchmal zwar etwas plötzlich, jedoch passend, in den Text eingewoben und werden zur Verstärkung der eigenen Position genutzt. Außerdem stützen sie sich alle auf Stellen aus dem Ausgangstext, was bei einem Leser_innenbrief von Nutzen für eine Erfüllung der Textsorte ist. Dieser Umstand zeigt, dass die Hereinnahme des Trainings des Leseverstehens bei der Bearbeitung der Textsorte Leser_innenbrief trotz Fokus auf den Umgang mit konzessiven Textprozeduren nicht außer Acht gelassen werden sollte, da die Strategien essentiell für die Erfüllung der Schreibaufgabe sind.

Nur ein Textprodukt weist neben dem kohärenten Einsatz konzessiver Textstrukturen im Gesamten eine Abnahme der inhaltlichen Komplexität auf, obwohl selbst hier die Konzessionen Bezug auf die Informationen aus dem Aufgabentext nehmen. Hier kann davon ausgegangen werden, dass das Konzept der Konzessionen verstanden, jedoch sehr viel Aufmerksamkeit dafür während des Schreibprozesses benötigt wurde.

Ein Leser_innenbrief verdeutlicht nach der zweiten Testung das Bemühen um den Einsatz von Konzessionen, es wird jedoch offensichtlich, dass die dahinterliegenden Gebrauchsschemata noch nicht verstanden wurden. Dies wirkt sich stark auf den Aufbau des Textes auf, der sich nur mehr am aufzählenden Einsatz konzessiver Strukturen orientiert. Hier ist offensichtlich, dass noch Übung und auch Bewusstmachung von Nöten ist.

Nur ein Text weist sowohl vor, als auch nach den prozedurenorientierten Einheiten keinerlei Veränderungen auf. Weder das Konzept der konzessiven Textprozeduren, noch die Bezugnahme zum Text verbesserten sich durch die Übungseinheiten. Das Hauptproblem liegt nach eingehender Analyse darin, dass beide Textprodukte die Struktur einer Erörterung aufweisen, die verschiedene, vor allem eigene Argumente gewichtet und abschließend zu einem Ergebnis kommt. Punkte eines Leser_innenbriefs, wie zum Beispiel die Bezugnahme auf das Gelesene, die Aufnahme einer Gegenmeinung und die eigene Positionierung fehlen hingegen in beiden Testungen zur Gänze.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass der durchgeführte Unterricht zu einer verbesserten Leistung der Schüler_innen führte, wobei es einige Ansatzpunkte gibt, die noch diskutiert werden müssten. So sollten die konzessiven Strukturen nicht abstrahiert von der Textsorte geübt werden, um die Textprozeduren in direkter Verbindung mit dem Sinn der Textsorte zu verdeutlichen. In diesem Fall ergänzen sich Leser_innenbrief und konzessive Strukturen sehr gut, weshalb diese Kombination

empfohlen wird. In Anbetracht dessen stellte sich die wiederholte Auseinandersetzung mit den Lesestrategien als Vorteil heraus, da die Bezugnahme zum Gelesenen einen wichtigen Teil des Leser_innenbriefs darstellt.

Und auch die Möglichkeit des kooperativen Schreibens ist sicherlich ein gewichtiger Vorteil, jedoch braucht es offensichtlich auch Übungseinheiten, in denen der Umgang mit den neuen Textprozeduren allein geübt werden kann, um direktes Feedback zu erhalten und so im Umgang sicherer zu werden oder in einem nachfolgenden Gespräch die Gebrauchsschemata noch einmal zu verdeutlichen.

Abschließend ist weiters anzuführen, dass die methodische Vorgehensweise nicht nur in einem parallel zum Unterricht stattfindenden Förderunterricht eingesetzt werden kann, sondern ebenso im normalen Deutschunterricht. Da sie sich an einem für heterogene Klassen entwickelten didaktischen Konzept orientiert, scheint auch hier der Einsatz im großen Klassenverband durchaus geeignet.

9 Quellen

BGBI 219/2016: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 9.08.2016, S. 19 - 28, herunterzuladen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf;

Abraham/Baurmann 2007: Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen; Feilke, Helmuth; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht Nr. 203/2007

Ehlers 2009: Ehlers, Swantje (2009): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie A, Nr. 13/2009), S. 215 - 227

Faistauer 2010: Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), Bd. 35.2), S. 961 - 969

Feilke 1996: Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1178-1191.

Feilke 2010a: Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Herausgegeben und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen, 17.05.2010

Feilke 2010b: Feilke, Helmuth (2010b): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos; Hennig; Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 209-231

Feilke 2012: In: Feilke, Helmuth, Lehnen Katrin (2012): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt: Peter Lang Verlag

Feilke 2014: Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S.11 - 34

Flower/Hayes 1981: Flower, Linda/ Hayes, John R. (1981): A cognitive process theory of writing. In: College Composition and Communication 32 Nr. 4, S. 365-387

Grießhaber 2014: Grießhaber, Wilhelm (2014): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrendholz, Berndt; Oomen-Welke, Ingelore (2014): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). S. 228 - 238

Krause 2016: Kruse, Wolf-Dieter (2016): Textsorten, Textroutinen und sprachliche Stereotype aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, S. 83 – 99 (Thema Deutsch, Band 13), herunterzuladen von: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf.

Marx/Steinhoff 2017: Marx, Nicole/ Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. (Sprachliche Bildung Bd. 1). S. 175 – 185

Niederdorfer et al. 2017: Niederdorfer, Lisa/ Akbulut, Muhammed/ Schicker, Stephan/ Schmörlzer-Eibinger, Sabine (2017): Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo): Ein integratives Modell zur Förderung literaler Kompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2017/ Heft 1, S. 125 - 140

Petersen 2012: Petersen, Inger (2012): Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, S. 201-232.

Petersen 2014: Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin/Boston: Walter De Gruyter Verlag. (DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration. Bd. 5)

Prüfungsordnung AHS: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 06.01.2019, abgerufen im RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845>, eingesehen am 6.01.2019

Rezat 2007: Rezat, Sara (2007): Die Konzession als strategisches Sprachspiel. (SPRACHE – LITERATUR UND GESCHICHTE. Studien zur Linguistik/Germanistik 30). Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Rezat 2009: Rezat, Sara (2009): Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL) 37 Nr.3, S. 469-489

Rezat 2011: Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. Didaktik Deutsch 31, S. 50 - 67

Rösch 2017: Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler

Rotter 2015: Rotter, Daniela (2015): Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext. Münster, New York: Waxmann Verlag (Mehrsprachigkeit Bd. 40)

Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: Rotter, Daniela; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine „Prozedurenorientierte Didaktik und Focus-on-Form“. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann Verlag (Fachdidaktische Forschungen Bd. 8)

Saxalber/Witschel 2014: Saxalber, Annemarie; Witschel, Elfriede (2014): Schreiben im Deutschunterricht aus der Sicht von DaZ-SchülerInnen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung an der österreichischen Sekundarstufe II. In: Dirim, Inci; Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas;

Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Serie A, Bd.3 2014.
Schwerpunkt: Schreiben und Literalität. Wien: Praesens Verlag

Schmölzer-Eibinger 2011: Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Schmölzer-Eibinger et al. 2013: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett Verlag

SRDP-Beurteilungsraster 2017: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Handreichung zum Beurteilungsraster (SRDP Unterrichtssprache). Stand September 2017. zuletzt heruntergeladen von [https://www.srdp.at/downloads /dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/](https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/), am 6.01.2019

SRDP-Handreichung Beurteilungsraster 2017: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Handreichung zum Beurteilungsraster (SRDP Unterrichtssprache). Stand September 2017. zuletzt heruntergeladen von <https://www.srdp.at/downloads /dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/>, am 6.01.2019

SRDP-Korrektur- und Beurteilungsanleitung 2018: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) 2017: Korrektur- und Beurteilungsanleitung zur schriftlichen standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung/Berufsreifeprüfung in Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch. Stand September 2017. zuletzt heruntergeladen von <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/>, am 6.01.2019

SRDP-Operatoren 2016: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; Alpen-Adria Universität (Hg.) 2016: Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Stand Oktober 2016, zuletzt heruntergeladen von <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/>, am 6.01.2018

SRDP-Textsortenkatalog 2018: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; Alpen-Adria Universität (Hg.) 2018: Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch,

Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch). Stand Februar 2018, heruntergeladen von <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/>, zuletzt am 6.01.2019

SRDP-Überblick 2015: Internationale Arbeitsgruppe Schriftliche standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch (2015): Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch auf einen Blick. aktualisierte Ausgabe. Klagenfurt, Wien, zuletzt heruntergeladen von <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache/>, am 6.01.2018

Strommer 2013: Strommer, Helga (2013): Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: ide - Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule Nr. 4 Textkompetenz, S. 43 – 52

Uni Münster: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html>, zuletzt eingesehen am 5.01.2019

Zahlenspiegel 2017, heruntergeladen von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/grunddaten.html>, am 12.01.19

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Textproduktionsmodell nach Flower und Hayes (1981: 370).....	20
Abbildung 2: Grieshabers modifiziertes Modell von Hayes und Flower (Abb. kopiert von Uni Münster)	24
Abbildung 3: Literale Prozeduren.....	26
Abbildung 4: Vierstufige <i>indem</i> -Relation nach Feilke 2014	28
Abbildung 5: Ausschnitt aus der Rede von Gerhard Schröder vom 18.03.2003 (vgl. Rezat 2007: 273)	39
Abbildung 6: Schematische Darstellung der Konzession nach Rezat 2011: 52	40
Abbildung 7: Die Realisierung der Sprachhandlung Konzession (Rezat 2007: 378).....	41
Abbildung 8: Auflistung der expliziten konzessiven Sprachmittel nach Rezat (2007: 341 – 345).....	44
Abbildung 9: sichtbare Markierungen konzessiven Argumentierens in Expertentexten (vgl. Rezat 2009: 476).....	44
Abbildung 10: Schematische Darstellung der abgebrochenen Konzession des_ der Proband_ in AS....	72
Abbildung 11: Überblick über die Anzahl der Konzessionen in Testung 1	72
Abbildung 12: Überblick über die Anzahl der Konzessionen in Testung 2	80

11 Anhang

11.1 Aufgabenstellungen zu den Testungen

11.1.1 Aufgabe Testung 1

126



Wie digital sind deine Freunde?

Material

M3 Politik-digital.de, vom 1.9.2015 (Autorin: Livia Helbing)

Zusammen im Netz – Freundschaften im Wandel

[...] Was ist überhaupt Freundschaft? Aristoteles zufolge muss zuhächst zwischen gleichen und ungleichen Freundschaften unterschieden werden. Letztere beschreiben beispielsweise das Verhältnis zwischen Familienmitgliedern. In gleichen Freundschaften verfügen beide Personen über dieselben Handlungsmöglichkeiten, die den Diskurs relativ herrschaftsfrei ablaufen lassen. Zudem wünschen sie sich beide dasselbe. Letztlich kommt es nach Aristoteles aber auf die Ursache der Zuneigung füreinander an. Hier differenziert er zwischen drei Arten:

Die *Nutzenfreundschaft* existiert lediglich aufgrund eines Zweckes. Fällt dieser Zweck weg, ist die Freundschaft gefährdet. Ein modernes Beispiel hierfür wären Arbeitskollegen, die sich im Büro sehr gut verstehen, aber außerhalb der Geschäftszeiten praktisch keine gemeinsamen Aktivitäten oder Kontakt pflegen. Die zweite Art ist die *Lustfreundschaft*. Die Freundschaft wird in diesem Fall durch ein bestimmtes Interesse, wie beispielsweise Basketball spielen, Horrorfilme sehen oder eine gemeinsame Musikrichtung ausgemacht. Beide Freundschaftsarten sind nach Aristoteles leicht lösbar und nur temporär, da sich die Objekte des Nutzens und der Lust für Menschen ändern.

Die einzig wahre und den ersten beiden überlegene ist die *Tugendfreundschaft*. Sie fußt auf der Tugendhaftigkeit beider Personen, die nicht nur Nutzen und Lust, sondern auch das Gute im jeweils anderen suchen und finden. Es bedarf Zeit und Gewohnheit des Zusammenlebens zur Bildung eines solchen „Herzensbundes“. Außerdem kann man nicht eher aneinander Gefallen finden, und Freundschaft schließen, bevor durch gemeinsame negative und positive Erfahrungen gegenseitiges Vertrauen und Zuneigung geschaffen wurde.

Böse Zungen behaupten diese dritte Form der Freundschaft könne gar nicht mehr existieren. Denn wie sollten 827 Facebook-„Freundschaften“ tatsächlich auf Tugendhaftigkeit beruhen? Suchen und finden wir das Gute in diesen unzähligen Online-Freunden oder basieren sie nicht vielmehr auf Nutzen und Lust? Nicht nur der moderne Freundschaftsbegriff allein wird oftmals in Frage gestellt, sondern auch die Form der Kommunikation. Wir würden uns in die digitale Welt verkriechen, pausenlos mit unseren Smartphones beschäftigt sein und uns lieber über WhatsApp, den Facebook Messenger oder ähnliche Apps unterhalten, anstatt unsere Freunde in der realen Welt zu treffen, behaupten viele. Beim Drang ständig erreichbar zu sein, nichts zu verpassen und nur ja ein Foto der frisch servierten Pizza beim Italiener auf Instagram hochzuladen, kann das Gegenüber schnell einmal in Vergessenheit geraten. Freundschaften seien oberflächlich geworden und Smartphones würden einsam machen. [...]

Quelle: <http://politik-digital.de/news/zusammen-im-netz-freundschaften-im-wandel-146737/>
(gesehen am 12.3.2016)

AUFGABE

**zum Artikel „Zusammen im Netz – Freundschaften im Wandel“
von Livia Helbing (publiziert am 1.09.2015 auf politik-digital.de)**

Lies den (gekürzten) Artikel von Livia Helbing und verfasse dazu einen Leserbrief.
Schreibe ca. 300 Wörter.

- **Fasse zu Beginn in wenigen Sätzen die drei Arten von Freundschaft nach Aristoteles zusammen.**
- **Bewerte die Aussage, dass die modernen sozialen Netzwerke, wie Facebook, Instagram oder Whats App, wahre Freundschaften immer mehr in Frage stellen.**
- **Diskutiere, wie sich diese sozialen Netzwerke deiner Meinung nach auf die verschiedenen Freundschaften auswirken.**
- **Richte einen Appell an die Leserschaft.**

11.1.2 Aufgabe Testung 2

Donnerstag, 17. November 2016, von Carina Pachner

Schulfächer abschaffen?

Was der Schulversuch der Finnen kann

Ein Schulsystem, das ohne Fächer auskommt - geht das? Den Finnen ist es zumindest einen Schulversuch wert. Bis 2020 sollen an einigen Schulen in Finnland traditionelle Schulfächer für Oberstufenschüler ab 16 Jahren nicht mehr existieren. Warum das keine Innovation ist und wie sinnvoll es wäre, ein ähnliches Projekt in Österreich zu starten.

Das Schulsystem in Finnland gilt weltweit als Vorreiter und Vorbild. Bei den Pisa-Studien der vergangenen Jahre heimsten die Schüler dieses Landes zumeist Spitzenplätze ein. Ausgehend von der Hauptstadt Helsinki wagen finnische Bildungsexperten nun eine Reform: Der Plan plädiert für die Abschaffung der bekannten Fächer-Struktur. Stattdessen sollen die Schüler Themengebiete in der Gruppe erarbeiten, der Frontalunterricht wird verbannt.

Wie der Unterricht 2.0 aussehen soll

Die Chefin der finnischen Bildungsbehörde in Helsinki, Marjo Kyllönen, hält die jetzige Unterrichtsform für überholt: "Viele Schulen unterrichten immer noch ganz altmodisch, so wie es Anfang des 19. Jahrhunderts gut war – aber die Anforderungen sind nicht mehr die gleichen und wir brauchen etwas, das für das 21.



© Bild: iStockphoto/Brainsil

Jahrhundert geeignet ist", sagte sie gegenüber dem britischen Nachrichtenportal Independent und der Website "Brightside me". Ein Unterricht 2.0 könnte laut finnischen Experten folgendermaßen aussehen: Schüler lernen in einem interdisziplinären Format und nach Ereignissen und Phänomenen. So soll beispielsweise der Zweite Weltkrieg künftig in einem Projekt gleichzeitig aus historischer, geografischer und mathematischer Sicht erarbeitet werden. Im Kurs "Arbeiten im Café" sollen Schüler ihre Fähigkeiten in Wirtschaft, Englisch und Kommunikation verbessern. In kleinen Gruppen werden Themengebiete erarbeitet, die sonst in starre Fächer gepresst sind.

Die finnischen Bildungsexperten wollen den Schulversuch bis 2020 für Jugendliche ab 16 Jahren einführen - also ausschließlich in der Oberstufe. Rund 70 Prozent der Lehrer in Helsinki haben bereits gegen zusätzliche Bezahlung Vorbereitungsarbeiten für das Projekt getroffen. Doch kann ein derartiger Schulversuch irgendwann einmal als flächendeckendes Schulsystem funktionieren?

Kann er nicht, sagt Bildungswissenschaftler Stefan Hopmann von der Universität Wien.

Warum die Idee als Schulsystem nicht funktioniert

"Die Schule ist so erfolgreich, weil sie die Welt in überschaubare Portionen aufteilt", sagt Hopmann. Sie ist eben nicht wie das Leben und genau darin sieht der Experte ihr Erfolgsgeheimnis: Lehrer beziehungsweise das Schulsystem sollen Kindern und Jugendlichen Hilfe bieten bei der Sortierung, was wichtig ist und was nicht - gerade aufgrund der heutigen Informationsflut. Die Schulfächer grundsätzlich abzuschaffen, hält der Bildungswissenschaftler daher für keine gute Idee. Den Kindern würde dadurch die Orientierungsmöglichkeit genommen. Die Forschung hat gezeigt: Gute Schüler

haben damit keine Probleme, weniger starke Schüler tun sich jedoch schwer, eine Sortierung aus eigener Kraft vorzunehmen und könnten auf der Strecke bleiben. "Dieses Problem wird man in Finnland auch noch erfahren", teilt der Bildungswissenschaftler mit.

Wäre so etwas in Österreich denkbar?

Der finnische Vorstoß ist nicht einmal ein neuer. Seit dem 19. Jahrhundert gibt es ähnliche Versuche, Disziplinen aufzuheben, die sich aber bis heute als System nicht durchsetzen konnten. Sind die Finnen ausnahmsweise also kein Vorbild? Die Ansätze findet der Experte durchaus auch für Österreich schultauglich, allerdings als zeitlich begrenztes Projekt, das frischen Wind in die gängigen Unterrichtsformen bringt. Das fördert das selbstständige Erarbeiten und Anwenden von Wissen.

Der Vorsitzende der AHS-Lehrergewerkschaft, Herbert Weiß, hält den finnischen Schulversuch ebenfalls nur dann für sinnvoll, wenn es sich auf Projekte beschränkt. Er plädiert für fächerübergreifende Bezüge in Österreichs Schulen. "Zuerst muss eine fachliche Basis geschaffen werden, bevor Dinge vernetzt werden können", sagt er. Nicht alle Informationen sollten ungefiltert an die Schüler weitergegeben werden, die Steuerung durch den Lehrer sei wesentlich. In Österreich gibt es laut Weiß immer wieder Projekte dieser Art, wobei sie sich nicht für alle Inhalte eignen. In welchem Umfang das passiert, hängt von den einzelnen Fächern, Schulen und Lehrern ab.

Der viel zitierte Frontalunterricht bleibt Österreichs Schülern wohl nicht ganz erspart. "Er darf aber nicht die einzige Unterrichtsform sein. Eine Vielfalt ist wichtig", sagt Weiß.

<https://www.news.at/a/schulversuch-finnland-faecher-abschaffen-7689292>, zuletzt eingesehen am 14.05.2018

AUFGABE

zum Artikel „Schulfächer abschaffen? – Was der Versuch der Finnen kann“

**von Carina Pacher (publiziert am 17. November 2016 auf
www.news.at)**

Lies den Artikel und verfasse dazu einen Leserbrief (300 – 350 Wörter), in dem du folgende Punkte berücksichtigst:

Gib zu Beginn den Artikel in wenigen Sätzen wieder.

Nimm zu dem Thema Stellung, indem du dich für oder gegen die Einführung eines fächerlosen Unterrichts aussprichst.

Begründe deine Argumente.

12 Texte und Analysen

12.1 AS

12.1.1 Testung 1

Im Artikel „Zusammen im Netz-Freundschaften im Wandel“, erschienen am 1.9.2015 auf der Webseite „Politik-digital“ von der Autorin Livia Helbing, werden die Freundschaftsarten die Aristoteles erwähnt beschrieben. /

Die erste Freundschaft ist, die Nutzenfreundschaft, das heißt, dass am Alltag die Personen sich verstehen, jedoch privat nie was unternehmen würden. /

Lustfreundschaft wird durch bestimmten Interessen geknüpft. Beispielsweise Basketball spielen oder sonstige Hobbys zusammen unternehmen. /

Die einzige wahre Freundschaft ist die Tugendfreundschaft, diese ist nicht nur dafür da um gemeinsame Aktivitäten zu machen, sondern das Gute im jeweils anderen Suchen und finden. In dieser Freundschaft spielt Vertrauen eine wichtige Rolle. /

Ich stimme Aristoteles Aussage nicht zu, dass je mehr man sich mit der modernen soziale Netzwerke unterhält, desto oberflächer werden die Freundschaften. //

Ich finde, dass wahre Freunde immer zu dir halten werden. Auch wenn es mehrere sozialen Netzwerke gibt, wie Facebook, Instagram oder Whats App, sie werden immer zu dir stehen wenn du sie brauchst. Aus diesem

Grund bezweifle ich Aristoteles /
Aussage. Natürlich könnte es bewirken, /
dass man sich weniger trifft und /
gemeinsame Aktivitäten seltener macht. /
Denn die Soziale Netzwerke sind eine /
moderne und interessante Unterhaltung /
zwischen mehreren Personen. /
/
Meiner Meinung nach, wirken die /
sozialen Netzwerke einerseits schlecht /
und andererseits gut auf /
Freundschaften aus. /
Wenn man viel auf Instagram oder /
sonstiges aktiv ist, kann /
es dazu führen, dass man sich gegenseitig /
weniger trifft oder man automatisch /
seltener telefoniert, da man eine andere /
interessante Beschäftigung hat. /
Andererseits könnte es auch positiv wirken, /
man kann sich durch sozialen /
Netzwerken neue Kontakte bzw. /
Freunde knüpfen. /
Zusammengefasst achtet auf aufmerksame und /
wahre Freunde!!

12.1.2 Testung 2

Im Artikel „Schulfächer abschaffen? was der Schulversuch /
der Finnen kann“ von Corinna Pachner, erschienen /
am 17 November 2016 auf der Internetplattform /
„ News“, berichtet über die große Herausforderung /
und den neuen Ablauf des modernens /
Schulsystems in Schulen in Finnland. /
/

Im Bericht steht, dass es in Finnland keine /
Schulfächer gibt. Mario Kyllönen meint, dass /
an Schulen immer noch sehr altmodisch unterrichtet /
wird. Die Schüler sollen in einen interdisziplinären Format /
und nach Ereignissen und Phänomen lernen. /
Laut Hopmann ist die Schule nicht wie das /
Leben sondern eher ein Erfolgsgeheimnis. /
Beispielsweise helfen uns die Lehrer bei der /
Entscheidung was wichtig ist und was /
nicht. Es stellte sich die Frage ob so ein Schulsystem auch für /
Österreich geeignet ist. /
Der Experte meint, dass so ein /
Projekt zeitlich begrenzt sein soll. Denn die /
österreichischen Schüler zuerst einen fachlichen Basis /
brauchen.//

Meiner Meinung nach ist es keine gute Idee /
die Schulfächer abzuschaffen, denn es mag /
zwar sein, dass die Schülerinnen und Schüler /
selbst entscheiden können, welche Themen sie gerne /
lernen wollen, vermutlich Themen die die Schüler /
interessieren, jedoch ist es zu erwähnen, dass /
die Schüler nicht alles lernen und somit /
keinen großen Basiswissen haben. /

Ich gebe zu, dass die Noten uns Schüler /
das Leben oftmals schwer machen, ohne die /
Schulfächer gibt es auch keine Noten! Ist es /
nicht cool? Dennoch wissen wir Schüler und /
und auch die Lehrer nicht, was wir jetzt wirklich /
gut beherrschen und wo wir noch etwas mehr /
Übung benötigen. /

Also bitte liebe Schüler, lernts brav weiter /
entweder mit oder auch ohne Schulfächer!

12.1.3 Analysen

12.1.3.1 Analyse 1

1) Position:

Freundschaften werden aufgrund der modernen sozialen Netzwerke nicht oberflächlicher. Wahre Freunde sind immer füreinander da, soziale Netzwerke ändern daran nichts.

„Ich stimme Aristoteles Aussage nicht zu, dass /
je mehr man sich mit der modernen /
soziale Netzwerke unterhält, desto oberflächer /
werden die Freundschaften. //“

„Auch wenn es /
mehrere sozialen Netzwerke gibt, wie /
Facebook, Instagram oder Whats App, /
sie werden immer zu dir stehen /
wenn du sie brauchst.“

2) Konzessionen:

Natürlich könnte es bewirken, /
dass man sich weniger trifft und /
gemeinsame Aktivitäten seltener macht. /
Denn die Soziale Netzwerke sind eine /
moderne und interessante Unterhaltung /
zwischen mehreren Personen. /

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	Natürlich könnte es bewirken, dass man sich weniger trifft und gemeinsame Aktivitäten seltener macht.		→ Soziale Medien zerstören Freundschaften	
Y = Gegenbehauptung			→ Echte Freunde stehen auch trotz sozialer Medien zu dir.

Die Person AS bezieht in ihren Leser_innenbrief die Möglichkeit einer Gegenposition ein und realisiert dies auch sprachlich. Allerdings nutzt sie den Einwand, dass die sozialen Medien Auswirkungen auf die Quantität persönlicher Treffen haben könnten nicht, um ihre eigene Position zu diesem Thema zu stärken, sondern lässt das Argument ohne Gegenargument stehen. Im Gegensatz dazu, fügt sie jedoch eine Begründung für das Gegenargument an, ohne aber auch dieses im weiteren Verlauf auszubauen oder weiter zu nützen. Der_die Leser_in kann allerdings dennoch erahnen, welche Position sie in diesem konkreten Fall einnimmt, da die Spitzenposition vorher schon deutlich wird.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Der Artikel wird in der Einleitung erwähnt und es folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte des Textes mit der Erwähnung aller drei Freundschaftsarten. Im Vergleich zum restlichen Text ist die **Zusammenfassung jedoch ein bisschen zu detailliert und lange ausgefallen.**

-2- In der weiteren Argumentation ist der **Bezug zu den wichtigsten Aspekten** des Inhalts erkennbar, darauf aufbauend wird auch eine **eigenständige Auseinandersetzung** mit dem Thema ersichtlich. Außerdem werden alle Fragestellungen beantwortet.

-3- Eine Stelle lässt **eine Konzession erahnen**, diese wurde jedoch nicht fertig ausgeführt. Zu Beginn wird ein Satz aus dem Artikel aufgegriffen, wodurch erwartbar wäre, dass die fehlende Vervollständigung mit einer eigenen Gegenargumentation geendet hätte. Dies kann so allerdings nicht verifiziert werden.

12.1.3.2 Analyse 2

1) Position:

Schulfächer abzuschaffen ist keine gute Idee, da die Schüler_innen nicht das notwendige Basiswissen erlangen und ohne Noten auch kein Nachweis für Schüler_innen und Lehrer_innen darüber besteht, was die Schüler_innen wirklich beherrschen.

„Meiner Meinung nach ist es keine gute Idee /
die Schulfächer abzuschaffen, denn es mag /
zwar sein, dass die Schülerinnen und Schüler /
selbst entscheiden können, welche Themen sie gerne /
lernen wollen, vermutlich Themen die die Schüler /
interessieren, jedoch ist es zu erwähnen, dass /
die Schüler nicht alles lernen und somit /

keinen großen Basiswissen haben. /
 Ich gebe zu, dass die Noten uns Schüler /
 das Leben oftmals schwer machen, ohne die /
 Schulfächer gibt es auch keine Noten! Ist es /
 nicht cool? Dennoch wissen wir Schüler und /
 und auch die Lehrer nicht, was wir jetzt wirklich /
 gut beherrschen und wo wir noch etwas mehr /
 Übung benötigen. /“

2) Konzessionen

„Meiner Meinung nach ist es keine gute Idee /
 die Schulfächer abzuschaffen, denn es mag /
zwar sein, dass die Schülerinnen und Schüler /
 selbst entscheiden können, welche Themen sie gerne /
 lernen wollen, vermutlich Themen die die Schüler /
 interessieren, jedoch ist es zu erwähnen, dass /
 die Schüler nicht alles lernen und somit /
 keinen großen Basiswissen haben. /
Ich gebe zu, dass die Noten uns Schüler /
 das Leben oftmals schwer machen, ohne die /
 Schulfächer gibt es auch keine Noten! Ist es /
 nicht cool? Dennoch wissen wir Schüler und /
 und auch die Lehrer nicht, was wir jetzt wirklich /
 gut beherrschen und wo wir noch etwas mehr /
 Übung benötigen. /“

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	...es mag <u>zwar sein</u> , dass die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, welche Themen sie gerne lernen wollen,		→ Also sollten die Schulfächer abgeschafft und offenes Lernen eingeführt werden.	
Y = Gegenbehauptung		<u>jedoch</u> ist es zu erwähnen, dass die Schüler nicht alles lernen und somit keinen großen		→ Offenes Lernen ohne Schulfächer verringert das Wissen der Schüler_innen.

		Basiswissen haben		
--	--	-------------------	--	--

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	Ich <u>gebe zu</u> , dass die Noten uns Schüler das Leben oftmals schwer machen,		→ Abschaffung der Noten wäre toll für die Schüler_innen.	
Y = Gegenbehauptung		<u>Dennoch</u> wissen wir Schüler und auch die Lehrer nicht, was wir jetzt wirklich / gut beherrschen und wo wir noch etwas mehr / Übung benötigen.		→ Es braucht Noten, um den Output zu kontrollieren.

AS vertritt in der zweiten Testung die Position, dass Schulfächer nicht abgeschafft werden sollen, weil sowohl die Schüler_innen als auch die Lehrer_innen nicht davon profitieren würden. Die Unsicherheit, ob die eigene Meinung überhaupt Gewicht besitzt, zeigt sich allerdings im Appell am Ende des Leser_innenbriefs, als sie die Mitschüler_innen in jedem möglichen Fall zum Lernen auffordert. Nichtsdestotrotz unterstreicht sie ihre eigene Position zweimal unter Einbezug einer Gegenargumentation. Einmal nimmt sie auf die Spitzenposition ihres Textes Bezug, das zweite Mal wird ein additives Argument gestützt.

Die Konzessionen werden einmal mit einer geübten Prozedur („es mag zwar sein“), einmal jedoch mit einer eigenen Variation („ich gebe zu“) begonnen und beide Male mit besprochenen Sprachmitteln vollständig und sinnstiftend abgeschlossen, wenn auch nicht völlig kohärent aneinandergesetzt.

Bei der Person AS zeigt sich also, dass der Unterricht positiven Einfluss auf die Schreibfähigkeiten hatte, wobei der Ausbau der Argumentation noch geübt werden müsste.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- In der Einleitung wird der Artikel vorgestellt und anschließend die zentralen Punkte – jedoch ohne Textverknüpfungselemente sehr listenartig - zusammengefasst. Die Zusammenfassung nimmt **beinahe die Hälfte des Briefes** ein, da nur zwei kurze Argumente folgen.

-2- Der **Bezug zum Ausgangstext ist erkennbar**, da die selbstständige Themenauswahl der Schüler_innen angesprochen wird. Es werden auch alle Fragestellungen behandelt, obwohl dabei nicht der Ausgangstext herangezogen wird, sondern eigene Ideen genutzt werden. Beides passiert jedoch sehr kurz und kaum begründet, jedoch in

-3- **Konzessionen eingearbeitet**, die sinnstiftend abgerundet werden. In der ersten Konzession wird ein Punkt des Ausgangstextes zur Stützung der eigenen Position herangezogen, mögliche Gegenmeinungen beruhen auf selbstständiger Ideengenerierung. Zwischen den Konzessionen fehlt noch eine kohärente Überleitung zum zweiten Argument, thematisch baut sie jedoch auf der ersten auf.

Insgesamt haben der Textbezug und auch die inhaltliche Kohärenz ein wenig abgenommen. Der Einsatz der Konzessionen hat hingegen zugenommen und in einer ist auch ein deutlicher Textbezug erkennbar. Insgesamt kann bei AS jedoch gesagt werden, dass der Einsatz der Konzessionen dennoch ein wenig auf Kosten der Textstruktur gegangen ist, obwohl alle Fragestellungen beantwortet wurden.

12.2 DS

12.2.1 Testung 1

Freundschaften im Wandel

In dem am 1.9.15, im onlineportal „Politik digital“, von /
der Autorin Livia Helbing geschriebenen Artikel „Freundschaften im Wandel /
wird über die Arten der Freundschaften berichtet. /

/

Laut der Autorin, teilt Aristoteles die Freundschaft in /
drei Teile, nämlich die „Nutzfreundschaften“, „Lustfreundschaften“ /
und die „Tugendfreundschaften. Dabei ist die wirkliche Freundschaft, /
die von nichts abhängig ist, die Tugendfreundschaft. Die beiden Anderen /
Arten bestehen nur aus persönlichen Interessen. /

/

Heutzutage gibt es noch eine neue Art von Freundschaft, /
nämlich die sozialen Freundschaften. Es ist in unserer Generation sehr wichtig /
geworden auf Onlineplattformen wie Facebook, Instagram, Whatsapp... /
so viel wie mögliche Abonnente (Freunde) zu haben. /

/

Erstens ist zuzusagen, dass Freundschaften die nur durch den „Chat“, /
auf Plattformen existieren, meistens nur Lust – u. Nutzfreundschaften sind. /
Ich zum Beispiel habe auch viele Freunde, mit denen ich mich /
online unterhalte. Aber die Meisten von denen sind nicht richtige Freunde, sondern /
nur aus eigenen Interessen. Die denken vielleicht, dass ich sie /
wirklich mag und gern habe aber in Wirklichkeit brauche ich sie /
nur für bestimmte Zwecke. /

/

Zweitens ist zuzusagen, dass wenn man mit dem besten Freund /
manchmal rausgeht, dann ist man nur am Handy und man /

unterhält sich kaum miteinander. Man sollte sich auch manchmal amüsieren /
aber stattdessen ist man nur auf Facebook und kriegt nichts von /
der äußeren Welt mit. Dieses Problem ist sehr groß und /
erfordert eine dringende Lösung. //

Zusammenfassend ist zuzusagen, dass man durch den Sozialen-Medien /
nicht wirklich Freundschaften pflegen kann, denn fast alle laufen /
heutzutage, nach den persönlichen Interessen und /
berücksichtigen kaum die Wünsche der Anderen. * Deswegen /
sollte man sich mehr auf die Personen konzentrieren, die man /
wirklich gern hat und nicht nur auf denen die nur schön aussehen /
oder dir im Leben nützlich erscheinen./

/

/

Das kommt auch in den Oberflächlichen, Sozialen-Medien zum /
Vorschein.

12.2.2 Testung 2

Liebe Schülerinnen und Schüler, /

/

Ich habe einen Text über ein Thema, das uns Schüler sehr /
Interessiert, gelesen, nämlich „Was der Schulversuch der Finnen kann“ /
von der Autorin Carina Pachner und habe mich diesbezüglich /
entschieden den folgenden Artikel der Schülerzeitung zu /
widmen. /

/

In diesem Text beschreibt die Autorin das Schulsystem der /
Finnen. Sie sagt, dass das Schulsystem in Finnland ohne /

Schulfächer auskommt, denn Statt den Frontalunterricht, der /
bei uns üblich ist, gibt es kleine Gruppenarbeiten die /
Fächerübergreifend sind. /

/

Viele zweifeln an diesem System und sehen ihm /
als unnützlich oder zumindest teile davon. Deswegen /
will ich meine eigene Meinung niederschreiben um etwas /
Licht ins Dunkel zu bringen. /

/

Erstens ist zu sagen, dass unser jetzeitiger Schultyp schon /
längst als überholt und altmodisch gilt, da in den einzelnen /
Schulfächern nur jeweils ein Fach gelehrt wird und nicht /
mehr. Das hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schülern /
oftmals den Faden verlieren und dadurch nicht mehr /
konzentriert am Unterricht teilnehmen. /

/

Aus diesem Grund sind Gruppenarbeiten am Idealsten, da es wissenschaftlich /
bewiesen wurde, dass man in kleinen Gruppen besser und /
konzentrierter lernt. //

Außerdem sind Schuleinheiten, bei denen Schüler sich /
Fächerübergreifend mit einem Thema auseinandersetzen sehr /
gut, weil zum Beispiel in meiner Schule, unterrichten /
die Lehrer oftmals in allen Fächern das selbe Thema /
und das ist in vielen Fällen langweilig. /

/

Es mag zwar sein dass der Frontaler Unterricht zwar in /
manchen Fällen von Vorteil ist, jedoch gibt es viele /
Lücken die man schließen muss. /

/

Meiner Meinung nach sollte der Unterricht etwas Spaßiges /
sein und die Schule ein Ort, zu dem man mit /
viel Freude hinget. /

/

Deswegen finde ich, dass man die Schultypen miteinander kombinieren /
soll. Dies sollte recht gut klappen, wenn man in der /
Unterstufe noch mittels des Frontalen Unterrichts eine Fixe /
Basis aufbaut, damit man in der Oberstufe gut in /
Kleinen Gruppen zurecht kommen wird und dadurch auch viel /
mehr Spaß am „Gruppenunterricht“ haben wird. /

/

Liebe Grüße, [REDACTED]

12.2.3 Analysen

12.2.3.1 Analyse 1

1) Position:

Viele Freundschaften existieren nur aufgrund der sozialen Medien und sind auch keine echten Freundschaften. Außerdem beeinflussen soziale Medien auch die echten Freundschaften negativ.

2) Konzession: keine

Die Person DS vertritt die Position, dass die soziale Medien die heutigen Freundschaften negativ beeinflussen, da entweder reine Nutzen- oder Lustfreundschaften geführt werden oder bestehende Tugendfreundschaften auf die Probe gestellt beziehungsweise vernachlässigt werden. Allerdings wird diese Einstellung nur durch die Aufzählung von Beispielen aus der eigenen Sichtweise heraus dargestellt, Begründungen oder der Einbezug einer Gegenposition sind nicht erkennbar.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- In der Einleitung wird der Artikel vorgestellt, anschließend werden alle drei Freundschaftsarten

erwähnt und **prägnant die Bedeutung der Freundschaftsarten** herausgestrichen. Die Zusammenfassung des Artikels fällt im Vergleich mit dem gesamten Text in passender, weil **informativer, Kürze** aus.

-2- Die Auseinandersetzung mit dem Thema fällt zwar **listenartig** aus, beruht jedoch auf **eigenständigen Ideen, die in Bezug zu dem Gelesenen stehen**, wodurch davon ausgegangen werden kann, dass die wichtigsten Aspekte des Ausgangstext verstanden wurden, aber nicht in eine kohärente Produktion übernommen werden konnten. Die Fragestellungen wurden zum Teil zwar kurz, aber beantwortet.

-3- Es gibt **keine Konzessionen**

12.2.3.2 Analyse 2

1) Position:

Frontalunterricht ist als Methodik längst überholt und Gruppenarbeiten wissenschaftlich bewiesen die bessere Methode, um Kindern Freude am Lernen zu vermitteln. Dennoch wäre eine Verknüpfung beider Unterrichtsstile die beste Variante, um die jeweiligen Schwächen der Methoden auszugleichen.

„Erstens ist zu sagen, dass unser jetzeitiger Schultyp schon /
längst als überholt und altmodisch gilt, da in den einzelnen /
Schulfächern nur jeweils ein Fach gelehrt wird und nicht /
mehr.“

„Aus diesem Grund sind Gruppenarbeiten am Idealsten, da es wissenschaftlich /
bewiesen wurde, dass man in Kleinen Gruppen besser und /
konzentrierter lernt. //

Außerdem sind Schuleinheiten, bei denen Schüler sich /
Fächerübergreifend mit einem Thema auseinandersetzen sehr /
gut, weil zum Beispiel in meiner Schule, unterrichten /
die Lehrer oftmals in allen Fächern das selbe Thema /
und das ist in vielen Fällen langweilig.“

2) Konzession

„Es mag zwar sein das der Frontaler Unterricht zwar in /

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>Es mag zwar sein das der Frontaler Unterricht zwar in manchen Fällen von Vorteil ist</i>		→ Frontaler Unterricht sollte beibehalten werden.	
Y = Gegenbehauptung		<i>jedoch gibt es viele Lücken die man schließen muss.</i>		→ Frontaler Unterricht hat Schwächen, die durch Offenes Lernen ergänzt werden soll.

manchen Fällen von Vorteil ist, jedoch gibt es viele /

Lücken die man schließen muss. /“

Die Position, dass Frontalunterricht in Fächern von Offenem Lernen ohne Fächerbeschränkung ergänzt werden sollte, wird von der Person DS anhand von Thesen und Beispielen, die aus dem Impulstext und aus der eigenen Erfahrung heraus bezogen wurden, sichtbar gemacht. Einmal wird auch ein mögliches Gegenargument, gekennzeichnet durch die geübten Prozeduren „es mag zwar sein“ – „jedoch“, einbezogen, wobei allerdings das eigene Argument sehr vage gehalten wird und nur im Zusammenhang mit den anderen Beispielen und Begründungen verständlich ist.

Aus diesem Umstand heraus, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob der_die Schüler_in das Handlungsschema hinter der Textprozedur auch wirklich verstanden hat, oder aufgrund der Annahme, dass es erwartet wird, stereotyp anwendet.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- In der Einleitung wird der Artikel vorgestellt und anschließend die **zentralen Aspekte prägnant** zusammengefasst und **als Überleitung zur eigenen Auseinandersetzung** mit dem Thema genutzt. Insgesamt nimmt dieser Teil, Einleitung und Zusammenfassung, fast die Hälfte des Briefes ein, die Zusammenfassung alleine beschränkt sich jedoch auf **ein Viertel**.

-2- Zu Beginn wird ein inhaltlicher Aspekt des Artikels zur Formulierung der eigenen Argumentation verwendet, darauf folgend jedoch eigene Begründungen und Beispiele angeführt. Überhaupt werden **durchgehend Argumente aus dem Ausgangstext als Ideen für eigene Beispiele und Begründungen** herangezogen.

-3- Die verwendete Konzession lässt **anfangs einen Zusammenhang mit dem Ausgangstext** erkennen, ist jedoch an sich so vage gestaltet, dass es schwierig ist von einem bewussten Einsatz der Konzession zu sprechen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Ausgangstext besser in den Leser_innenbrief eingearbeitet wurde, da die Auseinandersetzung nicht mehr listenartig passiert, sondern bestimmte Aspekte für eigene Beispiele genutzt werden. Auch die Konzession nimmt Bezug auf den Ausgangstext, jedoch kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, dass deren Einsatz auch verstanden wurde.

12.3 DX

12.3.1 Testung 1

Leserbrief/

Im den Text „Zusammen im Netz – Freundschaften /

im Wandel“ der am 1.9.2015 von Livia Helbling /

geschrieben ist, wird über verschiedenen /

Arten von Freundschaften und Problemen /

in sozialen Netzwerke die Freundschaften /

verändern könnten. /

/

Laut dem altgriechischen Forscher Aristoteles, /

gibt es drei Arten von Freundschaften. /

Eine davon, die Nutzfrendchaft, bei welcher /

man mit Menschen von den man etwas braucht zwar befreundet ist, /

doch nach dem man sie nicht mehr braucht, beschäftigt /

man sich mit denen nicht mehr. Die Lustfrendchaft /

steht für eine Freundschaft, in welcher man /

sich mit jemanden wegen einer gleicher Interesse /

befreundet. Die Lustfrendchaft ist aber meistens /

nicht permanent und wird nachdem man /

die Interesse verliert, wird sie oft gebrochen. Die Tugend - /

frendchaft ist die richtige Freundschaft, /

die nicht wegen einer Interesse oder Nutzung gebaut wurde /

und haltet gegenüber den zwei anderen Arten /

sehr stark. /

Die Aussage, dass die sozialen Netzwerke wie /

Facebook, Whatsapp oder Instagram wahre Freundschaften /

immer mehr in Frage stellen finde ich falsch und /

Denke genau das Gegenteil weil sie nach meiner meinung /
Menschen verbinden, /
die sich gerade nicht treffen können oder weit //
weg von sich leben. Dann denke ich, dass die /
sozialen Netzwerke keine Auswirkung darauf, wie /
oft sich Menschen in Person treffen und deshalb /
wird die mehr personliche Kommunikation nicht /
schlechter. Dabei gibt es in sozialen Netzwerken /
auch Gruppen oder Events, wo man neue Freunde treffen /
könnte oder mit alten hingehen könnte /
/
Im Endefekt bin ich mir sicher, dass die /
Taugenfreundschaft nicht wegen den medien absterben /
wird

12.3.2 Testung 2

Leserbrief /
Liebe Leserinnen und Leser! /
In dem am 17. November 2016 geschriebenen /
Artikel“ Schulfächer abschaffen? Was der Schulversuch /
der Finnen kann“ von Carina Pachner /
wird über der neuer Schulreform im /
Finnland zusammengefasst. Laut dem Artikel sollte es an /
einigen Schulen im Finnland bis 2020 keine Schulfächer /
geben, sondern werden dort im Gruppenarbeit /
mehrere Themengebiete gleichzeitig überarbeitet wie zum /
Beispiel: Mathe, Geschichte und geographie in einem /
Projekt zum Thema 2. Weltkrieg. /

/

Meiner Meinung nach, ist es eine gute Idee, weil /
man lernt selbstständig zu Arbeiten. Auserdem lernt /
man dabei Sachen anzuwenden, die man sonst /
in der Schule nur als Theorie lernen würde und /
später nicht verwen konnte. /

Manche könnten sagen, dass man bei solchen selbst - /
ständigen Arbeit, etwas falsches lernen kann, jedoch /
gibt es auch Heutzutage Selbstständige Gruppen - /
arbeiten, die sehr gut funktionieren. /

Laut Stefan Hopmann werden /
sich bei dem interdisziplinären Format manche /
Kinder verirren, aber meiner Meinung nach /
können sich die Kinder gegenseitig in der Gruppe /
unterstützen und auserdem wird der Lehrer viel /
mehr zeit Haben, die Einzelnen Kinder beraten. /
es mag zwar sein, dass das jetzige Schulsystem /
seit dem 19 Jahrhundert gut funktioniert und /
manche Menschen dabei deswegen bleiben /
wollen, jedoch Denke ich dass es /
eine Reform geben könnte um es /
besser bzw effektiver wird. //

ich wunsche den Finnen sehr viel Glück /
und fördere Österreich auch so einen ähnlichen /
Versuch zu versuchen, weil es sehr /
wichtig ist, das Schulsystem zur /
Perfektion zu bringen.

DX, [REDACTED] am 15.05.2017

12.3.3 Analysen

12.3.3.1 Analyse 1

1) Position:

Die Person DX vertritt die Ansicht, dass die sozialen Medien keinerlei negative Auswirkungen auf das Freundschaftsverhalten haben und sogar helfen können echte Freundschaften zu erhalten oder neue Menschen kennenzulernen.

„Die Aussage, dass die sozialen Netzwerke wie /
Facebook, Whatsapp oder Instagram wahre Freundschaften /
immer mehr in Frage stellen finde ich falsch und /
Denke genau das Gegenteil weil sie nach meiner meinung /
Menschen verbinden, /
die sich gerade nicht treffen können oder weit //
weg von sich leben.

Dann denke ich, dass die /
sozialen Netzwerke keine Auswirkung darauf, wie /
oft sich Menschen in Person treffen und deshalb /
wird die mehr persönliche Kommunikation nicht /
schlechter. Dabei gibt es in sozialen Netzwerken /
auch Gruppen oder Events, wo man neue Freunde treffen /
könnte oder mit alten hingehen könnte /
/
Im Endeffekt bin ich mir sicher, dass die /
Taugenfreundschaft nicht wegen den medien absterben /
wird“

2) Konzession: keine

Die Person DS nimmt in ihrem ersten Leser_innenbrief zwar Bezug auf den gelesenen Text und hebt die eigene Meinung, dass soziale Medien keinerlei Auswirkungen auf bestehende Freundschaften haben, hervor, antizipiert jedoch keinerlei Gegenargumente.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- In der Einleitung wird der Artikel erwähnt und anschließend alle drei Arten der Freundschaft nach Aristoteles erklärt. Die nachfolgende Auseinandersetzung mit den gestellten Fragen fällt sehr kurz

aus, da in einen Absatz drei Ideen verpackt wurden. Somit nimmt die **Zusammenfassung über die Hälfte des Briefes** ein. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Sinnentnahme aus dem Ausgangstext gut funktionierte, es allerdings **nicht möglich war, von der Reproduktion einen Schritt weiter zur eigenständigen darauf aufbauenden Auseinandersetzung** mit dem Thema zu gehen.

-2- Am Beginn der Argumentation ist ein kurzer **Bezug zum Artikel** erkennbar, indem die **erste Fragestellung der Aufgabe aufgegriffen** wird. Anschließend wird eine Begründung gegeben und ein neues Argument aufgeworfen, jedoch nicht ausgeführt. Der Appell ist nicht wirklich ein Appell, sondern eher eine Zusammenfassung der eigenen Meinung und greift die Tugendfreundschaft noch einmal auf, um die eigene Position noch einmal zu festigen.

-3- keine Konzession

12.3.3.2 Analyse 2

1) Position:

Die Abschaffung der Schulfächer ist eine gute Idee, da den Schüler_innen so die Möglichkeit gegeben wird, sich inhaltlich und sozialkognitiv in einem breiteren Feld zu bilden als bisher.

„Meiner Meinung nach, ist es eine gute Idee, weil /
man lernt selbstständig zu Arbeiten. Auserdem lernt /
man dabei Sachen anzuwenden, die man sonst /
in der Schule nur als Theorie lernen würde und /
später nicht verwen konnte.“

2) Konzessionen

„Manche könnten sagen, dass man bei solchen selbst - /
ständigen Arbeit, etwas falsches lernen kann, jedoch /
gibt es auch Heutzutage Selbstständige Gruppen - /
arbeiten, die sehr gut funktionieren.“

„es mag zwar sein, dass das jetzige Schulsystem /
seit dem 19 Jahrhundert gut funktioniert und /
manche Menschen dabei deswegen bleiben /

wollen, jedoch Denke ich dass es /
 eine Reform geben könnte um es /
 besser bzw effektiver wird.“

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>Manche könnten sagen, dass man bei solchen selbst - /ständigen Arbeit, etwas falsches lernen kann,</i>		→ Schulfächer sollten beibehalten werden, da Gruppenarbeiten zu unsicher sind.	
Y = Gegenbehauptung		<i>jedoch /gibt es auch Heutzutage Selbstständige Gruppen - /arbeiten, die sehr gut funktionieren.</i>		→ Gruppenarbeiten funktionieren gut, man braucht keinen Frontalunterricht

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	<i>es mag zwar sein, dass das jetzige Schulsystem / seit dem 19 Jahrhundert gut funktioniert und / manche Menschen dabei deswegen bleiben / wollen,</i>		→ Schulfächer sollten beibehalten werden, da das System schon lange funktioniert.	
Y = Gegenbehauptung		<i>jedoch Denke ich dass es /eine Reform geben könnte um es / besser bzw effektiver wird.</i>		→ Es gibt Verbesserungsbedarf und die Abschaffung der Fächer könnte Gutes bewirken.

In der zweiten Testung bekräftigt Person DX ihre Meinung durch die Anführung einzelner Beispiele und Begründungen, wobei zweimal eine Konzession eingebaut wird. Einmal wird die geübte Textprozedur „Es mag zwar sein“ verwendet, das andere Mal hingegen eine eigene Neuschöpfung („Manche könnten sagen“), die zwar das Gegenüber nicht direkt anspricht, jedoch andere potentielle Personen, die Einwände vorbringen könnten. Die eigene Argumentation wird beide Male durch „jedoch“ unterstrichen. Aufgrund dieser Analyse ist davon auszugehen, dass DX die Handlungs- und Gebrauchsschemata hinter den Textprozeduren verstanden und sie in das eigene Sprachrepertoire übernommen hat.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Der Artikel wird in der Einleitung vorgestellt und **kohärent mit der Zusammenfassung des zentralen Aspekts des finnischen Systems verknüpft**. Dass im Artikel auch Gegenmeinungen genannt werden, wird nicht erwähnt.

-2- Im weiteren Verlauf wird der **thematische Bezug zum Ausgangstext deutlich sichtbar**, da die Argumente auf Positionen aus dem Artikel aufbauen. Einmal wird direkt auf den Wissenschaftler Stefan Hopmann Bezug genommen, ohne jedoch zu erklären, wer er ist. Auch der Appell bezieht sich wieder auf den Schulversuch der Finnen. Alle Fragestellungen werden **ungefähr gleich gewichtet beantwortet**.

-3- Die **erste Konzession greift als Gegenmeinung weitläufig eine Idee des Artikels** auf, stellt die eigene Meinung anschließend jedoch in den Vordergrund. Die **zweite Konzession verwendet zwei Argumente aus dem Text**: Dass das Schulsystem sehr alt ist, aber funktioniert, ist die antizipierte Gegenmeinung zur eigenen Position, die auch im Text erwähnt wird, dass eine Reform wichtig wäre.

Im Vergleich zur ersten Testung ist ein deutlich besserer Textaufbau erkennbar. Die Zusammenfassung ist kurz und gibt einen Einblick ins Thema und zentrale Aspekte des Artikels werden im Artikel immer wieder aufgegriffen, um die eigenen Gedanken zu präsentieren. Auch die Konzessionen beziehen den Ausgangstext ein, um die eigene Position klar zu machen. In der inhaltlichen Beantwortung der Fragestellungen ist auch eine Steigerung zu erkennen.

12.4 SM

12.4.1 Testung 1

18.04.18 Leserbrief – Zusammen im Netz

Sehr geehrte Leserinnen und Leser! /

Am 1.9.15 erschienen Artikel „Zusammen im Netz – Freundschaften /

im Wandel“ auf der Seite „politik-digital.de“, berichtet die /

Autorin Livia Helbing über die moderne und veränderte /

Freundschaften. Heutzutage bestehen Beziehungen auch außerhalb /

der realen Welt wie beispielsweise auf den /

sozialen Medien. /

/

Schon vor vielen Jahren beschäftigte man sich mit den Verhältnissen /

zwischen Freundschaften, wobei Aristoteles die drei Arten der /

Freundschaften zusammenfasste: Zuerst gilt die Nutzenfreundschaft, /

bei der man eine Person für eine bestimmte Tätigkeit braucht wie /

beispielsweise in der Schule. Zweitens, gibt es die Lustfreundschaft. /

Dies gilt, wenn sich zwei Personen die selben Interessen teilen wie /

zum Beispiel Sportaktivitäten. Zuletzt gibt es noch die Tugend- /

freundschaft, bei der die Personen das Gute in den anderen sehen, /

welches unter anderem auch als wahre Freundschaft bezeichnet wird. /

Doch haben die veränderten Beziehungen negative Auswirkungen auf /

unsere Gesellschaft? /

//

Meiner Meinung nach schon, denn mittlerweile treffen sich immer /

weniger Freunde persönlich um beispielsweise das schöne /

Wetter zu genießen. Noch dazu /

wird jeder sofort vergessen: /

/

Erstens, verliert die wahre Freundschaft in den sozialen Medien /
an Bedeutung und Wichtigkeit, da jeder in den sozialen Netzwerken /
zu deinen „Freunden“ dazugehört. Deshalb werden einige /
Freundschaften im Internet weniger geschätzt und oftmals gar nicht /
beachtet. Es kann sogar umgekehrt passieren, /
dass deine besten Freunde im realen Leben dich kaum im Internet /
ansprechen würden: wenn man beispielsweise mit einem guten Freund /
kommuniziert und er dich im realen Leben kaum beachtet, könnte man /
sich verletzt fühlen. Das liegt daran, dass man sich /
wahren Freundschaften im Internet oftmals nur vortäuscht. /
/

Zweitens, vernachlässigen wir durch die sozialen Medien /
unsere wahren Freunde, die man bereits seit der Geburt kennt: /
Die Familie. Wir Menschen beschäftigen uns zu oft mit Apps /
wie Instagram, dass man oft nicht auf seine Umgebung /
achtet. Deshalb finde ich es wichtig, diese mehr zu bewundern /
anstatt zu ignorieren! Wenn man das Verwenden des Smartphones /
reduziert, könnte man schon einen deutlichen und /
positiven Unterschied erkennen. /
/

Daher bin ich noch der Meinung, dass man auch mit /
negativen Folgen in der Zukunft rechnen soll: Nämlich //
würden mehrere Konflikte entstehen, die im Internet viel /
schneller zustande kommen als in der Realität. Dazu /

folgen noch Spannungen an Arbeitsplätzen und zwischen /
anderen Freundschaften, die schwer wieder wegzubekommen /
sind./

Wenn man sich über einen längeren /
Zeitraum streitet, könnte es auch zu Cybermobbing führen: /
Dabei werden Materialien wie Bilder /
an andere Bekannte veröffentlicht, obwohl es die eigentliche /
Person nicht möchte. Daher sind wahre Freundschaften /
im Internet oftmals kaum zu erkennen. /

/

Zusammenfassend, ist zu sagen, dass wahre Beziehungen im /
Internet wenig zu spüren sind und oftmals sogar gefährliche /
Folgen haben könnten. Deshalb sollte man sich mehr /
Zeit für seine wahren Freunde * nehmen. /
Denn wahre Freundschaften sind nicht nur wichtig in /
der Gegenwart, sondern auch in der Zukunft. /

*im realen Leben

12.4.2 Testung 2

Schluss mit Schulfachern! /

/

Sehr geehrte Leserinnen und Leser, /

/

vor kurzem laß ich den am 17.11.16 /
erschiedenen Artikel „Schulfächer abschaffen?“, geschrieben /
von Carina Pechner, über das finnische Schulsystem, /
welches auch in Österreich großes Interesse erweckt. /
Dabei werden die allgemeinen Schulfächer abgeschafft /
und es werden in Gruppen verschiedene /
Fächer zu einem Thema unterrichtet. /

Meiner Meinung /
nach sollte man /
das finnische System /
in Österreich einführen, /
denn man wird sofort /
einen /
positiven Unterschied /
erkennen. /

/

Es ist zu erwähnen, dass das neue Schulsystem /
das Interesse der Schüler erweckt, da jede/r /
Schüler*in in mindestens einem Fach interessiert ist /
und sich oftmals ein /
eigenes Thema, welches man lernen /
möchte, aussuchen kann. Wenn man sich beispielsweise /
wenig für Mathe interessiert, es aber mit Wirtschaft /
und Geographie verbindet, macht das Lernen /
mehr Spaß und die Jugendlichen sind automatisch /
motiviert bessere Leistungen zu erbringen. /

/

Dazu kann man sagen, dass man uns /

Schülerinnen und Schüler mit dem finnischen Schulsystem /
besser auf die Zukunft vorbereitet, da die /
Gruppenarbeiten, Projekte und vor allem die /
Kommunikation zwischen den Mitschülern //
gestärkt wird. Im Gegensatz dazu werden wir /
In Österreich kaum für unsere Zukunft vorbereitet, was /
dazu führen kann, dass wir bei Bewerbungsgesprächen /
oder Reden weniger Erfolg haben als die /
Schüler*innen in Finnland. /

/

Am allerwichtigsten finde ich es, dass Schüler in Finnland /
von ihren Lehrern besser unterstützt werden, weil /
sie den Jugendlichen erklären was sie richtig /
beziehungsweise weniger erfolgreich meistern. Dadurch /
werden die Fehler der Schüler deutlich schneller und/
besser verbessert. In unserem Schulsystem ist das kaum der /
Fall: Wir werden für unsere Fehler mehr /
unter Druck gesetzt, was uns automatisch demotiviert. /

/

Meiner Meinung nach sollten wir uns ein Beispiel /
von dem finnischen Schulsystem nehmen und es /
tatsächlich einführen, da es unsere Leistungen /
stärken wird und nicht nur /
in der Schulzeit erfolgreich sind, sondern auch /
in der Zukunft! /

/

██████████, 16, Wien

12.4.3 Analysen

12.4.3.1 Analyse 1

1) Position:

Die sozialen Medien haben negative Auswirkungen auf bestehende oder auch das Schließen neuer Freundschaften, da einerseits der Freundschaftsbegriff durch die Vielzahl an Onlinefreunden relativiert wird, andererseits die Zeit eher in den sozialen Medien denn mit Freunden verbracht oder der Weg für Konflikte geebnet wird.

„Doch haben die veränderten Beziehungen negative Auswirkungen auf /
unsere Gesellschaft? /

//

Meiner Meinung nach schon, denn mittlerweile treffen sich immer /
weniger Freunde persönlich um beispielsweise das schöne /
Wetter zu genießen. Noch dazu /
wird jeder sofort vergessen:“

2) Konzessionen

keine

Die Person SM vertritt die eigene Spitzenposition durch drei Hauptargumente, die jeweils begründet und mit Beispielen versehen sind. Es ist deutlich ein Bezug zum Text, aber auch die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema zu sehen. SM antizipiert jedoch keine Gegenmeinung, die für den eigenen Text Relevanz hätte.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Der Artikel wird in der **Einleitung genannt und das Thema umrissen**, wobei auch die Veränderung durch soziale Medien erwähnt wird, wodurch eine Verbindung zu den Fragestellungen aufgebaut wird. Anschließend wird eine **kurze Zusammenfassung** der Freundschaftsarten nach Aristoteles gegeben, **die ca. einem Fünftel des Textes** einnimmt, und mit einer Frage, die sich nicht kohärent in diesen Absatz einfügt, weil sie am Thema des Aufsatzes vorbeigeht, eine Überleitung zur Argumentation geschaffen.

-2- Der gesamte Leser_innenbrief beschäftigt sich zwar mit den Auswirkungen der sozialen Netzwerke auf das Leben der Nutzer_innen, jedoch ist nur **einmal ein sehr kurzer und weitläufiger**

Bezug zum Ausgangstext erkennbar, der die intensive Beschäftigung mit sozialen Medien anstatt mit der Umwelt abbildet, er wird aber nicht weiter ausgeführt. Gegen Ende wird auch ein völlig neues Thema, nämlich die Übertragung persönlicher Konflikte ins Internet, angeschnitten, der Bezug zur nachfolgenden Begründung ist aber nicht ganz klar. Die Beispiele und Gründe bilden insgesamt viele eigene Ideen ab, die Fragestellungen werden aber alle beantwortet.

-3- Es wird keine Konzession verwendet.

12.4.3.2 Analyse 2

1) Position:

Das finnische Pilotprojekt sollte auch in Österreich eingesetzt werden, da ein fächerübergreifender Unterricht die Motivation der Schüler_innen erhöhen und sie besser auf das spätere Leben vorbereiten würde.

„Meiner Meinung / nach sollte man / das finnische System /
in Österreich einführen, / denn man wird sofort / einen /
positiven Unterschied / erkennen.“

2) Konzession

keine

SM positioniert sich gleich zu Beginn und bringt anschließend stützende Argumente und Beispiele. Der Einbezug eines Gegenübers ist im abschließenden langen Appell an eine_n unbestimmte_n Adressaten_Adressatin zu bemerken, jedoch wird keine tatsächliche durch Textprozeduren sichtbare Konzession angewendet. SM setzte den Fokus weiterhin auf die genaue Ausführung der eigenen Argumentation und hat somit scheinbar die Bedeutung der Antizipation des Gegenübers in einem Leser_innenbrief bzw. zur Verstärkung der eigenen Position noch nicht verstanden.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- In der Einleitung wird der **Artikel genannt und eine prägnante Erklärung des finnischen Pilotprojekts** gegeben.

-2- Gleich nach der Einleitung folgt ein mit einem Stern eingeschobenes Statement mit der eigenen Positionierung zu dem Thema, welches überhaupt nicht an diese Stelle passt. Hier ist anzunehmen,

dass dies aufgrund der zweiten Fragestellung passiert. Erst danach beginnt der eigentliche Hauptteil des Briefes. Die erste Argumentation bezieht noch auf den Punkt des fächerübergreifenden Lernens, die weiteren Ausführungen sind jedoch eigene Ideen und Mutmaßungen zum Thema, die im Ausgangstext so nicht dargelegt werden. Der Text ist **zwar kohärent aufgebaut und führt schlussendlich zur Wiederholung der eigenen Meinung, orientiert sich jedoch nicht am Ausgangstext**, sondern nur am Thema im Allgemeinen. Die Fragestellungen werden beantwortet, wenn auch nicht ganz kohärent.

-3- Konzession wurde keine gefunden.

In den Einleitungen wird ersichtlich, dass die zentralen Aussagen der Ausgangstexte verstanden wurden. Beide Texte zeigen eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema und eine Beantwortung der Fragestellungen, ohne jedoch wirklich Aspekte der Artikel einzubeziehen. In der ersten Textung wird das Thema auch um ein neues Thema, Cybermobbing, erweitert und abrupt wieder beendet. Das passiert im zweiten Text nicht mehr. Da keine Konzessionen verwendet werden, kann hierzu nichts gesagt werden.

12.5 SR-JD

12.5.1 Testung 1

Ich habe den am 01.09.2015 erschienenen Text /
von Livia Helbing gelesen. Das Artikel /
heißt „Zusammen im Netz – Freundschaften im /
Wandel“. Obwohl man ganz bestimmt von dem /
Name des Textes verstehen kann, dass es um /
Freundschaften, also das Thema, dass /
etwas mit Soziologie hat geht, wurde /
dieser Text auf einer Web-seite gepostet, /
die „Politik-digital.de“ heißt. /
/
In diesem Text geht es um Freundschaften. /
Es werden die Behauptungen /
von Aristoteles erwähnt. /
Eine seiner Behauptungen ist, dass man /
zwischen zwei Sorten von Freundschaften /
unterscheiden soll, ist die Freundschaft gleich /
oder ungleich? Dazu noch wird seine /
Arten der Freundschaften gezeigt. /
Aristoteles teilte alle Freundschaften auf /
drei Arten: Nutzenfreundschaft, Lustfreundschaft /
und Tugendfreundschaft. Bei Nutzenfreundschaft /
geht es darum, dass jemand ist mit jemand /
anderen befreundet nur, weil er etwas von /
ihm will. Eine Freundschaft ist eine /
Lustfreundschaft erst dann, wenn man mit /
jemanden befreundet ist wegen gleichen Interessen /

und es ist interessant mit dem Mensch zu /
reden. Es ist Tugendfreundschaft, wenn /
zwei Menschen Freunde bleiben auch in /
schweren Zeiten. //

Die Aufteilung der Freundschaften von /
Aristoteles scheint logisch Zu sein und /
das Wahre über den Freundschaften zu überliefern. /
Seine Idee, dass es gleiche und /
ungleiche Freundschaften gibt sieht mann /
wirklich, wenn man zum /

Beispiel die Freundschaft mit den Eltern /
und die Freundschaft mit den Freunden /
vergleicht. Bei dem Vergleich kann mann /
sehr gut sehen, dass in dem Fall /
der Freundschaft mit den Freunden viel mehr /
Freiheit gibt, als bei der Freundschaft /
mit den Eltern. Es ist so, da /
mann sozusagen unter der Eltern ist.

Die Eltern haben zum /
Beispiel immer Recht. /
/

Mann kann nicht diskutieren /
damit, dass die sozialen Netzwerken die /
Chance vermeiden echte Freundschaften, /
Tugendfreundschaften, zu haben. Wenn auf /
die Liste der Menschen oder Menschengruppen /
auf die mann in Instagramm abonniert /
ist, sind in dieser Liste am meisten /

nur Menschen mit denen man die gleiche /
Interessen hat. Zum Beispiel gleiche Lieblingsfilm /
Lieblingsmusik und so weiter. Das sind alles /
Lustfreundschaften. Laut der Sortierung /
von Aristoteles das ist keine echte /
Freundschaft, da diese Freundschaft leicht //
lösbar ist sowie die Nutzenfreundschaft. /
Es gibt unzählige Beispiele dafür, wie einige /
Menschen andere ausnützen. Normalerweise ist /
es einseitig und deswegen bleibt am Ende jemand /
verletzt im Sinne von Gefühlen. /
Meiner Meinung nach in unserer Zeit gibt /
es wirklich ein Problem, dass immer weniger /
echte Freundschaften werden wegen den /
sozialen Netzwerken. /
/
Ich glaube, dass wegen den sozialen /
Netzwerken werden die Menschen immer geschlossener /
bis unsere Gesellschaft nur aus unsozialen /
Menschen, die mit anderen nicht reden können werden /
bestehen wird. Deswegen glaube ich, /
dass wir dieses Problem nicht unaufmerksam /
bleiben lassen können. Wir müssen Kinder und /
Jugendliche, die genau jetzt, in der Zeit /
der Selbstgeschlossenheit aufwachsen, Unterrichten /
zu diesem Thema geben, damit sie echte /
Freundschaften aufbauen können.

12.5.2 Testung 2

Liebe Leserinnen und Leser /

/

Ich schreibe diesen Text, um euch zu zeigen, /

wie die Art und Weise unseres Lernens verändert /

werden kann. Ich habe im Text „Schulfächer /

abschaffen? Was der Schulversuch der Finnen kann“ /

die Möglichkeit gesehen, wie unser Schulalltag /

verändert werden kann. In dem Artikel ist /

Unterricht 2.0 /

genau beschrieben. Es gibt aber auch Menschen, /

die an diesem Versuch bezweifeln, wie /

zum Beispiel der Bildungswissenschaftler Stefan /

Hopmann an der Universität Wien. /

/

Es ist sicherlich so, dass das alte /

System schon viele Jahre, fast zwei einhalb /

Jahrhunderte, existiert und dessen Erfolg bewiesen /

ist, jedoch ist nichts perfekt und ich /

bin davon überzeugt, dass das Lernen mit dem neuen System viel /

besser gemacht wird./

/

Es mag zwar sein, dass das Versuch /

neues Schulsystem einzuführen scheitern wird, /

allerdings ist es mit hundertprozentiger /

Wahrscheinlichkeit so, dass wenn man /

nichts macht, wird nichts besser sein. /

/

Ich gebe zu, dass Herr Hopmann /
recht haben kann, dennoch ich glaube //
dass wir nichts sicherlich wissen können, ohne /
es vorher ausprobieren./
/
Wegen der Möglichkeit, dass das /
Versuch nicht ausgeht und die Jugendlichen /
nichts lernen können werden, wegen der großen /
Menge an Information, die nicht sortiert /
wird schlage ich vor dieses System /
erst in der Unterstufen versuchen einzusetzen, /
denn es nicht zu vielen Schaden bringen /
wird, wenn es denn nicht ausgeht. /
Die Kinder haben dann genug Zeit /
in der Oberstufe, um alles nachzuholen. /
/
LG, /
unzufriedene Schüller

12.5.3 Analysen

12.5.3.1 Analyse 1

1) Position:

Der Text ist in 2 Positionen geteilt. Die erste Position ist, dass die unterschiedlichen Arten von Freundschaften offensichtlich sind und Aristoteles somit Recht hat. Die zweite Position ist jene, dass die sozialen Medien die Lustfreundschaften fördern und die Menschen verrohen, weswegen Tugendfreundschaften immer schwieriger werden.

Diese Positionen werden in zwei Abschnitten des Textes nacheinander erläutert.

„Meiner Meinung nach in unserer Zeit gibt /
es wirklich ein Problem, dass immer weniger /
echte Freundschaften wird wegen den /
sozialen Netzwerken. /
/
Ich glaube, dass wegen den sozialen /
Netzwerken werden die Menschen immer geschlossener /
bis unsere Gesellschaft nur aus unsozialen /
Menschen, die mit anderen nicht reden können werden /
bestehen wird.“

2) Konzession

keine

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Die Bezugnahme auf den Text ist in der Einleitung durch Nennung des Artikels sichtbar, anschließend folgt eine sehr **detaillierte Zusammenfassung aller drei Freundschaftsarten (fast 1/3 des Textes)** und ein **weiteres Fünftel des Textes widmet sich der zu Beginn des Artikels erwähnten Tatsache von gleichen und ungleichen Freundschaften**, indem eigene Beispiele dazu gebracht werden.

-2- Die folgenden Argumente und Beispiele beziehen **immer wieder die Aussagen Aristoteles** ein. **Der Bezug zum Artikel ist durchgehend erkennbar, auch alle Fragestellungen werden beantwortet.** Im Vergleich zur Zusammenfassung zu Beginn des Textes fallen die Argumente jedoch kurz aus.

-3- Es gibt keine Konzession.

12.5.3.2 Analyse 2

1) Position:

Auch wenn es das derzeitige Schulsystem schon lange gibt, bedeutet es nicht, dass es perfekt ist, weswegen man die Abschaffung der Schulfächer zumindest in der Unterstufe probieren sollte. Sollte dies nicht funktionieren, hätten die Kinder in der Oberstufe Zeit den Stoff nachzuholen.

2) Konzessionen

Ein Gegenüber wird im zweiten Text offensichtlich angesprochen, was darauf hindeutet, dass SR-JD die Schreibhandlung des Einbezugs der Leser_innen verstanden hat.

„Ich schreibe diesen Text, um euch zu zeigen, /
wie die art und Weiße unseres Lernens verändert /
werden kann.“

Dennoch folgt anschließend eine Auflistung der geübten Textprozeduren, ohne sie kohärent in den Text einzuarbeiten. Ob also das Gebrauchsschema wirklich verstanden wurde, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Es scheint eher eine adversative Schreibart nahezuliegen.

„Es ist sicherlich so, dass das alte /
System schon viele Jahre, fast zwei einhalb /
Jahrhunderte, existiert und dessen Erfolg beweisen /
ist, jedoch ist nichts perfekt und ich /
bin davon überzeugt, dass das Lernen mit den neuen System viel /
besser gemacht wird.

/
Es mag zwar sein, dass das Versuch /
neues Schulsystem einzuführen scheitern wird, /
allerdings ist es mit hundert prozentiger /
Wahrscheinlichkeit so, dass wenn man /
nichts macht, wird nichts besser sein. /

/
Ich gebe zu, dass Herr Hopmann /
recht haben kann, dennoch ich glaube //
dass wir nichts sicherlich wissen können, ohne /
es vorher ausprobieren./

/

Wegen der Möglichkeit, dass das /
Versuch nicht ausgeht und die Jugendlichen /
nichts lernen können werden, wegen der großen /
Menge an Information, die nicht sortiert /
wird schlage ich vor dieses System /
erst in der Unterstufen versuchen einzusetzen, /
denn es nicht zu vielen Schaden bringen /
wird, wenn es denn nicht ausgeht. /
Die Kinder haben dann genug Zeit /
in der Oberstufe, um alles nachzuholen.“

Im letzten Absatz („Wegen der Möglichkeit, dass der Versuch nicht ausgeht“) kann nicht dezidiert gesagt werden, ob eine Konzession vorliegt und ein mögliches Gegenargument vorweggenommen werden soll, oder ob es sich hier um eine eigene These mit Begründung handelt, da die Position von SR-JD ein mögliches Scheitern miteinbezieht.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Es wird in der Einleitung zwar ein **Bezug zum Ausgangstext** durch Nennung des Artikels und der zweischneidigen Bewertung desselben hergestellt, jedoch **keine inhaltliche Zusammenfassung** gegeben.

-2- und -3- Anschließend werden die **Konzessionen listenartig** angeführt, wodurch sie **nicht wirklich als Konzessionen zu werten** sind. In der ersten und dritten „Konzession“ werden aber **Abschnitte aus dem Artikel herangezogen**, auch im abschließenden Resümee und dem Appell wird wieder darauf **Bezug genommen**. Die zweite „Konzession“ besteht aus einer eigenen Idee. Insgesamt werden auch **alle Fragestellungen beantwortet**, da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Gebrauchsschemata hinter den Konzessionen auch verstanden wurden, wirkt der Text listenartig in der Abhandlung der Punkte, die sich am Aufbau des Artikels orientiert und Ansätze einer Zusammenfassung trägt.

Im Vergleich zur ersten Testung hat sich der Schwerpunkt umgekehrt. Die Zusammenfassung nimmt kaum Platz ein, weil es keine wirkliche Zusammenfassung gibt, die Auseinandersetzung mit dem Text ist dadurch gewichtiger, jedoch listenartig. Das Gebrauchsschema einer Konzession wurde wahrscheinlich nicht verstanden, weshalb Probleme beim Aufbau des Textes bestehen.

12.6 ST

12.6.1 Testung 1

Leserbrief: ST

17.04.2018

In dem am 1.09.2015 in der Tageszeitung /
„de.news“ erschienenen Artikel „Zusammen im Netz - /
Freundschaften im Wandel“ von der Autorin /
Livia Helbing, handelt um die Arten der /
Freundschaft und wie sich die Freundschaft /
entwickelt hat. /
Man stellt sich daher oft die Frage, ob die /
wahre Freundschaft heutzutage noch existiert, oder ob es /
allen nur um die „Followers“ auf Instagram /
geht? /
/
Laut Aristoteles gibt es 3 Arten von Freundschaft, /
zum einen die „Nutzenfreundschaft“. Diese /
Art von Freundschaft existiert lediglich aufgrund /
eines Zweckes, das heißt nur wenn man /
von einem was braucht, oder wenn man mit einer Person irgendwo /
zusammen sein muss, beispielsweise Arbeitskollegen, /
sie arbeiten zusammen und verstehen sich gut /
aber außerhalb der Arbeit würden sie sich /
nie verabreden. Nur weil man sich gut /
versteht heißt es gleich nicht, dass man beste /
Freunde ist! /
Die zweite Art ist die Lustfreundschaft, wie schon /
am Namen gelesen, Menschen die nur mit /
einem befreundet sind, wenn sie im Moment bock haben, /
oder wenn man das selbe Hobby hat, /
zum Beispiel Basketball spielen. /
Die letzte Art und die einzig wahre, ist /
die „Tugendfreundschaft“. Diese Freundschaft //
basiert sich nicht wie die anderen Arten /
auf Nutzen & Lust sondern auch wahre /

Freunde zu sein, was beinhaltet, zu vertrauen, /
immer für den anderen da sein & nicht nur /
wenn man grade Lust hat und das wichtigste /
das Gute im jeweils anderen suchen & finden. /
/
Der Aussage, das die modernen sozialen Netzwerke, /
wie Facebook, Instagram oder Whats App, wahre/
Freundschaften immer mehr in Frage stellen, /
kann ich nur zustimmen, da sie heutzutage /
alle Jugendliche in die digitale Welt verkriechen /
& einfach ununterbrochen mit ihrem /
Smartphone beschäftigt sind. Dadurch können /
sie wahre Freundschaften verlieren. /
Denn wer will jemanden als Freund haben /
der nur am Handy ist und sich nicht /
mehr an die wichtigen Sachen im Leben/
intressiert?/
Fast alle „ Freundschaften“ in den /
sozialen Netzwerke sind fake, sie sind nur /
auf Likes & Kommentare abgesehen sonst nichts. /
Leider gibt es viele die pausenlos mit /
ihrem Smartphone sind, und dabei /
die wichtigen Sachen unterschätzen wie z.B /
mit Freunden raus gehen oder einfach /
nur mit ihnen reden. /
Deshalb bin ich der Meinung das /
die ganzen soziale Netzwerke eine reine Zeit /
verschwendung ist und dabei noch die //
wahren Freunde verlieren kann. /
Ab und zu kann schon auf Instagram oder /
Facebook sein, jedoch sollte man Grenzen kennen. /
/
Meiner Meinung nach, haben alle /
sozialen Netzwerke eine sehr schlechte Auswirkung /
auf Freundschaften. Denn irgendwann kann /

es dazu führen, dass sie aufhören miteinander /
zu kommunizieren und nur noch auf Whats APP, /
Instagram usw ist. /
Einerseits, ist es nicht schlimm auf /
Instagram ein bild zu posten oder auf /
Whats APP zu chatten, aber /
andererseits darf man die bedeutung /
einer Freundschaft nie vergessen und ebenfalls /
nicht, wer die wahren Freunde sind & /
wer die falschen sind. /
/
Zusammenfassend ist noch zu sagen, dass man /
nicht zu viel am Handy sein soll denn das /
kann einem die Freundschaft kosten. /
Beste Freunde zu haben, ist meiner /
Asicht nach einer der wichtigsten Sachen im /
Leben & man sollte drauf Acht geben und /
es schätzen.

12.6.2 Testung 2

Liebe Schüler und Schülerinnen der ZPC, /
Da derzeit heftig über das neue Schulsystem /
in Finnland diskutiert wird, habe ich mich /
dazu entschlossen ebenfalls Stellung zu nehmen. /
Die Idee der Finnen ist die Fächer in der /
Schule Abzuschaffen, stattdessen sollen die /
Schüler Themengebiete in der Gruppe erarbeiten. /
/
Viele behaupten, dass viele Schulen noch immer /
ganz altmodisch unterrichten und sie daher /
etwas neues einführen wollen, wie zum Beispiel /
die Abschaffung von Fächern in der Schule. /
Jedoch muss man sich die Frage stellen: „Wird /

das funktionieren, ohne fächer zu unterrichten“? /
Dieser Plan trägt Vorteile wie auch Nachteile /
mit sich, die ich jetzt beschreiben werde: /
/
Ein positiver Aspekt ist, dass die Schüler/innen die /
Themen die sie behandeln werden, selbst entscheiden /
können. Daraus folgt, dass die Schüler sich mehr /
für die Schule interessieren und es /
bereitet den Schülern mehr Spaß, da sie Themen Gebiete /
auswählen können, die sie spezifisch interessieren /
beispielsweise, über die Umwelt, Politik usw... /
/
Obwohl es stimmt, dass es das Selbstständige /
Erarbeiten & anwenden von Wissen fördert, /
muss man jedoch bedenken, dass es durch /
die Abschaffung von Fächern dazu führen /
kann, dass Schüler/innen keine //
Orientierungsmöglichkeit mehr haben. /
Damit ist gemeint, dass sie nicht mehr /
entscheiden können, was wichtig ist und was nicht, und /
welche Themen relevant sind./
/
Einer der wichtigsten Argumente, die /
für dieses Schulsystem spricht ist, dass es ohne /
Fächer auch keine Schulnoten gibt was für die Schüler /
das Leben um einiges erleichtert, da man weniger /
Schulstress hat. /
Allerdings, muss man sich die Frage stellen, wie man /
dann weiß, welche Fähigkeiten jeder Schüler /
hat, ohne Noten gibt es keine Beurteilung der Lehrer, was /
wiederum ein Nachteil ist./
/
Zusammenfassend, kann man klar und deutlich /
sehen dass das neue Schulsystem sowohl Vorteil /
als auch Nachteile hat. Jedoch bin ich der /

Meinung, dass es ohne Fächer in der /
Schule nicht funktionieren wird. /
Schüler brauchen Fächer um überall ein /
Allgemeinwissen zu bekommen. /
Deshalb sollte man dieses Schulsystem /
nicht in Österreich einführen lassen.

12.6.3 Analyse

12.6.3.1 Analyse 1

1) Position:

Es stimmt, dass die sozialen Netzwerke Freundschaften immer schwieriger gestalten, da sie die Oberhand gewinnen.

„Der Aussage, dass die modernen sozialen Netzwerke, /
wie Facebook, Instagram oder WhatsApp, wahre /
Freundschaften immer mehr in Frage stellen, /
kann ich nur zustimmen, da sie heutzutage /
alle Jugendliche in die digitale Welt verkriechen /
& einfach ununterbrochen mit ihrem /
Smartphone beschäftigt sind. Dadurch können /
sie wahre Freundschaften verlieren. /
Denn wer will jemanden als Freund haben /
der nur am Handy ist und sich nicht /
mehr an die wichtigen Sachen im Leben /
interessiert?“

2) Konzessionen:

keine

ST nennt in der Einleitung das Thema des Textes und welche Frage sich daraus ergibt. Anschließend fasst sie den Text kurz zusammen und nimmt Bezug darauf, argumentiert jedoch nur aus den eigenen Erfahrungen heraus, ohne ein Gegenüber überzeugen oder ansprechen zu wollen. Auch der Appell ähnelt mehr einem Resümee als einer Ansprache.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Der Text beginnt mit einer Vorstellung des Artikels und einer übersichtlichen, kurzen Zusammenfassung des Hauptpunktes. Anschließend folgt eine ausführliche Erklärung der Freundschaftsarten nach Aristoteles mit den Beispielen aus dem Artikel, welche ungefähr ein **Drittel des Textes** einnehmen. Somit wurden nicht die zentralen Aspekte zusammengefasst, sondern der gesamte Text.

-2- Anschließend folgt eine **sehr freie Argumentation**, die jedoch die Fragestellungen beantwortet und sich auch einmal auf eine Textstelle des Ausgangstextes bezieht. Im Appell ist ein Bezug zum Thema, nicht jedoch zum Text direkt zu erkennen.

-3- Es gibt keine Konzessionen.

12.6.3.2 Analyse 2

1) Position:

Die Abschaffung der Fächer führt zu einer Überforderung der SchülerInnen, die sie sich nicht mehr daran orientieren können. Außerdem würde sich die Bandbreite des Allgemeinwissens verkleinern.

„Obwohl es stimmt, dass es das Selbstständige /
Erarbeiten & anwenden von Wissen fördert, /
muss man jedoch bedenken, dass es durch /
die Abschaffung von Fächern dazu führen /
kann, dass Schüler/innen keine / /
Orientierungsmöglichkeit mehr haben. /
Damit ist gemeint, dass sie nicht mehr /
entscheiden können, was wichtig ist und was nicht, und /
welche Themen relevant sind.“

„Jedoch bin ich der /
Meinung, dass es ohne Fächer in der /
Schule nicht funktionieren wird. /
Schüler brauchen Fächer um überall ein /

Allgemeinwissen zu bekommen. /
Deshalb sollte man dieses Schulsystem /
nicht in Österreich einführen lassen.“

2) Konzessionen

Es ist eine konzessive Lesart in diesem Text möglich, jedoch wird sie inkohärent in der Mitte des Textes eingesetzt, wodurch sich die Frage stellt, ob das Bedeutungsschema dahinter verinnerlicht worden war, oder die Textprozeduren aufgrund der Erwartungshaltung der Lehrkraft eingearbeitet wurde.

„Ein positiver Aspekt ist, dass die Schüler/innen die /
Themen die sie behandeln werden, selbst entscheiden /
können. Daraus folgt, dass die Schüler sich mehr /
für die Schule interessieren und es /
bereitet den Schülern mehr Spaß, da sie Themen Gebiete /
auswählen können, die sie spezifisch interessieren /
beispielsweise, über die Umwelt, Politik usw... /
/
Obwohl es stimmt, dass es das Selbstständige /
Erarbeiten & anwenden von Wissen fördert, /
muss man jedoch bedenken, dass es durch /
die Abschaffung von Fächern dazu führen /
kann, dass Schüler/innen keine //
Orientierungsmöglichkeit mehr haben.“

	A	B	C	Nicht-C
X = Einräumung	Obwohl es stimmt, dass es das Selbstständige Erarbeiten & anwenden von Wissen fördert,		→ Fächer sollten abgeschafft werden, um freies Arbeiten zu fördern.	
Y = Gegenbehauptung		muss man jedoch bedenken, dass es durch die Abschaffung von Fächern dazu führen kann, dass Schüler/innen keine Orientierungsmöglichkeit mehr haben.“		→ Fächer dienen der Orientierung der SchülerInnen bei der Wissensaneignung, müssen daher beibehalten werden.

Die Person ST bespricht in ihrem Text zuerst die Vor- und Nachteile des fächerlosen Schulsystems, ohne erkennen zu lassen, welche Meinung sie selbst vertritt. In der zweiten Hälfte des Textes wird schließlich relativ zusammenhangslos die Textprozedur „obwohl es stimmt...jedoch“ eingearbeitet. Allerdings wird die eigene Meinung noch mit einem zusätzlichen Satz begründet. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass dies aufgrund der Erwartungshaltung der Person, der Lehrkraft den Einsatz dieser Prozeduren zeigen zu müssen, passierte.

3) Lesekompetenz im Text erkennbar?

-1- Die Einleitung erwähnt zwar den Versuch der Finnen als impulsgebendes Thema für den eigenen Leser_innenbrief, jedoch wird **weder der Artikel genannt noch der Inhalt zusammengefasst**.

-2- Im weiteren Verlauf werden **bei zwei von vier Argumenten Bezüge zum Text hergestellt**, die anderen beiden entsprechen der **eigenen Auseinandersetzung** mit dem Thema. Allerdings wird erst **am Ende klar, welche Position** der_die Schreibende einnimmt. Der Appell besteht aus einem Resümee und einem Argument des Artikels und verstärkt es durch die eigene Meinung. Schlussendlich wurde zwar keine Zusammenfassung gegeben, die **anderen drei Fragestellungen aber berücksichtigt**. Wieder wird erst am Ende des Briefes im Appell die eigene Meinung deutlich, da die Konzession zuvor nicht als wirklich konzessiv zu lesen ist. Alles in allem wurden alle Fragestellungen beantwortet, wenn auch wieder – wie bei der ersten Testung - bis zum Schluss gelesen werden muss, weshalb der Brief an eine Erörterung erinnert.

-3- Die **Konzession bezieht sich sichtbar auf das Argument aus dem Text**, dass den Schüler_innen im fächerlosen Unterricht die Orientierungsmöglichkeit fehlt, wobei dieser Punkt die eigene Meinung darstellt. Da sie jedoch etwas **zusammenhangslos auftritt**, wird die Konzession nicht als voll intendiert gewertet.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in der ersten Testung die Einleitung noch mit einer sehr ausführlichen Zusammenfassung kombiniert wurde, im zweiten Text die Zusammenfassung jedoch gänzlich fehlt. Die Bezüge zum Text sind in Relation gleich geblieben, in der zweiten Testung wurde jedoch insgesamt kürzer geschrieben. Beide Testungen erinnern jedoch in ihrem Aufbau mehr an eine Erörterung als an einem Leser_innenbrief, in der zweiten steht aber immerhin eine Anrede der Leser_innenschaft zu Beginn und auch eine Konzession wurde versucht.

13 Die ursprünglichen Stundenbilder

Testung 1 Dienstag, 17.04.2018, 14:00 – 15:45			
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Beobachtungen/ Notizen
14:00 15 Min	Begrüßung der Schülerinnen und Schüler und Danksagung für die Teilnahme; Erklärung des Zwecks, Vorstellung der eigenen Person; Besprechung des Ablaufs und wichtiger Informationen, Beantwortung von Fragen	Plenum	
14:15 Uhr 5 Min	Erklärung der Aufgabenstellung, Aushändigung des Artikels „Zusammen im Netz – Freundschaften im Wandel“	Plenum	
14:20 Uhr 1 Std 25 Min	Testung: Jede R SuS liest den Text und schreibt einen Leserbrief und beantwortet anschließend einen Fragebogen	Einzelarbeit	

Einheit 1, Freitag, 27.04.2018, 9:25 – 10:15						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 5 Min	Vorwissen aktivieren: Worauf denkt ihr beim Thema „Onlineshopping“? Habt ihr eigene Erfahrungen?	Plenum; alle SuS dürfen sich zu Wort melden, stille SuS werden direkt angesprochen	Die L stellt Fragen, notiert Meldungen an der Tafel, moderiert	Festhalten der Ideen an der Tafel	Vorwissen aktivieren, Allgemeinwissen erweitern, Wortschatz sammeln	
9:30 Uhr 25 Min	Aushändigung des Artikels, Erklärung der Aufgabenstellung, die SuS lesen den Artikel	Einzelarbeit, lesen	Passiv, beobachtend	Artikel „Wie Amazon & Co ihren Kunden das Geld aus der Tasche ziehen“ (3 Seiten)	Globales Leseverstehen	
9:55 Uhr 5 Min	gemeinsames Besprechen des Themas und Inhalts des Textes: „Worum geht es? Worüber habt ihr gelesen?“ und „Kennt ihr persönliche Beispiele dazu?“	Plenum	Die L stellt Fragen und moderiert die Reihenfolge der Antworten		Überprüfung des globalen Leseverstehens	
10:00 - 10:15 15 Min	Überfliegen des Textes, Argumente des Textes markieren und herauschreiben	Einzelarbeit		Artikel und Schreibmaterial	kursorisches, selektives Lesen	

Einheit 2 und 3 Mittwoch, 2.05.2018, 8:30 – 10:15						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
8:30 Uhr 5 Min	Hereinfinden der Personen, Begrüßung zur ersten Stunde	Plenum				
8:35 Uhr 10 Min	Vergleichen der gefundenen Argumente aus dem Text mit Partnerin und ggf. Ergänzung und Erstellung der eigenen pro-/kontra-Liste	Partnerarbeit	Erklärung des Arbeitsauftrags, beobachtend	Artikel und Schreibmaterial	kursorisches Leseverstehen, Training der Argumentationsfähigkeit	
8:45 Uhr 10 Min	Besprechung der Argumente in Kleingruppen, ev. Ergänzung der eigenen Liste; Überlegung neuer und eigener Argumente	Kleingruppen à 3 Personen	Erklärung des Arbeitsauftrags; beobachtend	Artikel und Schreibmaterial	Training der Argumentationsfähigkeit	
8:50 Uhr 25 Min	Sammlung der Argumente im Plenum, Festhalten an der Tafel, Aufmerksamkeit auf sich gegenüberstehende Argumente lenken → Kann man sie sprachlich verbinden? mündliche Inputflut konzessiver Sprachmittel durch die L; Festhalten der Sätze an der Tafel	Plenum	L schreibt die Argumente sichtbar an die Tafel, lenkt die Aufmerksamkeit, hakt nach; mündliche Inputflut konzessiver Elemente	Tafel, Schreibmaterial der SuS	Training der Argumentationsfähigkeit, Einsatz konzessiver Strukturen	
9:15 Uhr 25 Min	Bewusstmachung und Herausarbeitung der sprachlichen Mittel, Ausgabe der Liste mit den konzessiven Sprachmitteln, Klärung ihrer Bedeutung, Bildung von weiteren Beispielsätzen und Vergleich mit den L1 der SuS	Plenum	Lenkung der Aufmerksamkeit und Erklärung der Mittel und ihres Einsatzes, Moderation der Beispielgeberinnen und der Vergleiche mit den L1	Tafel, Liste mit konzessiven Sprachmitteln, Schreibmaterial	Fokus auf konzessive Sprachmittel	

9:40 Uhr – 9:50 kurze Pause						
9: 50 – 10:15 25 Min	Die SuS werden in 2 Gruppen (Befürworterinnen und GegnerInnen von Onlineshopping) eingeteilt und sollen unter Einbezug der neuen Sprachmittel einen persuasiven Kurztext auf einem Plakat formulieren, um die gegnerische Gruppe von ihrer Position zu überzeugen.	Gruppenarbeit	beobachtend, begleitend	Flipchartplakate, dicke Stifte	Einübung der konzessiven Sprachmittel	

Einheit 4 Freitag, 4.05.2018, 9:25 – 10:15						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 15 Min	Vorstellen der beiden Kurztexte auf den Plakaten; Besprechen der Texte (Wo sind die konzessiven Sprachmittel? Zielen die Argumente auf das Gegenüber ab? Habt ihr die anderen überzeugt?), kurze Diskussionsmöglichkeit	Plenum	Moderierend	Plakate	Einübung der konzessiven Sprachmittel	
9:40 Uhr 5 Min	Besprechung des Aufbaus eines Leserbriefs unter Einbezug von Konzessionen	Plenum	Frontalunterricht	Tafel		
9:45 Uhr – 10:15 30 Min	Erläuterung der Angabe; Kooperatives Schreiben: in 2 Gruppen aufgeteilt schreiben die SuS je einen Leserbrief für eine Schülerzeitung zum Thema „Onlineshopping“	Gruppenarbeit	beobachtend	Schreibmaterial	Routinisierung der konzessiven Sprachmittel	

Einheit 5 Dienstag, 8.05.2018, 9:25 – 9:55						
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Rolle der Lehrkraft	Material	Fertigkeiten/ Strategien	Beobachtungen/ Notizen
9:25 Uhr 5 Min	Wiederholung des bisher Gelesenen und Gelernten mit Beispielen an der Tafel	Plenum	Moderierend, nachfragen	Tafel		
9:30 Uhr 10 Min	Noch einmal lesen der Leserbriefe in den Gruppen, Zeit für Verbesserungen				detailliertes Leseverstehen; Routinisierung konzessiver Sprachmittel	
9:40 Uhr 15 Min	Vorlesen und Besprechen der Leserbriefe; Lob aussprechen, Kritikpunkte besprechen	Plenum	Moderierend	Schreibmaterial	Metaebene einnehmen, konzessive Sprachmittel erkennen und anwenden können	

9:55 – 10:05 kurze Pause

Testung 2 Dienstag, 8.05.2018, 10:05 – 11:20			
Zeit	Methode/Ablauf	Sozialform	Beobachtungen/ Notizen
10:05 2 Min	Klärung der Aufgabenstellung, Aushändigung der Angabe „Schulfächer abschaffen? Was der Schulversuch der Finnen kann“	Plenum	
10:07 Uhr 1 Stunde 13 Minuten	Testung: Jeder SuS liest den Text und schreibt einen Leserbrief	Einzelarbeit	

14. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Anforderungen der neuen standardisierten Reifeprüfung und wie Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, die Unsicherheiten oder Probleme im Umgang mit der Sprache aufweisen, gezielt im Hinblick darauf gefördert werden können.

Dafür wurde das didaktische Konzept von Daniela Rotter und Sabine Schmörlzer-Eibinger (2015) adaptiert, welche in ihrem ProFo – Modell die prozedurenorientierte Didaktik mit dem Focus on Form – Ansatz verbinden. Neben der Adaption des Unterrichtsgeschehens wurde zusätzlich die Arbeit mit den Lesestrategien hereingenommen, um die Textsorte Leser_innenbrief maturagerecht aufzubereiten. Neben der Bewusstmachung der Wichtigkeit des Einsatzes konzessiver Textprozeduren und des Trainings ihrer Anwendung sollte so der Blick für den Bezug zum Ausgangstext eines Leser_innenbriefs nicht verloren gehen.

Im Zuge der empirischen Forschung wurde mit sechs Kindern eines Wiener Gymnasiums mit unterschiedlichen Lebensläufen und Schulerfahrungen im Rahmen des parallel stattfindenden Deutschförderunterrichts gearbeitet. Die Auswirkungen der Fördereinheiten wurden anhand des Vergleichs der Analysen der Pre- und Posttests mit dem Rekonstruktionsverfahren konzessiver Textprozeduren nach Sara Rezat (2009) bewertet.

Schlussendlich konnte festgestellt werden, dass das Konzept der konzessiven Textprozeduren in vier von sechs Fällen schon nach der kurzen Übungsphase verstanden wurde und auch die Textqualität durch deutlichen Textbezug zugenommen hatte. Somit zeigt sich, wie wichtig es ist, dass neben der Schulung neuer produktiver Fertigkeiten, wie dem konzessiven Argumentieren, auch die rezeptiven Fähigkeiten nicht unbeachtet gelassen werden, da sie essentiell zur Qualität der Textsorte Leser_innenbrief beitragen.