



Stefan Emmersberger



Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II

Eine explorative Korpusstudie
zu materialgestütztem Schreiben
in kommunikativen Kontexten



Für Lea

Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II

Eine explorative Korpusstudie zu
materialgestütztem Schreiben in
kommunikativen Kontexten

von

Stefan Emmersberger



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagentwurf:

Verlag

Fotohinweis:

stock.adobe.com Nr. 95489344

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Universität Augsburg

Philologisch-Historische Fakultät

Dissertation im Fach

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

1. Gutachter: Prof. Dr. Klaus Maiwald
2. Gutachter: Prof. Dr. Alfred Wildfeuer
3. Gutachterin: Prof. Dr. Hilke Elsen

Die mündliche Prüfung erfolgte am 13. März 2019 durch Herrn Prof. Dr. Klaus Maiwald, Herrn Prof. Dr. Alfred Wildfeuer und Frau Prof. Dr. Hilke Elsen in Augsburg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1986-8

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Wilhelmstrasse 13

D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019

Printed in Germany. WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Wandel der schulischen Aufgabenkultur	15
2.1 Kompetenzorientierung und ihre Implikationen	15
2.1.1 Anwendungsbezug und Transferfähigkeit als Kerngedanken	16
2.1.2 Funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz	20
2.1.3 Kompetenzorientierte Schreibaufgaben	26
2.1.3.1 Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht	26
2.1.3.2 Schreibaufgaben mit situativ-pragmatischem Profil	30
2.1.3.3 Textmusterwissen und sprachliches Wissen	34
2.2 Das neue Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens	37
2.2.1 Die sechs Grundmuster der Abituraufgaben	38
2.2.2 Die situativ-pragmatische Profilierung der Abituraufgaben- formate	41
2.2.3 Potentiale und Herausforderungen	46
2.3 Die journalistische Textsorte Kommentar	52
2.3.1 Textfunktion und kommunikativer Kontext als die beiden zen- tralen Kategorien eines situativ-pragmatischen Profils	52
2.3.2 Textfunktion	56
2.3.2.1 Texttheoretischer Hintergrund	56
2.3.2.2 Die Textfunktionen Appellieren, Informieren und Un- terhalten	59
2.3.3 Kommunikativer Kontext	61
2.3.3.1 Texttheoretischer Hintergrund	61
2.3.3.2 Stilzüge und Kommunikationsprinzipien	63
2.4 Zusammenfassung	65

3	Textprozeduren – der Schlüssel für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz	67
3.1	Funktions- und Kontextvariabilität in Schreibkompetenzmodellen . . .	68
3.1.1	Überblick über Kompetenzstrukturmodelle	68
3.1.2	Hayes (2012) bzw. Hayes / Olinghouse (2015)	71
3.1.3	Böttcher / Becker-Mrotzek (2003) bzw. Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶ 2015) sowie Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008)	73
3.1.4	Fix (² 2008a und ² 2008b)	76
3.1.5	Baurmann / Pohl (³ 2011) bzw. Pohl (2013)	77
3.1.6	Bachmann / Becker-Mrotzek (2017)	80
3.1.7	Pragmatische Kompetenz als Voraussetzung für Funktions- und Kontextvariabilität	81
3.2	Das Textprozeduren-Konzept als produktorientierter Ansatz zur Schreibförderung auf mittlerer Ebene	84
3.2.1	Textprozeduren zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt	85
3.2.2	Textprozeduren als zeichenhafte Werkzeuge zur Lösung rekurrenter kommunikativer Aufgaben	87
3.2.3	Fritz' (2013) <i>Dynamische Texttheorie</i> als texttheoretische Basis	89
3.2.3.1	Integrativer Ansatz	91
3.2.3.2	Verortung des Textprozeduren-Konzepts	98
3.2.4	Sprach- und grammatiktheoretische Wurzeln	99
3.2.5	Textprozeduren und Stil	103
3.2.6	Didaktisches Potential und Limitationen	104
3.2.7	Der schreibdidaktische Zirkel	108
3.3	Entwicklung von Funktions- und Kontextvariabilität	111
3.3.1	Allgemeine Vorstellungen von Schreibentwicklung	111
3.3.1.1	Dimensionswechselmodelle	112
3.3.1.2	Dimensionsdifferenzierungsmodelle	117
3.3.1.3	Parallelstadienmodelle	119
3.3.1.4	Didaktische Heuristiken	121
3.3.1.5	Erkenntnisse aus Large-Scale-Assessments	123
3.3.2	Schreibentwicklung als Ausbildung kontextadäquaten Text- und Sprachhandelns	125
3.3.3	Exogene und endogene Einflussfaktoren von Schreibentwicklung	132

3.4	Zusammenfassung	133
4	Explorative Korpusstudie zum Vergleich von Schüler- und Experten-	
	kommentaren	135
4.1	Untersuchungsdesign	136
4.1.1	Zentrale Merkmale	136
4.1.2	Methodologische Ausrichtung	143
4.1.3	Gütekriterien und Anspruch	151
4.2	Ablauf des Forschungsprozesses	154
4.2.1	Überblick	154
4.2.2	Erhebungsinstrumente und Stichprobe	156
4.2.3	Transkription, Kodierung und Auswertung	160
4.3	Zusammenfassung	163
5	Fragebogen und Kategorien der Textanalyse	165
5.1	Fragebogen und ergänzende Hintergrundinformationen	167
5.2	Globale Textorganisation	168
5.2.1	Wörteranzahl	168
5.2.2	Funktional-thematische Abschnitte	169
5.2.2.1	Überblick	169
5.2.2.2	Kategorien und Kodierung	171
5.2.3	Überschriften	171
5.2.3.1	Überblick	171
5.2.3.2	Kategorien und Kodierung	172
5.2.4	Funktional-thematische Ankerpunkte	174
5.2.4.1	Überblick	174
5.2.4.2	Kategorien und Kodierung	176
5.2.5	Dominante Texthandlungstypen	177
5.2.5.1	Überblick	177
5.2.5.2	Kategorien und Kodierung	180
5.3	Lokale Textorganisation	183
5.3.1	Textprozeduren des Positionierens im weiteren Sinn	185
5.3.1.1	Überblick	185
5.3.1.2	Kategorien und Kodierung	186
5.3.2	Textprozeduren des Referierens	189
5.3.2.1	Überblick	189
5.3.2.2	Kategorien und Kodierung	190
5.3.3	Textprozeduren von Kausalität herstellen	192

5.3.3.1	Überblick	192
5.3.3.2	Kategorien und Kodierung	193
5.3.4	Textprozeduren des Konzedierens	197
5.3.4.1	Überblick	197
5.3.4.2	Kategorien und Kodierung	198
5.3.5	Doppelmarkierungen, Kombinations- bzw. Sequenzmuster und Positionierung im Satzfeld	200
5.4	Zusammenfassung	201
6	Auswertung	203
6.1	Fragebogen zu Hintergrundinformationen	204
6.1.1	Privates Leseverhalten	204
6.1.2	Vorwissen	207
6.1.3	Schreiberfahrungen	210
6.1.4	Selbsteinschätzungen	212
6.1.5	Zusammenfassung	215
6.2	Globale Textorganisation	217
6.2.1	Wörteranzahl	217
6.2.1.1	Kodierung	217
6.2.1.2	Korpusvergleich	217
6.2.1.3	Schülerkorpus	219
6.2.1.4	Zusammenfassung	223
6.2.2	Funktional-thematische Abschnitte	224
6.2.2.1	Kodierung	224
6.2.2.2	Korpusvergleich	227
6.2.2.3	Schülerkorpus	231
6.2.2.4	Zusammenfassung	236
6.2.3	Überschriften	237
6.2.3.1	Kodierung	237
6.2.3.2	Korpusvergleich: Überschrifttypen	238
6.2.3.3	Korpusvergleich: Satzart und Satzform	240
6.2.3.4	Korpusvergleich: sprachliche Markierung	244
6.2.3.5	Schülerkorpus: Überschrifttypen	246
6.2.3.6	Schülerkorpus: Satzart und Satzform	246
6.2.3.7	Schülerkorpus: sprachliche Markierung	250
6.2.3.8	Zusammenfassung	252
6.2.4	Funktional-thematische Ankerpunkte	254

6.2.4.1	Kodierung	254
6.2.4.2	Korpusvergleich	256
6.2.4.3	Schülerkorpus	258
6.2.4.4	Korpusvergleich: vertikale Sequenz	261
6.2.4.5	Schülerkorpus: vertikale Sequenz	266
6.2.4.6	Zusammenfassung	270
6.2.5	Dominante Texthandlungstypen	272
6.2.5.1	Kodierung	272
6.2.5.2	Korpusvergleich	278
6.2.5.3	Schülerkorpus	281
6.2.5.4	Korpusvergleich: vertikale Sequenz	284
6.2.5.5	Schülerkorpus: vertikale Sequenz	290
6.2.5.6	Zusammenfassung	294
6.2.6	Zusammenfassung der Teilergebnisse und Förderpotentiale	297
6.3	Lokale Textorganisation: ausgewählte Textprozeduren	299
6.3.1	Positionieren im weiteren Sinn	300
6.3.1.1	Kodierung	300
6.3.1.2	Korpusvergleich: Handlungsschema	303
6.3.1.3	Schülerkorpus: Handlungsschema	307
6.3.1.4	Korpusvergleich: Prozedurausdrücke	311
6.3.1.5	Schülerkorpus: Prozedurausdrücke	319
6.3.1.6	Zusammenfassung	325
6.3.2	Referieren	330
6.3.2.1	Kodierung	330
6.3.2.2	Korpusvergleich: Handlungsschema	332
6.3.2.3	Schülerkorpus: Handlungsschema	334
6.3.2.4	Korpusvergleich: Prozedurausdrücke	336
6.3.2.5	Schülerkorpus: Prozedurausdrücke	342
6.3.2.6	Zusammenfassung	347
6.3.3	Kausalität herstellen	350
6.3.3.1	Kodierung	350
6.3.3.2	Korpusvergleich: Handlungsschema	353
6.3.3.3	Schülerkorpus: Handlungsschema	355
6.3.3.4	Korpusvergleich: Prozedurausdrücke	358
6.3.3.5	Schülerkorpus: Prozedurausdrücke	364
6.3.3.6	Zusammenfassung	368
6.3.4	Konzedieren	371

6.3.4.1	Kodierung	371
6.3.4.2	Korpusvergleich: Handlungsschema	374
6.3.4.3	Schülerkorpus: Handlungsschema	376
6.3.4.4	Korpusvergleich: Prozedurausdrücke	379
6.3.4.5	Schülerkorpus: Prozedurausdrücke	383
6.3.4.6	Zusammenfassung	386
6.3.5	Kombinations- und Sequenzmuster	388
6.3.5.1	Korpusvergleich: Handlungsschemata	388
6.3.5.2	Korpusvergleich: Prozedurausdrücke	391
6.3.5.3	Schülerkorpus	396
6.3.5.4	Zusammenfassung	400
6.3.6	Zusammenfassung der Teilergebnisse und Förderpotentiale	402
7	Schlussfolgerungen und didaktische Implikationen	407
8	Anhang	419
	Abbildungsverzeichnis	442
	Tabellenverzeichnis	443
	Literaturverzeichnis	445

Vorwort

In Oliver Stones Film *Any Given Sunday* hält Al Pacino alias Football-Coach Tony D'Amato eine Ansprache an sein Team. Dort heißt es an entscheidender Stelle:

You find out life's this game of inches. So is football. Because in either game, life or football, the margin for error is so small – I mean one half-step too late or too early and you don't quite make it. One half-second too slow, too fast, you don't quite catch it. The inches we need are everywhere around us. They're in every break of the game, every minute, every second. On this team we fight for that inch. On this team we tear ourselves and everyone else around us to pieces for that inch. We claw with our fingernails for that inch, because we know when we add up all those inches that's gonna make the fucking difference between winning and losing! Between living and dying!

Nun ist eine Promotion selten so martialisch wie ein Footballspiel und es geht nur bedingt um Leben und Tod. Trotzdem war es für mich wichtig, mit Herrn Prof. Dr. Klaus Maiwald einen Tony D'Amato am Spielfeldrand gehabt zu haben. Mit klaren Ansagen wie „Das Wasser muss aus dem Boot!“ oder „Stay focused!“ wurde mir klar gemacht, dass es sich lohnt, nach vorne zu gehen und sich jedes Inch zu erkämpfen – aber dass manchmal auch ein intelligent gesetzter Cut den Durchbruch bedeuten kann. Ich danke für das Vertrauen in meine Fähigkeiten, die menschliche Unterstützung und den intensiven fachlichen Austausch. Ich habe die Zeit auf dem Promotionsspielfeld sehr genossen. An dieser Stelle danke ich auch Herrn Prof. Dr. Alfred Wildfeuer und Frau Prof. Dr. Hilke Elsen für die Zwei- bzw. Drittkorrektur und ihre warmherzige Offenheit.

Eine Promotion ist am Ende mit dem Namen einer Person verbunden – dennoch promoviert man nie allein, sondern immer in einer Science Community. Ich habe in dieser Zeit viele Menschen kennengelernt, die meinem Projekt und mir mit wohlwollendem Interesse begegnet sind und von denen ich profitiert habe. Dazu zählen insbesondere der Forschungsverbund didaktisch-empirische Schreibforschung (dieS), das Nachwuchsnetzwerk des Symposions Deutschdidaktik (SDD), der Arbeitskreis der Deutschdidaktik an bayerischen Universitäten (ADBU) und nicht zuletzt meine Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg.

Und am Ende danke ich natürlich den Menschen, die mit mir auf der Line of Scrimmage gestanden und den Kampf um die Inches hautnah miterlebt haben:

Sylvia Großnick und Susanna Kühner für die nervenaufreibende Kodierarbeit, Elisabeth Sloschek, Maria Emmersberger und Christian Hörger für das scheinbar endlose Korrekturlesen sowie Lea Emmersberger für die erdenden Papa- und Familientage. Ohne euch hätte ich die notwendigen Inches nicht zusammenbekommen.

Augsburg, im August 2019

Stefan Emmersberger

1 Einleitung

Die erstmalige Teilnahme der deutschen Bundesländer an der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) im Jahr 1995 und der daraus resultierende *Konstanzer Beschluss* der Kultusministerkonferenz von 1997 haben einen Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungspolitik eingeleitet (vgl. im Überblick z. B. Grabowski 2014).¹ Spätestens seit dem sogenannten PISA-Schock 2000 / 2001 hat er die Bildungswissenschaften und die schulische Praxis mit voller Wucht erfasst und stellt auch heute noch – vielleicht stärker denn je – den Taktgeber gegenwärtiger Veränderungen im Bildungssystem dar.² Auf der Internetseite der Kultusministerkonferenz (KMK 2019) heißt es zu Qualitätssicherung und Bildungsstandards programmatisch:

Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. [...] Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe.

Als Ergebnis länderübergreifender Anstrengungen, diesen Kurswechsel von *Input-* zu *Outcome-*Steuerung Wirklichkeit werden zu lassen, liegen für das Fach Deutsch inzwischen abschlussbezogene Bildungsstandards für den Primarbereich (vgl. KMK 2004a), den Hauptschulabschluss (vgl. KMK 2004b), den Mittleren Schulabschluss (vgl. KMK 2003) und die Allgemeine Hochschulreife (vgl. KMK 2012a) vor. Eingebettet sind diese in eine Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 2015). Zu dieser zählen neben der Umsetzung und Überprüfung der Bildungsstandards die Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien (v. a. PISA, PIRLS / IGLU und TIMSS), Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen (u. a. VERA) sowie ein Bildungsbericht von Bund und Ländern im Zwei-Jahres-Rhythmus. Wissenschaftlich begleitet und

¹Besonders die Veröffentlichung von Baumert et al. (1997) zu den international durchschnittlichen Leistungen in der Mittelstufe erregte die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. Diese wurden als unerwartet niedrig wahrgenommen. Im *Konstanzer Beschluss* wurde die Notwendigkeit festgehalten, das deutsche Schulsystem empirisch evaluieren und international vergleichen zu lassen (vgl. KMK 1997).

²2001 wurden die im Jahr 2000 für das *Programme for International Student Assessment* erhobenen Daten von Baumert et al. veröffentlicht.

unterstützt wird die empirische Wende zu einer evidenzbasierten Bildungspolitik zusätzlich von dem 2004 eigens dafür gegründeten *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)* (vgl. etwa Pant / Stanat 2013).

Ein großes Ziel ist es gegenwärtig, ein standardbasiertes Abitur in allen Bundesländern zu etablieren.³ Mit dem Schuljahr 2016/17 sollten dafür die Voraussetzungen durch einen entsprechenden Unterricht in allen Jahrgangsstufen erfüllt sein (vgl. KMK 2013a, 3). Um dies zu gewährleisten, wurden bzw. werden eine Reihe von Implementierungsmaßnahmen durchgeführt (vgl. KMK 2014). Dazu gehören neben der Weiterentwicklung der Lehrpläne die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die sukzessive Erstellung eines gemeinsamen Aufgabenpools für die Abiturprüfung (vgl. KMK 2013b).⁴ Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein haben darüber hinaus schon ab 2014 begonnen, in ihren ländereigenen Abiturprüfungen identische (Teil)Aufgaben in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik zu stellen – vom Stark-Verlag (³2015) bereits als „BundesAbitur“ titulierte.⁵

Im Kontext dieser Entwicklung hat sich im Deutschabitur neben dem traditionellen *textbezogenen* Schreiben ein neues Aufgabenformat etabliert: das *materialgestützte* Schreiben. Konzipiert wurde das materialgestützte Schreiben im Zuge der Erarbeitung der *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (vgl. Becker-Mrotzek 2017). Dementsprechend hoch ist die Aufmerksamkeit, die es gegenwärtig erfährt.⁶ Allerdings ist das Aufgabenformat nicht unumstritten, wie die aktuelle Debatte in *Didaktik Deutsch* (Hefte 42 und 43) deutlich zeigt. Der Grund dafür ist, dass materialgestütztes Schreiben als Aufgabenformat unterschiedliche Begründungszusammenhänge und Zielvorstellungen auf-

³Erste Ansätze, die Bildungsabschlüsse deutschlandweit zu vereinheitlichen, gehen auf die *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (KMK 1972 i. d. F. von 2006) sowie die *Vereinbarung über Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (KMK 1979 i. d. F. von 2008) zurück. Beide wurden seitdem mehrfach modifiziert. Die letzte Version der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch* (KMK 1989 i. d. F. von 2002) – bei den einheitlichen Prüfungsanforderungen handelt es sich nicht um Standards im heutigen Sinn (vgl. KMK 1979 i. d. F. von 2008, 1) – stammt aus dem Jahr 2002. 2012 sind sie durch die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012a) abgelöst worden.

⁴Der *LehrplanPLUS* in Bayern ist ein charakteristisches Beispiel für die Weiterentwicklung der Lehrpläne. Es handelt sich dabei um ein umfangreiches Lehrplanprojekt, bei dem zeitgleich und inhaltlich abgestimmt die Lehrpläne für alle allgemeinbildenden Schulen sowie die Wirtschaftsschulen und beruflichen Oberschulen überarbeitet und konsequent auf Kompetenzorientierung und Bildungsstandards ausgerichtet wurden (vgl. ISB 2019a).

⁵Brandenburg beteiligt sich an dieser Initiative erst seit dem Abitur 2015, Bremen erst seit dem Abitur 2016.

⁶Ausdruck dieser hohen Aufmerksamkeit ist beispielsweise die Experten-Tagung zum materialgestützten Schreiben an der Justus-Liebig-Universität in Gießen vom 27. bis 29. September 2017 (vgl. Feilke et al. 2019a und https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/mediensprachdidaktik/tagungen/materialgestuetztes_schreiben_flyer, zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

weist. Feilke (2017a) gliedert das Spektrum in seinem Diskussionsbeitrag in *Didaktik Deutsch* mithilfe von sechs Thesen:

- These 1: Materialgestütztes Schreiben hat ein wissenschaftspropädeutisches Potential.
- These 2: Materialgestütztes Schreiben ist situiertes Schreiben.
- These 3: Materialgestütztes Schreiben ist das produktive Komplement sich wandelnder Textstrukturen und einer sich wandelnden Lesepraxis.
- These 4: Materialgestütztes Schreiben ist ein sprachlich und medial transformierendes Schreiben.
- These 5: Materialgestütztes Schreiben ist ein textverarbeitendes, epistemisches Schreiben.
- These 6: Materialgestütztes Schreiben sollte nicht nur ein Gegenstand, sondern eine Form des Lernens im Deutschunterricht sein.

Allein diese Auflistung veranschaulicht die enorme Bandbreite an Erwartungen und Forschungsdesideraten. Das Feld erstreckt sich von schreibdidaktischen über lesedidaktische bis hin zu mediendidaktischen Fragen. Entsprechend vielfältig sind die Möglichkeiten, dieses neue Aufgabenformat in den Blick zu nehmen und wissenschaftlich zu untersuchen. In gleichem Maße, wie die Komplexität des Forschungsfeldes steigt, wird aber eine selektive Beschränkung und Fokussierung notwendig, um zu sinnvollen, empirisch erfassbaren Ergebnissen kommen zu können.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf These 2 und damit auf materialgestütztes Schreiben als situiertes Schreiben. Der Grund für diese Ausrichtung sind die aktuellen Veränderungen in den Abitur-Aufgabenformaten, die eine zumindest teilweise Ablösung von den traditionellen Aufsatzarten erkennen lassen. Im Deutschabitur 2014 war die länderübergreifende Aufgabe noch die Analyse eines pragmatischen Textes mit einem sich daran anschließenden Erörterungsauftrag. 2015 aber kam als Variante eine neue, explizit situierte Schreibaufgabe zum Zug: Nach der Analyse eines pragmatischen Textes konnte neben dem Erörtern auch die journalistische Textsorte Kommentar gewählt werden. Für die länderübergreifende Abituraufgabe 2016 wurde dieses Kombi-Format schließlich zum materialgestützten Verfassen eines Kommentars ausgebaut.⁷

⁷Die Progression wird darin gesehen, das gegebene Material auch ohne eine vorausgehende Textanalyse gezielt für die eigene Textproduktion nutzen zu können. Außer in Bayern war diese Aufgabe

Trotz dieser noch recht jungen Entwicklung rechnet Feilke (2017a) die zweite These zu den „alten“ Desideraten und zweifellos sind die Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens in der Oberstufe, das Eingehen auf eine veränderte Lesepraxis in einer digitalisierten Medienwelt oder die Nutzung von Schreiben als Lernmedium wichtige Impulse. Gleichwohl ist die Forderung nach einem *kommunikativ-funktionalen*, *adressatenorientierten* und *textsortenbezogenen* Schreibunterricht in besonderer Weise virulent (vgl. ebd., 5). Zum einen ist sie mit der pragmatischen Wende in der Linguistik bzw. der kommunikativen Wende in der Fachdidaktik nunmehr seit einem halben Jahrhundert im Diskurs präsent und bildet den Kern eines modernen Schreibunterrichts. Zum anderen hat sie angesichts der Spannung zwischen traditionellem Aufsatzunterricht und Kompetenzorientierung nichts von ihrer Aktualität verloren. Es bleibt die Frage, wie Textsorten aus der Kommunikationsrealität für die Schule sinnvoll adaptiert und im Rahmen eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts gewinnbringend zur Entwicklung einer *funktions-* und *kontextvariablen* Schreibkompetenz genutzt werden können.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses und der aktuellen Entwicklungen bei den Abitur-Aufgabenformaten werden am Beispiel der journalistischen Textsorte Kommentar drei aufeinander aufbauende Forschungsfragen fokussiert:

1. Wie realisieren Oberstufenschüler⁸ die zentrale Herausforderung kompetenzorientierten Schreibunterrichts, nämlich das sprachlich-strukturelle Profil eines Textes auf das situativ-pragmatische Profil einer Schreibaufgabe abzustimmen?
2. Welche Förderpotentiale für Schreibkompetenz lassen sich anhand dieser Performanz identifizieren?
3. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den didaktischen Umgang mit „außerschulischen“ Textsorten und für das Ziel einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz?

zudem sogar alternativlos. Auf das Erörtern als (erste) Variante wurde 2016 verzichtet. Die anderen ländereigenen Aufgaben konnten natürlich weiterhin gewählt werden. Nur wer sich für die länderübergreifende Aufgabe entschied, war an das journalistische Schreiben gebunden. 2017, 2018 und 2019 war die länderübergreifende Abituraufgabe allerdings wieder eine traditionelle Interpretation eines lyrischen Textes mit Vergleich.

⁸Wenn von einer abstrakten Kategorie wie *Schülern* oder *Lehrern* die Rede ist, wird in dieser Arbeit in aller Regel das generische Maskulinum in Verbindung mit Plural und Nullartikel verwendet. Wenn sich eine Formulierung hingegen auf konkrete Personen bezieht, wird die ausgeschriebene Doppelform *Schülerinnen und Schüler* bzw. *Expertinnen und Experten* genutzt.

Der forschungsmethodische Zugang zu diesen Fragen besteht im Kern aus einem Korpusvergleich zwischen Schüler- und Expertenkommentaren. Dieses Vorgehen folgt der Logik korpuskontrastiver Untersuchungen (vgl. Feilke 2012a, 20-24). Insbesondere Steinhoff (2007) hat am Beispiel von wissenschaftlicher Textkompetenz gezeigt, welches Erkenntnispotential diese produktorientierte Herangehensweise zur Ermittlung von kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln birgt. Im Einzelnen gestaltet sich das Vorgehen wie folgt:

Kapitel 2 steckt den bildungspolitischen und schreibdidaktischen Kontext ab. Dazu werden zu Beginn *Funktions-* und *Kontextvariabilität* als Kern eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts identifiziert und der Wandel der Aufgabenkultur anhand von Bachmann / Becker-Mrotzeks (2010) *Schreibaufgaben mit Profil* und Steinhoffs (2018) *Schreibarrangements* illustriert. Vor diesem Hintergrund gilt es, das Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens im Kanon der Abituraufgaben zu verorten, das situativ-pragmatische Profil des Kommentars zu beschreiben und die damit verbundenen Herausforderungen in Bezug auf funktions- und kontextvariables Schreiben festzuhalten.

In Kapitel 3 wird die theoretische Perspektive dieser Arbeit entwickelt. Ausgangspunkt ist dafür das Textproduktionsmodell von Bachmann / Becker-Mrotzek (2017), das im Gegensatz zu kognitionspsychologischen Ansätzen die Bedeutung von Textmusterwissen und sprachlichem Wissen (insbesondere der Koppelung von situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung) betont. Auf dieser Grundlage wird der Fokus noch einmal auf das Textprozeduren-Konzept von Feilke und anderen verengt, texttheoretisch eingebettet in die *Dynamische Texttheorie* von Fritz (2013). Schreibentwicklung wird in diesem Zusammenhang im Sinn von Steinhoff (2007) als sukzessive Ausbildung eines kontextadäquaten Text- und Sprachhandelns begriffen.

Kapitel 4 konzentriert sich auf die Begründung des explorativen Untersuchungsdesigns und die Beschreibung der einzelnen Phasen des Forschungsprozesses. Methodologische Orientierungspunkte sind dafür die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und die korpusgestützte Textanalyse nach Stede (2007 und 2016a).

In Kapitel 5 werden das Kategoriensystem zur Analyse der globalen und lokalen Textorganisation der Schüler- und Expertenkommentare sowie der Fragebogen, der zur Erfassung von ergänzenden Hintergrundinformationen eingesetzt wurde, detailliert vorgestellt.

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse erfolgt in Kapitel 6. Die Hintergrundinformationen aus dem Fragebogen bilden dabei den Kontext für die För-

derpotentiale, die für die globale und lokale Textorganisation identifiziert werden konnten.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse auf den anfangs abgesteckten bildungspolitischen und schreibdidaktischen Kontext zurückbezogen. Im Mittelpunkt steht hierbei schließlich die dritte Forschungsfrage nach den didaktischen Implikationen, die sich aus dieser Arbeit für den Umgang mit „außerschulischen“ Textsorten und dem Ziel einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz ergeben.

2 Wandel der schulischen Aufgabenkultur

Im folgenden Kapitel wird zunächst herausgearbeitet, was Kompetenzorientierung für den Schreibunterricht bedeutet, insbesondere wie sie sich im Verständnis von Schreibkompetenz und „guten“ Schreibaufgaben niederschlägt. Eingebettet in diesen Kontext wird das „Neue“ des materialgestützten Schreibens im Vergleich zu den anderen Aufgabenformaten herausgearbeitet. Abschließend liegt der Fokus auf der journalistischen Textsorte Kommentar und ihrem spezifischen schreibdidaktischen Potential.

2.1 Kompetenzorientierung und ihre Implikationen

In der Deutschdidaktik ist der bildungspolitische Paradigmenwechsel im Zuge von PISA von Anfang an von einer intensiven Debatte begleitet worden. Einen guten Einblick in die ersten Reaktionen gibt der Sammelband *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (Abraham et al. 2013a).⁹ Wiederholt ist in den Folgejahren darauf hingewiesen worden, dass die unreflektierte Fokussierung auf die bildungspolitische Zielvorgabe, messbare Kompetenzmodelle und entsprechende Testaufgaben für die einzelnen Fachbereiche zu entwickeln, zu gefährlichen Reduktionen und einem Rückfall in die Lernzielbürokratie der 1970er-Jahre führen kann (vgl. etwa Maiwald 2004 oder Spinner 2005).¹⁰ Das gilt gerade für Lernprozesse, die mit empirischen Verfahren nur schwer erfassbar sind.

⁹Den Schwerpunkt des Bandes bildet die kritische Auseinandersetzung mit der Definition von Lesekompetenz, die PISA zu Grunde liegt. Die einzelnen Beiträge zum angelsächsischen Literacy-Konzept zeigen sehr deutlich, wie groß die Unterschiede zwischen der Forschungstradition der empirisch ausgerichteten Lesepsychologie und der hermeneutisch geprägten Literaturdidaktik gewesen sind und wie heftig die Irritationen und Befremdungen, die PISA in der Deutschdidaktik ausgelöst hat (vgl. im Detail z. B. Bremerich-Vos / Wieler 2013, Karg 2013, Spinner 2013 oder Wieler 2013).

¹⁰Vgl. auch die sich an die Rede von Spinner (2005) anschließenden Debattenbeiträge in *Didaktik Deutsch* (Hefte 19 und 20).

Doch trotz aller Bedenken und Kritik steht der Kompetenzbegriff in der Deutschdidaktik – wie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften insgesamt – mehr denn je im Zentrum der fachdidaktischen Debatte. In ihrem Vorwort zum unveränderten Nachdruck von *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* geben Abraham et al. (2013b) einen aufschlussreichen Überblick über die Anstrengungen der Fachdidaktik, die Herausforderungen eines kompetenzorientierten und empirisch fundierten Deutschunterrichts anzunehmen.¹¹ Mit dem vielbeachteten Modell von Ossner (2006a) liegt ein ambitionierter Ansatz vor, die Bereiche und Aufgaben des Fachs aus kompetenzorientierter Perspektive abzustecken.¹²

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird in diesem Teilkapitel Transferfähigkeit als ein Grundgedanke von Kompetenzorientierung herausgearbeitet. Als äquivalent dazu werden *Funktions-* und *Kontextvariabilität* als Kern von Schreibkompetenz beschrieben. Die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für die Aufgabenkultur ergeben, steht am Ende des Teilkapitels.

2.1.1 Anwendungsbezug und Transferfähigkeit als Kerngedanken

Der Kompetenzbegriff reicht weiter zurück als die Diskussion um *outcome*-orientierte Bildungsstandards. Je nach Disziplin wird er unterschiedlich historisch verortet und verstanden. Klieme / Hartig (2007) zeigen detailliert, wie sich in den letzten 50 Jahren verschiedene Kompetenzvorstellungen in Sprachwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft herausgebildet und beeinflusst haben. Antipodische Ausgangspunkte der Verwendung des Kompetenzbegriffs sind die Sprachtheorie von Noam Chomsky und funktional-pragmatische Konzepte in der Psychologie (vgl. im Überblick auch Grabowski 2014).¹³

¹¹Für alle Lernbereiche des Deutschunterrichts existieren mittlerweile einschlägige Publikationen, die den Kompetenzbegriff und die Orientierung an Bildungsstandards in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen (vgl. im Überblick etwa Abraham et al. 2007 oder Gailberger / Wietzke 2013). Dennoch wird diese aktuelle Entwicklung des Bildungssystems gerade in der Literaturdidaktik immer noch alles andere als unkritisch gesehen (vgl. im Überblick etwa Kammler 2012). Nach Ansicht von Neuland / Peschl (2013, 21) taugt der Kompetenzbegriff aufgrund seiner disparaten Verwendung und der mit ihm verbundenen Loslösung von fachlichen Inhalten allerdings auch für die Sprachdidaktik mitnichten zu einer neuen fachbezogenen Leitvorstellung. Zudem könne bei Lehrern mit kaum einem anderen Begriff eine vergleichbar starke Ablehnung hervorgerufen werden wie mit dem Kompetenzbegriff (vgl. Schilcher / Pissarek 2015, 9). Mit ihm werde die „Schmach“ von PISA, das Oktroyieren bildungspolitischer Vorgaben und die Infragestellung der alltäglichen Unterrichtsarbeit verbunden.

¹²Mithilfe der drei Achsen *Domänen* bzw. *Lern- und Inhaltsbereiche*, *Wissenstypen* (*Wissen, Können, Bewusstheit*) und verschiedenen *Entwicklungs-* bzw. *Anforderungsniveaus* spannt Ossner (2006a) einen dreidimensionalen Raum auf, aus dem sich zukünftige Herausforderungen ableiten lassen.

¹³In Anknüpfung an Saussures (1967, 16f.) Dichotomie von *langue* und *parole* differenziert Chomsky (1964, 4) grundlegend zwischen *competence* und *performance*, also zwischen allgemeiner Sprach-

Eine aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sehr aufschlussreiche Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten, wie Kompetenz verstanden werden kann, bietet der Report des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert für die OECD von 1999 (vgl. auch BMBF 2007, 72).¹⁴ Zwei Jahre später wird seine Kompetenzdefinition für die Bildungsstandards den theoretischen Bezugspunkt bilden. Weinert (1999, 14) unterscheidet grundlegend zwischen Kompetenz als *general psychological, dispositional construct* und als *specific performance disposition*.

Das erste Verständnis von Kompetenz bezieht sich auf grundlegende kognitive Ressourcen wie Intelligenz, die nicht oder kaum veränderbar sind, aber durchaus auf bestimmte Bereiche bezogen sein können (z. B. Emotionale oder Numerische Intelligenz). Davon lassen sich Fähigkeiten abgrenzen, die zur Bewältigung bestimmter Anforderungen benötigt werden und durch Lernen bzw. Erfahrung deutlich verbessert werden können. Typische Beispiele dafür wären Schach- oder Klavierspielen. Darüber hinaus lässt sich die Verwendungsweise des Kompetenzbegriffs unter anderem noch danach unterscheiden, ob er auf Individuen oder Gruppen bzw. Institutionen rekurriert und ob motivationale und soziale Aspekte einbezogen werden oder nicht (vgl. *action competence*).

Alle diese Differenzierungsmöglichkeiten gehen laut Weinert (1999, 4) aber von

fähigkeit und der tatsächlichen Verwendung der Sprache in einer konkreten Situation. Beides ist nur ideal gedacht identisch. In der Realität unterscheidet sich die tatsächliche Sprachleistung aufgrund von begrenzter Gedächtnisleistung, Ablenkungen oder Fehlern von dem dahinterstehenden theoretischen Sprachsystem. Kompetenz ist bei ihm folglich die abstrakt gedachte und nicht direkt zugänglich Sprachfähigkeit des Menschen (*knowledge of language*). Chomsky (1964), der sich seinerzeit von der vorherrschenden behavioristischen Linguistik absetzt, interessiert sich für das kognitive System, das den sprachlichen Leistungen zu Grunde liegt, und nicht für individuelle Kompetenzausprägungen. Die Erziehungswissenschaft schließt sich an den sozialwissenschaftlichen Diskurs an und setzt in der Gestalt der Kompetenzdiskussion in gewisser Weise die Debatte um *materiale* und *formale* Bildung fort (vgl. Klieme / Hartig 2007, 19). Großen Einfluss hat in der Pädagogik Heinrich Roths Verständnis von *Mündigkeit* als dem zentralen Ziel von Erziehung entwickelt. Roth (1971, 180) versteht Mündigkeit als Kompetenz, das heißt als Fähigkeit, *etwas tun zu können*, und zwar in dreierlei Hinsicht: als *Selbstkompetenz* (selbstverantwortlich handeln können), als *Sachkompetenz* (für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und zuständig sein können) und als *Sozialkompetenz* (für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können). Dieser Fähigkeitsbegriff ist als umfassende Handlungsfähigkeit breit angelegt und beinhaltet neben rein kognitiven Leistungsdispositionen auch affektiv-motivationale Aspekte. In der Psychologie etabliert sich mit Beginn der 1960er-Jahre eine funktional-pragmatische Sicht auf Kompetenz. Im Fokus des Interesses steht eben nicht das situationsunabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ ausgeprägte Anforderungen bewältigen zu können (vgl. auch Pant / Stanat 2013, 7f.). Klieme / Hartig (2007, 17) zitieren in diesem Zusammenhang den Sozialpsychologen Albert Bandura, der herausstreicht, dass Wissen und Fähigkeiten zu besitzen nicht automatisch bedeutet, dass man sie auch auf unterschiedliche Situationen anwenden kann. Verstanden als *realised abilities* sind Kompetenzen domänenspezifische Leistungsdispositionen, die anders als kognitive Grundfähigkeiten wie Intelligenz, kontextabhängig gelernt werden können und müssen.

¹⁴Der Text erscheint leicht modifiziert als Aufsatz in dem Band *Defining and Selecting Key Competencies* unter dem erweiterten Titel *Concepts of Competence. A Conceptual Clarification* (Weinert 2001b).

einer gemeinsamen Basis aus. Elementar ist die Idee, dass es sich bei Kompetenzen um kognitive Fähigkeiten handelt, die – jedenfalls zu einem gewissen Grad – transferierbar sind und sich – zumindest in Teilaspekten – als konkrete Performanz realisieren: „[I]n all of these disciplines, competence is interpreted as a roughly specialized system of individual and/or collective abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal.“ Die Frage, ob mit Kompetenz auch motivationale, volitionale oder soziale Dimensionen verbunden sind, kann je nachdem, wie weit man den Begriff fasst, unterschiedlich beantwortet werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Weinerts Definition von 2001, die durch die Klieme-Expertise (vgl. BMBF 2007, 21f. und 72-74) äußerst populär geworden ist, klar auf *schulisches* Lehren und Lernen ausgerichtet ist. Bezogen auf die Schule versteht Weinert (2001a, 27f.) Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Zentral ist der Gedanke, dass über Kompetenzen zu verfügen mehr bedeutet als bloßes *Faktenwissen* (*knowing that*) zu besitzen. Dazu gehört auch die Fähigkeit zum Transfer in Form von flexibel anwendbarem *Können* (*knowing how*) (vgl. auch BMBF 2007, 78-80). In der Pädagogischen Psychologie sind für diese Unterscheidung die zwei Wissenstypen *deklaratives Wissen* und *prozedurales Wissen* etabliert (vgl. schon früh bei Mandl / Friedrich / Horn 1986, 143-218; im Überblick etwa Woolfolk ¹²2014, 292-305 oder Gerrig ²⁰2016, 240f.).

Den Hintergrund bildet die von den PISA-Ergebnissen befeuerte Debatte um *träges* und *intelligentes* Wissen (vgl. BMBF 2007, 22 und 78 sowie etwa Ziener 2008, 14f.). Schule, so der (damals) oft geäußerte Vorwurf, sei zu stark auf die Vermittlung fachspezifischer Inhalte und zu wenig auf das Anbahnen allgemeiner Problemlösestrategien konzentriert. Dadurch sei nachhaltiges Transfer-Lernen nur eingeschränkt möglich. Dementsprechend unmissverständlich heißt es in der Klieme-Expertise (BMBF 2007, 21f.):

Mit dem Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in einer Domäne ausgesetzt sind. Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch „Schlüsselkompetenzen“ entwickeln, aber der Erwerb von Kom-

petenzen muss – wie Weinert (2001) hervorhebt – beim systematischen Aufbau von „intelligentem“ Wissen in einer Domäne beginnen.

Ein zweiter zentraler Aspekt, der in der Definition von Weinert (2001a) mitschwingt, ist, dass sich Kompetenzen immer erst in Form einer bestimmten Performanz materialisieren – auch wenn prinzipiell unterschiedliche Zugänge zu Kompetenzmodellen denkbar sind (vgl. Grabowski 2014, 23-25). Im Kontext der Schule bedeutet das zweierlei: Zum einen müssen Kompetenzen von Schülern in konkreten Lernsituationen erworben werden. Zum anderen sind Kompetenzen anhand der Leistungen zu entsprechenden Aufgabenstellungen zugänglich und lassen sich durch diese erfassen.

Diese Möglichkeit der Überprüfbarkeit ist für *outcome*-orientierte Bildungsstandards essentiell. Sie sind als sogenannte *Performance*-Standards im Gegensatz zu *Input*- oder *Opportunity-to-Learn*-Standards (vgl. Ravitch 1995) darauf angewiesen, dass die Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernprozesse messbar und quantifizierbar sind (vgl. BMBF 2007, 23 und etwa Becker-Mrotzek 2014a, 490f.). Dass sie sich in Form von Aufgabenstellungen beschreiben lassen, ist innerhalb dieser Logik in gewisser Weise sogar die Voraussetzung für das Vorhandensein von Kompetenz (vgl. Schott / Azizi Ghanbari 2008).

Über diese zwei zentralen Punkte hinaus ist für den schulischen Kontext wichtig, dass unter Kompetenzen domänenspezifische Leistungsdispositionen verstanden werden. Nur solche sind durch Unterricht sinnvoll förderbar. Die Klieme-Expertise (BMBF 2007, 19f. und 22) grenzt aus diesem Grund den in den Bildungsstandards verwendeten Kompetenzbegriff ausdrücklich gegen übergeordnete *allgemeine Bildungsziele* und *Schlüsselkompetenzen* sowie gegen das in der Berufspädagogik weit verbreitete Konzept von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz ab. Auch das Konstrukt *Intelligenz* ist von Kompetenz in diesem Sinn abzusetzen. Grabowski (2014, 21) hält dazu fest: „Mit Intelligenz werden ja vorrangig diejenigen kognitiven Grundfunktionen erfasst, die zwar individuell unterschiedlich, aber innerhalb von Individuen eher stabil und durch Intervention nur in begrenztem Maße beeinflussbar sind [...].“

Ein letzter markanter Aspekt von Weinerts (2001a) Definition ist – wie es Ossner (2013, 143) formuliert – der „ethische Hinweis“, dass neben fachlichen Fähigkeiten auch Motivation, willentliche Selbststeuerung und soziale Interaktion eine wichtige Rolle dafür spielen, ob eine konkrete Anforderungssituation dann auch tatsächlich bewältigt wird. Hier mischen sich psychologische und pädagogische Komponenten. Durch diese weite Definition wird Anschlussfähigkeit an normative Aspekte wie Werte und Einstellungen erzeugt, wie sie in Form von allgemeinen

Bildungszielen und dem Auftrag zur Entwicklung der Persönlichkeit von Schülern in allen Lehrplänen fest verankert sind.

Für die psychometrische Messung von Kompetenz erfolgt freilich aus forschungspraktischen Überlegungen heraus in der Regel eine Fokussierung auf „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme / Leutner 2006, 879). Das DFG-Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* macht dies beispielsweise deutlich (vgl. Fleischer et al. 2013).

Für die folgenden Ausführungen sind vor allem der Anwendungsbezug und der Transfergedanke von Kompetenzorientierung entscheidend: In der Schule vermitteltes Wissen soll nicht *träge*, sondern *intelligent* im Sinn von flexibel anwendbar sein. Damit beinhaltet Kompetenz immer auch *Können*.

2.1.2 Funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz

In der Schreibdidaktik ist ein auf die Manifestation von Können ausgerichteter Kompetenzbegriff schon länger als in anderen Bereichen der Deutschdidaktik etabliert. Bereits ab den 1980er-Jahren setzt sich mit der Rezeption kognitionspsychologischer Schreibforschung aus dem anglo-amerikanischen Raum sukzessive die Vorstellung durch, dass es sich beim Schreiben um einen zielorientierten Problemlöseprozess handelt (vgl. im Überblick etwa Girgensohn / Sennewald 2012, 78-84 oder Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek 2017, 9f.).

Hayes / Flower (1980) bzw. Flower / Hayes (1981) verstehen den zu produzierenden Text ganz im Sinn der Kognitionspsychologie als *ill-defined problem* (Hayes zitiert nach Steinberg 1980, 157).¹⁵ Dabei kann die Schreibaufgabe als das Problem gesehen werden, das schriftsprachlich bewältigt werden muss, um die intendierte kommunikative Wirkung zu erreichen (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, 53). Das bedeutet, dass die Lösung des Problems zu Beginn des Schreibprozesses prinzipiell offen ist und der Text als Bewältigung der Schreibaufgabe erst während des Schreibens konkrete und verbindliche Formen annimmt (vgl. auch Köster 2016, 45-48). Während für das kreative Schreiben dieses stark auf rational-bewusste Prozesse ausgerichtete Verständnis von Schreiben noch kritisch gesehen wird (vgl. etwa Spinner 1996, 83), bildet es den gemeinsamen Ausgangspunkt für eine prozessorientierte Schreibdidaktik.

¹⁵Es ist kein Zufall, dass Hayes / Flower (1980, 4-6) für die Entwicklung ihres Modells auf eine empirische Erhebungsmethode zurückgreifen, die für die psychologische Problemlöseforschung zu dieser Zeit weit verbreitet ist: *thinking aloud protocols*.

Diese Vorstellung von Schreiben weist trotz berechtigter Vorbehalte und Einschränkungen (vgl. z. B. Becker-Mrotzek / Schindler 2007, 7f. oder Pohl 2014a, 102f.) erkennbare Parallelen zu dem Kompetenzbegriff auf, der den Bildungsstandards zugrunde liegt (vgl. etwa Becker-Mrotzek / Schindler 2008, 94, Philipp 2015, 8 oder Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 32f.). Auch Weinert (2001a) versteht unter Kompetenzen – im Sinn der Kognitionspsychologie – domänenspezifische kognitive Problemlösepotenziale bzw. Leistungsdispositionen.

In gewisser Weise ist empirische Schreibforschung also schon seit den 1980er-Jahren darum bemüht, dem auf den Grund zu gehen, was in der Klieme-Expertise als die zentrale Aufgabe festgehalten wurde – die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle auf empirischer Basis (vgl. z. B. BMBF 2007, 74-78, Leutner et al. 2013, 8f., Becker-Mrotzek 2014a, 482, Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 31-33 oder Böhme et al. 2017, 55-58). Die obere Zeile in Abbildung 2.1 visualisiert diesen Zusammenhang.

Dennoch ist eine begrifflich einheitliche und konsensfähige Definition von Schreibkompetenz nur bedingt zu haben (vgl. z. B. Wrobel ²2013, 206 oder Schäfer ²2013, 327). Die folgenden Überlegungen orientieren sich an dem aktuellen Vorschlag von Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 25f.) im *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, der neben kognitionspsychologischen Überlegungen handlungstheoretische integriert und einen Akzent auf Textmusterwissen und sprachliches Wissen setzt:

Schreiben wird hier verstanden als eine spezifische Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt. Schreibkompetenz wird so zugleich als eine im Wesentlichen sprachliche Fähigkeit konzeptionalisiert, nämlich sich mithilfe von geschriebenen Texten in einer über Raum und Zeit hinweg zerdehnten Kommunikation (Ehlich, 1983) mit anderen zu verständigen. Ausgangspunkt der Modellierungen von Schreiben und Schreibkompetenz bilden also die geschriebenen Texte, die den unmittelbaren Zielpunkt jedes Schreibprozesses bilden – wir schreiben, damit am Ende ein Text entsteht, mit dem wir bestimmte, in der Regel kommunikative Absichten verfolgen.

Mit Bezug auf Ehlichs (1983) Aufsatz *Text und sprachliches Handeln* ist der Dreh- und Angelpunkt dieser Definition die pragmatische Vorstellung, dass Texte *zerdehnte* sprachliche Handlungen darstellen, da Äußerungsproduktion und Äußerungsrezeption räumlich und zeitlich getrennt stattfinden (vgl. auch Ehlich 1984 und 2007 sowie im Überblick Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 29). Ganz ähnlich halten Feilke / Pohl (2014b, XIII) im Vorwort des DTP-Bandes *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* fest: „Die Fähigkeit zum selbstständigen Produzieren ganzer Texte als Einheiten der Kommunikation ist das Ziel der literalen Kompetenzentwicklung.“

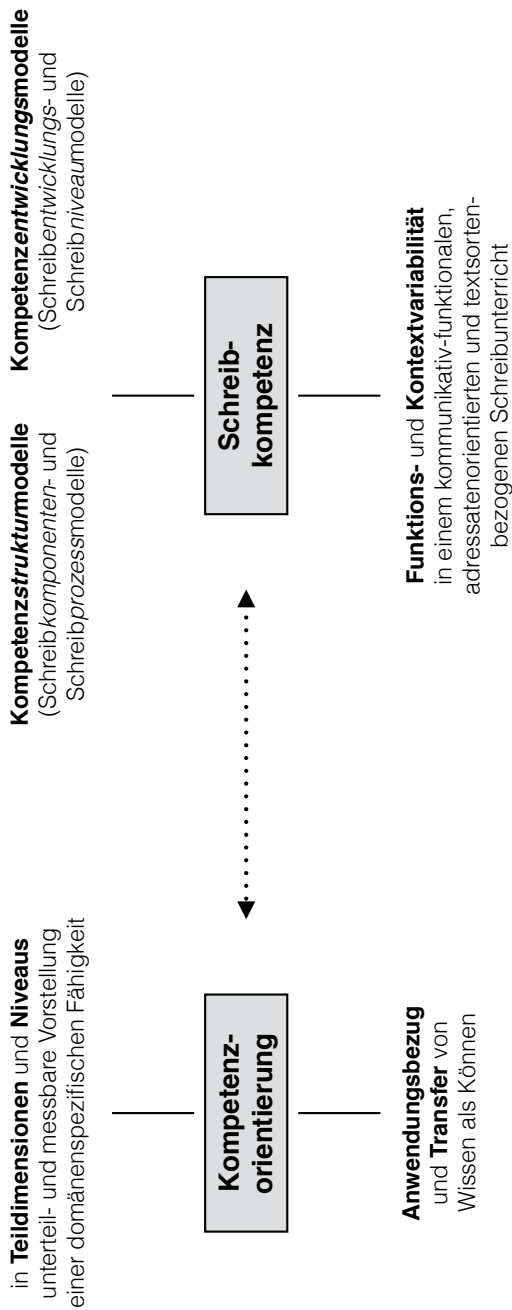


Abbildung 2.1: Kompetenzorientierung in der fachlichen Domäne Schreiben

Schreibkompetenz wird damit als die Fähigkeit verstanden, Texte produzieren zu können, die den spezifischen Anforderungen der von kommunikativer Distanz geprägten Kommunikationssituation schriftlichen Sprachgebrauchs gerecht werden. Feilke (2017b, 159f.) spricht in diesem Zusammenhang vom „Primat der Schriftlichkeit“. Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit im Sinn von Koch / Oesterreicher (1985, 1994 und 2007) sind für diese spezifischen Anforderungen kennzeichnend (vgl. im Überblick Henning / Feilke 2016 und Oesterreicher / Koch 2016).

Zusätzlich zu diesen grundlegenden Anforderungen der schriftsprachlichen Kommunikation verlangt die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten aber die Fähigkeit, das sprachlich-strukturelle Profil eines Textes auf das *jeweilige* situativ-pragmatische Profil einer Schreibaufgabe abzustimmen (vgl. Feilke 2017b, 161-163). Dies entspricht der *Um-zu*-Konstruktion in der Kompetenzdefinition von Weinert (2001a), die den Kompetenzbegriff auf das Handeln in konkreten Anforderungssituationen und deren Bewältigung ausrichtet (vgl. auch Feilke / Köster / Steinmetz 2013, 9f.).

Wie in der unteren Zeile von Abbildung 2.1 zu sehen ist, konkretisiert sich die Fähigkeit zum Transfer (*intelligentes Wissen*) für die Domäne Schreiben als funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz. Dementsprechend wird mit den *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* der Anspruch formuliert, Schüler zu einem reflektierten, situationsadäquaten und stilistisch vielseitigen kommunikativen Handeln innerhalb der Schriftkultur zu befähigen (vgl. etwa KMK 2012a, 16, Neumann et al. 2015, 73, Becker-Mrotzek / Böttcher ⁶2015, 78-80 oder Baurmann 2017, 44f.).

Die Betonung der kommunikativen Ausrichtung von Schreiben bei Bachmann / Becker-Mrotzek (2017) und in den Bildungsstandards geht Hand in Hand mit kommunikationstheoretischen Überlegungen aus der Textlinguistik, die ihre Wurzeln schon in frühen sprachphilosophischen Überlegungen haben (vgl. u. a. Wittgenstein ³1975 / Erstausgabe 1953). In dieser ist neben einer sprachlich-systematischen und semantischen Perspektive auf das Phänomen Text eine pragmatische (mittlerweile) fest etabliert (vgl. etwa Feilke 2000, Ernst ²2011, 171-186, 218-228 und 252-270, Fix 2008, 21-34, Gansel / Jürgens 2008, Lötscher 2008 oder Heinemann 2008). In ihrer prominenten Definition verstehen Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 17) einen Text als „eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“. In vergleichbarer Weise nennt Glück (⁵2016a) im *Metzler Lexikon Sprache* grammatische, thematische und kom-

munikative Kriterien als Parameter für eine Textdefinition.

Beide Definitionen integrieren die textgrammatische und textsemantische Perspektive in die Vorstellung von Texten als komplexe kommunikative Handlungen. Hinter ihnen steht die unter anderem auf der Sprechakttheorie fußende Vorstellung, dass durch eine zusammenhängende Satzfolge allein noch keine Textualität gegeben ist.¹⁶ Dazu bedarf es notwendigerweise eines erkennbaren kommunikativen Sinns bzw. einer erkennbaren kommunikativen Funktion, der bzw. die einer Satzfolge in einer konkreten Situation zugeschrieben werden kann (vgl. u. a. Ernst ²2011, 265-268, Schwarz-Friesel / Consten 2014, 13-24 und Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 13-20).

Neuere Forschungsansätze verbinden folglich textinterne und textexterne Kriterien. In diesem Sinn lässt sich ein Text als eine sprachliche und *zugleich* kommunikative Einheit fassen. Anschaulich ist das Bild von Fix (2008, 21-26), die unter Rückgriff auf die Textualitätskriterien von de Beaugrande / Dressler (1981) vorschlägt, die verschiedenen textlinguistischen Ansätze als „Ringe“ zu betrachten, die sich um den „transphrastischen Kern“ legen.¹⁷ Sie spricht dementsprechend von einem „konzentrisch erweiterten Textbegriff“.¹⁸

Im Anschluss an die oben zitierte Passage erweitern Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 26) den prototypischen Kern ihrer Definition und öffnen ihn sowohl für weitere Funktionen von Schreiben als auch für andere Zeichensysteme als Schrift:

Die Relativierungen in dieser Begriffsbestimmung machen deutlich, dass sowohl der Textbegriff als auch der Schreibbegriff umfassender sind. [...] Das wirkt sich in zweifacher Weise auf den Schreibbegriff aus. Schreiben dient zum einen nicht nur kommunikativen, sondern auch anderen Zwecken; wir schreiben auch für uns selbst, etwa um

¹⁶Wie problematisch der Versuch ist, Text bzw. Textualität allgemeingültig definieren zu wollen, legt Adamzik (²2016, 40-97 und 98-113) ausführlich dar. Aus diesem Grund plädiert sie für einen kontextgebundenen und an einer prototypischen Sichtweise ausgerichteten Umgang mit diesem Begriff.

¹⁷Feilke (2000, 76) weist darauf hin, dass sich die Textualitätskriterien aus „völlig heterogenen“ Theorietraditionen speisen. Er sieht dies als ein Symptom für die Vielfalt und „Unübersichtlichkeit“ der verschiedenen theoretischen Ansätze in der Textlinguistik. Zur Diskussion der Textualisierungskriterien von de Beaugrande / Dressler (1981) siehe ausführlich Adamzik (²2016, 98-113).

¹⁸Dass je nach theoretischer Schwerpunktsetzung und spezifischem Forschungsinteresse Akzentuierungen vorgenommen werden, versteht sich von selbst (vgl. Adamzik ²2016, 40-48). Zurecht präzisiert Fritz (2016, 61-64) in diesem Zusammenhang allerdings, dass ein Text keine kohärente Folge von Sätzen ist, sondern eine kohärente Folge von Satz*verwendungen*. Kohärenz ist also nichts, was eine Äußerungsform an sich besitzt, sondern erst aus der Art der Verwendung hervorgeht (ebd., 63f.): „Wir fassen einen Text als eine komplexe Äußerungsform (z.B. eine Satzfolge) auf, der wir zusätzlich eine besondere Eigenschaft zuschreiben, nämlich das *Potential* der Verwendung zu einer komplexen sprachlichen Handlung bzw. einem (sequenziell zusammenhängenden) Komplex von Handlungen. [...] Der Text *ist* also keine Handlung, sondern er ist eine Äußerungsform, die dadurch charakterisiert ist, dass sie das *Potential* zur Realisierung einer komplexen Handlung (bzw. eines Komplexes von Handlungen) besitzt.“ Diese Differenzierung macht darauf aufmerksam, dass ein Text über diese Eigenschaft nicht an sich verfügt, sondern dass die Aktivierung dieses Potentials kontext- und adressatenabhängig ist.

uns etwas klar zu machen – dann ist das Schreiben wissensbildend, es hat dann eine epistemische Funktion; oder wir schreiben, um von anderen gestellte Aufgaben zu erledigen, etwa in der Schule oder im Beruf. Zum anderen produzieren wir beim Schreiben nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch andere, nicht lineare Darstellungsformen, die jeweils spezifische Fähigkeiten der Produktion und Rezeption erfordern. Schreiben und Texte sind insofern multimodale Handlungsformen bzw. Handlungsprodukte mit unterschiedlichen Funktionen.

Folglich erfüllt Schreiben nicht nur kommunikative bzw. soziale Funktionen. Mit Steinhoff (2018, 4) lassen sich beispielsweise noch epistemische, memorativ-konservierende, psychische und ästhetische Funktionen anführen (vgl. auch Merz-Grötsch 2010, 12-18, Neuland / Peschel 2013, 104-106, Philipp 2015, 70-76 und Neumann et al. 2015, 74f.). In authentischen Texten mischen sich diese Funktionen in aller Regel.¹⁹ Neumann et al. (2015, 75) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die Wirklichkeit des Schreibens „multifunktional“ ist. Dennoch dürfte das Schreiben an andere den breitesten Raum schriftsprachlichen Handelns einnehmen – trotz der Möglichkeit, Schreiben als Lernmedium zu nutzen (vgl. z. B. Pohl / Steinhoff 2010, 17, Steinhoff 2014a, Schmölzer-Eiblinger / Thürmann 2015 oder Steinhoff 2017a).²⁰

Wie Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 26) mit der Formulierung „von anderen gestellte Aufgaben“ andeuten, muss gerade für den schulischen und universitären Kontext darüber hinaus noch ein weiterer Funktionsbereich angenommen werden, den man mit Adamzik (2016, 182-185) als „instrumentell“ bezeichnen kann. In ihren Ausführungen nimmt sie direkt auf die traditionellen Aufsatzarten Bezug (ebd., 183):

Je weiter diese [die Aufgabenstellung] von einem realistischen aktuellen oder auch nur in der Zukunft denkbaren kommunikativen Anliegen entfernt ist, desto künstlicher die Schreibsituation. Recht weit von einem realistischen Kommunikationsziel entfernt sind zweifellos Nacherzählungen, Bildbeschreibungen oder auch der legendäre ‚Besinnungsaufsatz‘ bzw. seine Nachfolger, die argumentativen Kurztexthe. [...] Versucht man für diese Fälle, das ‚eigentliche‘ Anliegen der Textproduzenten zu bestimmen, bleibt wohl nichts anderes übrig, als eine rein instrumentelle Funktion anzusetzen: Es geht darum, den Anforderungen der Institution gerecht zu werden bzw. eine bestimmte Qualifikation zu erreichen. Die Texte sind nur Mittel zu einem Zweck, der mit der Textfunktion i.e.S. kaum etwas zu tun hat.

Abschließend sei noch festgehalten, dass Ansätze zu *Textkompetenz* oder *literaler Kompetenz* über Schreibkompetenz als Textproduktionskompetenz im engeren Sinn hinausgehen. Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 26-28) machen dies

¹⁹Merz-Grötsch (2010, 16) weist beispielsweise darauf hin, dass epistemische Effekte von Schreiben als „Nebenprodukt“ quasi immer auftreten.

²⁰Auch kognitive Funktionen beinhalten bestimmte Implikationen und erzeugen – in gewisser Weise – Texte für Leser: Wenn Schreiber nicht an andere schreiben, dann zumindest funktional, das heißt an bzw. für sich selbst. Wie Merz-Grötsch (2010, 16) anmerkt, ist dann der Schreiber selbst der Adressat. Selbst ein vermeintlich freier Text wie ein Tagebucheintrag evokiert ein spezifisches Textmuster und ist an den Konventionen schriftsprachlicher Kommunikation orientiert.

anhand einer Kreuzklassifikation der vier Kategorien *Produktion(skompetenz)*, *Rezeption(skompetenz)*, *Schrift(kompetenz)* und *Text(kompetenz)* deutlich.²¹ Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich im Sinn von Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 26-28) auf das Ziel einer funktions- und kontextvariablen *Textproduktionskompetenz*.

2.1.3 Kompetenzorientierte Schreibaufgaben

Die Basis für den Aufbau einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz sind kompetenzorientierte Schreibaufgaben. Ausgehend von einer kurzen Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht wird im Folgenden erläutert, was darunter verstanden werden kann. Die Frage, welche Rolle Textmuster, sprachliches Wissen und Normen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht spielen, schließt sich daran an.

2.1.3.1 Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht

Das herausgearbeitete Verständnis von Schreibkompetenz steht konträr zu den Kernannahmen, die dem traditionellen Aufsatzunterricht zu Grunde liegen.²² Die etablierten Aufsatzarten wurden beim sogenannten sprachgestaltenden Aufsatz mehr und mehr als Darstellungsformen begriffen, die einen universellen Anspruch

²¹ Der Begriff Textkompetenz, mit Portmann-Tselikas (2002, 14) verstanden als Fähigkeit, „mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen“, betont, dass elaboriertes, insbesondere wissenschaftliches Schreiben der zielgerichteten Verarbeitung rezipierter Texte bedarf. Zentral sind dabei die Wechselwirkungen zwischen Lesen und Schreiben bzw. zwischen *metatextuellen* Kompetenzen (Verstehen und Analysieren von Texten) und *intertextuellen* Kompetenzen (Darstellung und Weiterverarbeitung gelesener Texte) (vgl. Feilke / Köster / Steinmetz 2013, 8f.). Rübmann (2018a, 20f.) spricht vor diesem Hintergrund von Textkompetenz als der „Schnittmenge“ zwischen Lese- und Schreibkompetenz. Literale Kompetenz im Sinn von Feilke (2014b, 43) als Fähigkeit, „durch die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte an den literalen Praktiken einer Schriftkultur entsprechend in ihr geltenden Erwartungen zu partizipieren“, umfasst hingegen Lesen und Schreiben und weitet den Blick noch einmal dafür, dass Schreiben immer in eine spezifisch ausgeprägte Schriftkultur eingebunden ist. Allerdings zeigt etwa die detaillierte Analyse von Adamzik / Heer (2009) zur Verwendung des Textkompetenzbegriffs, dass dieser aufgrund seiner Offenheit und Unschärfe trotz seiner Popularität im Kontext des materialgestützten Schreibens (vgl. etwa Feilke et al. 2016, v. a. 10-12, 22-25 und 31-36, Feilke 2017a, Feilke 2017b, 160f., Feilke 2017c oder Schüler 2017a, 36-52) alles andere als unproblematisch sein kann. Vor allem die mit ihm potentiell verbundene maximalistische Vorstellung einer Kompetenz, die viele unterschiedliche Teilkompetenzen wie Lese-, Schreib-, Sprach- oder gar Medienkompetenz beinhaltet, sprengt deutlich den Rahmen der vorliegenden Arbeit.

²² Die Formulierung traditioneller Aufsatzunterricht ist nicht unproblematisch. Sie suggeriert, dass es so etwas wie *den* traditionellen Aufsatzunterricht, den man trennscharf von anderen Konzeptionen abgrenzen könnte, tatsächlich gegeben hätte. Die aufsatzdidaktische Wirklichkeit im 20. Jahrhundert war selbstredend komplexer und durch zahlreiche unterschiedliche Ansätze geprägt. Zudem haben sich diese natürlich nicht abrupt abgewechselt, sondern sind fließend ineinander übergegangen (vgl. Fix 2008a, 112). Abraham (2014, 14) spricht sogar davon, dass die theoretische Grundlage des traditionellen Aufsatzunterrichts nie hinreichend geklärt worden sei.

erheben könnten, und nicht länger als das wahrgenommen, was sie tatsächlich sind: historisch bedingte und gewachsene schulische Übungsformen.²³ Diese Entwicklung ist besonders angesichts des ernüchternden Fazits, das Ludwig (1988, 440) hinsichtlich der Entstehung des traditionellen Curriculums zieht, heikel:

In seinen Grundzügen war dieser Kanon bereits in den zwanziger Jahren ausgebildet worden [...]. Die Nationalsozialisten übernahmen weitgehend, was sie vorfanden, gaben diesem jedoch einen amtlichen Charakter, indem sie es zum Bestandteil ihrer Bestimmungen über „Erziehung und Unterricht an der Höheren Schule“ (1938) machten [...]. Nach dem Kriege hat man die Aufsatzformen streng nach zwei Kriterien klassifiziert und damit erst ihre Ordnung schematisiert. Im übrigen blieb alles beim Alten.

Exemplarisch können dafür Marthalers (1962) Aufsatz *Es gibt sechs Aufsatzarten* und die strikte Einteilung des Curriculums in genau sechs Aufsatzarten stehen. Diese Klassifikation avancierte zu einer Art Leitfaden für den Aufsatzunterricht (vgl. Sonntag 2006, 764). Unter Rückgriff auf die bereits etablierte Einteilung in die zwei Kategorien *wissenschaftlich / objektiv* und *künstlerisch / subjektiv* unterteilt Marthaler (1962, 53) das Aufsatzcurriculum in „sachliche“ und „persönliche“ Aufsätze. Auf einer zweiten Ebene unterscheidet er Aufsätze danach, ob sie einem zeitlichen Ablauf, einer räumlichen Ordnung oder einer gedanklichen Logikstruktur folgen. Durch eine Kreuzklassifikation dieser beiden Ebenen erhält man genau sechs Aufsatzarten.

Auch wenn Marthaler (1962, 54) einräumt, dass man jede dieser Aufsatzarten in sich noch differenzierter aufschlüsseln könnte, legt er sich bezüglich der Grundstruktur fest: „[M]ehr oder weniger als sechs Aufsatzarten kann es nicht geben.“²⁴ In dieser Einteilung fehlen noch die verschiedenen Unterarten der Erzählung in der Grundschule (vor allem die Bildergeschichte) sowie die Texterörterung bzw. die Inhaltsangabe und Interpretation, die sich ab 1972 mit der reformierten Oberstufe fest im Curriculum der Mittel- und Oberstufe etablieren (vgl. Ludwig 1996,

²³ Feilke / Wieser (2018, 13f.) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass schulisches Artefakt und Wirklichkeit dann kaum noch zu unterscheiden sind: „Ist eine didaktische Gattung wie die Erörterung bloß ein Werkzeug, etwa einer Argumentationsdidaktik? Was wäre dann der Gegenstand? Oder ist sie selbst Gegenstand des Unterrichts? Das ist eine wichtige und schwierige Grundsatze Frage für alle Bereiche des Unterrichts. Schule und Unterricht sind mit ihren Artefakten tief in das gesellschaftliche Selbstverständnis eingedrungen, so tief, dass es oft schwerfällt, noch auseinanderzuhalten, was schulisches Artefakt und was die Wirklichkeit ist, die dadurch erschlossen werden soll.“ In eine ähnliche Richtung argumentiert Dix (2018, 60-62), indem sie festhält, dass für didaktische Gattungen entscheidend ist, wie diese eingesetzt werden: „Artefakte sind nicht per se problematisch, sondern erst im Gebrauch zeigen sich ihre besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten.“ (ebd., 62) Aber wenn sich diese zu „didaktischem Brauchtum“ verselbstständigen und im konkreten Unterricht von einem Lernmedium zu einem Lerngegenstand werden, ist das problematisch.

²⁴ Marthaler (1962, 59) erhebt zudem den Anspruch, dass sich nicht nur die Texte, die in der Schule geschrieben werden, sondern alle Texte in dieses Schema einordnen lassen. Dementsprechend ordnet er jeder der sechs Aufsatzarten Texte aus dem alltäglichen Leben zu, die diesen entsprechen würden.

225-230, Lösener / Ludwig 2007, 99 und Fix ²2008a, 91).²⁵

Marthalers (1962) Ansatz ist nur ein Beispiel für die Versuche dieser Zeit, die Aufsatzarten des etablierten Curriculums und ihre Progression als allgemeingültig zu legitimieren. Neben vereinzelt funktionalen Begründungsversuchen unter Bezugnahme auf das Organonmodell von Bühler (²1965, 28 / Erstausgabe 1934) sind insbesondere anthropologische beliebt und verbreitet. Dafür wird auf Steches (1925) Abhandlung *Neue Wege zum reinen Deutsch* zurückgegriffen. Aus seinen „Sprachzweigen“ werden bei Schneider (⁹1956, 51) zwei „Sprachgattungen“, bei Seidemann (²1952, 92) zwei „Hauptrichtungen des Sprachgestaltens“ und bei Kühn (²1955, 49) schließlich zwei „Grundarten des menschlichen Verhaltens zur Welt“: nämlich die des „Erlebens“ und die des „Erkennens“. Kombiniert wird dieser Ansatz in der Regel mit einer entwicklungspsychologischen Komponente, die davon ausgeht, dass sich bei Kindern und Jugendlichen ein allmählicher Übergang vom unmittelbaren Erleben zum analysierenden Erkennen konstatieren lässt (vgl. Ludwig 1988, 443f.). Helmers' (²1967, 148) Zuordnung der Darstellungsarten der „subjektiven Grundhaltung“, der „objektiven Grundhaltung“ und des „Nachgestaltens im Dienste der literarischen Bildung“ zu vier Bildungsstufen ist dafür ein gutes Beispiel.

Das Ziel einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz bildet einen scharfen Kontrast zu der Vorstellung, dass Schreiben nur dann effektiv gelernt wird, wenn man sich auf einen festen Kanon an schulischen Übungsformen beschränkt. Dieser Kanon führt im Prinzip dazu, dass die natürliche Koppelung von situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung künstlich aufgelöst wird. Feilke (2017d, v. a. 56-66) arbeitet die Selbstbezüglichkeit der Gattungsnormen in seiner Friedrich-Preis-Rede anhand der Arbeiten von Dix (2017) und Schüler (2017a) anschaulich heraus. Und schon Bachmann / Becker-Mrotzek (2010,

²⁵Entscheidend ist der Status, der diesen sechs Aufsatzarten in der aufsatzdidaktischen Vermittlung zugesprochen wird. Als Schulungsformen sollen sie von Schülern (zunächst) unbedingt *stilrein* erlernt werden (vgl. Marthaler 1962, 55). Zur Identifikation der jeweils verlangten Aufsatzart empfiehlt Marthaler (1962, 54) Schülern deswegen drei abgestufte Fragen: 1. Worüber will (muss) ich schreiben? (Inhalt?) 2. Zu welchem Zweck, in welcher Absicht schreibe ich? Will ich unterrichten oder erfreuen? (Aufsatzgattung?) 3. Nach welcher Ordnung schreibe ich? (Aufsatzart?) Die erste Frage suggeriert, dass der Inhalt entscheidend wäre. Aber bei Marthaler (1962) liegt der Fokus – wie beim sprachgestaltenden Aufsatz insgesamt – auf der korrekten Form der sprachlichen Gestaltung. Es passt ins Bild, dass er eine Gliederung der Aufsätze nach inhaltlichen Aspekten vehement ablehnt (vgl. ebd., 54). Entsprechend der Dichotomie *objektiv* versus *subjektiv* gibt es auch nur die Wahl zwischen den beiden kommunikativen Funktionen *unterrichten* und *erfreuen*. Die Schüler sollen die jeweils geforderte Aufsatzart identifizieren und entsprechend den Vorgaben, sprich „stilrein“, umsetzen. Die Notwendigkeit, feste Formen für das Aufsatzcurriculum zu definieren, rechtfertigt Marthaler (1962, 63) mit einem Argument, das für den traditionellen Aufsatzunterricht grundlegend ist: „Eine klare Unterscheidung der Aufsatzarten macht unseren Unterricht einfacher, natürlicher [sic] und wirksamer.“

192) halten dazu fest:²⁶

Sie [die sechs Aufsatzarten] bilden nach wie vor die prototypischen schulischen Textformen, auch weil ihnen in gewisser Weise alltägliche Textfunktionen bzw. sprachliche Handlungsmuster entsprechen. Mit der Verfestigung zu einem Curriculum geriet jedoch ihre didaktische Funktion als Textform, als Lernaufgabe in der Schreibentwicklung zunehmend aus dem Blick. Die Aufsatzarten wurden zum Selbstzweck, ihre sprachlichen Formen absolut gesetzt und so von ihrer didaktischen und damit letztlich pragmatischen Funktion entbunden. Verbunden war damit ihre Entfremdung vom lernenden Subjekt, das mit den korrespondierenden Schreibaufgaben kein Ziel mehr zu verbinden wusste. Ohne erkennbares Ziel und ohne identifizierbaren Adressaten fehlt dem Schreibprozess jedoch ein wichtiges Steuerungsmoment, das in dem Modell von Hayes/Flower (1980) als Wissen über die Adressaten und als Zielsetzung enthalten ist.

Dementsprechend stellt Feilke (2017b, 155) aus heutiger Sicht folgende Kritikpunkte am traditionellen Aufsatzunterricht zusammen:

Starrheit globaler Textnormen, kein Bezug auf den Schreibprozess, kein Bezug auf die interne Handlungsstruktur und den kompositorisch-prozeduralen Aufbau von Texten, kein Bezug auf Schreibfunktionen, das Spektrum kommunikativer Textfunktionen und die damit verbundenen Situierungsoptionen für das Schreibenlernen.

Hinzu kommt die strenge Orientierung an Bildungsstufen, die dazu geführt hat, dass Erzählen mit der Mittelstufe abbricht und Argumentieren erst zu diesem Zeitpunkt beginnt. Beides ist aus heutiger Sicht so nicht mehr haltbar (vgl. etwa Augst et al. 2007, Fix ²2008a, 58 oder Feilke 2017b, 155). Eine Alternative wäre beispielsweise eine Spirale vielfältiger Schreibanlässe, in der die Komplexität und die Anforderungen *aller* Sprachhandlungen sukzessive ansteigen.

²⁶Die Forderung nach Aufgaben mit einem kommunikativen Profil und einer authentischen pragmatischen Situierung des Schreibenlernens ist dabei nicht neu. Bereits die Aachener Gruppe um Wolfgang Boettcher proklamierte die Notwendigkeit einer kommunikativen Wende. Die Hauptkritik richtete sich gegen die Verabsolutierung der schulischen Aufsatzarten und die daraus resultierende Wirklichkeitsferne (vgl. etwa Boettcher et al. 1973, 9). Es sollte nicht länger darum gehen, die möglichst fehlerfreie Beherrschung der schulischen Aufsatzarten einzuüben. Stattdessen sollten authentische oder zumindest gut simulierte Kommunikationssituationen geschaffen werden. Boettcher et al. (1973, 119) formulieren es so: „Die üblicherweise dem Aufsatzunterricht zugrunde gelegten ‚reinen‘ Formen *Erzählung*, *Schilderung*, *Besinnungsaufsatz* (die drei Vertreter der subjektiven Sehweise) und *Bericht*, *Beschreibung*, *Erörterung* (die drei Formen der objektiven Sehweise) werden in keinem der für den Aufsatzunterricht grundlegenden Werke sprachwissenschaftlich und insbesondere soziolinguistisch auf ihre Haltung und Legitimation geprüft. Es finden sich lediglich undeutliche formale Unterscheidungsgesichtspunkte, die in keiner Weise geeignet sind, Anfertigungsvorschriften abzuleiten. Ob es sich bei diesen Formen um historisch überkommene Abstraktionen aus öffentlichen Textsorten handelt oder lediglich um akademische Konstrukte, sei dahingestellt. Wichtig ist, daß diese Abstraktionen allenfalls in konkreten Situationen zu funktionalen Textsorten verändert werden können.“ Das wesentliche Ziel der kommunikativen Wende war es, Kindern und Jugendlichen das Schreiben von Texten beizubringen, die *gelesen* und *verstanden* werden und das anvisierte Kommunikationsziel *bewirken* (vgl. Ludwig / Lösener 2007, 115f.). Im Fokus des Interesses standen deshalb Textsorten aus der außerschulischen Schreibpraxis, die eine deutliche Adressatenorientierung aufweisen, wie etwa Briefe, Protokolle oder Bewerbungsschreiben (vgl. etwa Boettcher et al. 1973, 58f. oder Haueis / Hoppe ²1975, 68). Das Gelingen oder Nichtgelingen eines Textes sollte am Erreichen seiner kommunikativen Funktion und nicht mehr am „richtigen Ausdruck“ festgemacht werden (vgl. Boettcher et al. 1973, 71f.).

2.1.3.2 Schreibaufgaben mit situativ-pragmatischem Profil

Der Kompetenzgedanke bestimmt sowohl aktuelle Einführungen in die Schreibdidaktik (vgl. etwa Fix ²2008a, Merz-Grötsch 2010, Philipp 2015, Becker-Mrotzek / Böttcher ⁶2015 oder Baurmann 2017) als auch die IQB-Bände *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (Bremerich-Vos et al. ³2011a), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen* (Behrens et al. 2014) und *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* (Becker-Mrotzek et al. 2015). Zentraler Bezugspunkt kompetenzorientierten Schreibunterrichts ist daher auch keine normativ legitimierte Taxonomie von Aufsatzarten mehr, sondern die verschiedenen prozess- und produktbezogenen Teildimensionen von Schreibkompetenz und deren Entwicklung.

Daraus leiten sich zwei grundlegende Qualitätsmerkmale von kompetenzorientiertem Schreibunterricht ab: Dieser soll im Sinn der jeweiligen Kompetenzmodellierung *systematisch* und *adaptiv* erfolgen. Das bedeutet, dass er – ideal gedacht – an dem jeweils individuellen Kompetenzniveau von Schülern ansetzt und in einem kontinuierlichen Wechselspiel aus Diagnose und Förderung alle wesentlichen Kompetenzdimensionen sukzessive ausbaut (vgl. etwa Gailberger / Wietzke 2013, 8f.). Alle weiteren Merkmale von kompetenzorientiertem Schreibunterricht, die in der Literatur genannt werden, schließen sich im Prinzip an diese beiden Forderungen an und konkretisieren diese.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Qualität der Aufgaben. Diese sind zwar schon immer elementarer Bestandteil von Unterricht gewesen, in einem kompetenzorientierten Unterricht werden sie aber zum Dreh- und Angelpunkt schulischen Lernens. Feilke (2017b, 156f. und 164f.) spricht von *Aufgabenorientierung*, die Becker-Mrotzek (2014b, 68) wie folgt auf den Punkt bringt:

Im Zentrum aktueller schreibdidaktischer Theoriebildung steht die Frage, auf welche Weise der Unterricht die Schüler befähigen kann, selbstständig komplexe Texte zu verfassen. Der gemeinsame Nenner der aktuellen schreibdidaktischen Antworten auf diese Fragen ist die *Schreibaufgabe*. Denn in ihr kristallisieren sich die schreibdidaktischen Konzepte, die in je spezifischer Weise den zu erstellenden Text, die Schreibkompetenz der Lerner und die unterrichtlichen Bedingungen berücksichtigen. Im Kern benötigen Schreibaufgaben einen nachvollziehbaren, herausfordernden und motivierenden Schreibauftrag für einen erkennbaren Leser. In diesem Sinne ist die aktuelle Schreibdidaktik aufgabenbezogen, kooperativ und selbstgesteuert [...].

Der Grund für diese Entwicklung ist, dass Kompetenzen anders als rein deklaratives Wissen an die Bewältigung einer konkreten Anforderungssituation gebunden (vgl. Weinert 2001a, 27f.) und im Sinn der Klieme-Expertise auf empirische Erfassbarkeit über Aufgaben angelegt sind (vgl. BMBF 2007, 23f.; im Überblick

Becker-Mrotzek 2014a). Das gilt sowohl für ihren Erwerb als auch für ihre Überprüfung. Sie entwickeln sich nur durch die aktive Bewältigung von konkreten Anforderungssituationen und zeigen sich letztlich auch nur darin. Dabei ist ein besonderes Merkmal kompetenzorientierter Aufgaben, dass sie den Fokus auf die Übertragbarkeit des Gelernten richten. Die entscheidende Frage ist, wie die Dekontextualisierung aus dem Erwerbskontext heraus und der Anwendungstransfer auf andere Kontexte hinein erfolgen kann (vgl. auch Köster 2016, 26-31 und Köster 2017 mit Verweis auf BMBF 2007, 61f.).

Für die Aufgabenkultur eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts hat dies zwei weitreichende Konsequenzen. Zum einen muss für einen adaptiven Schreibunterricht eine ideale Passung zwischen Aufgabenkomplexität, individuellem Könnensniveau und jeweils anvisiertem Förderaspekt angestrebt werden. Ein solcher Unterricht ist also auf *schreiber-differenzierte Aufgaben* (Baurmann / Müller 1998) angewiesen. Zum anderen müssen für eine systematische und umfassende Entwicklung der verschiedenen Dimensionen von Schreibkompetenz Aufgaben gestellt werden, die Schüler mit vielfältigen realitätsnahen und problemhaltigen Situationen konfrontieren und aktives, selbstgesteuertes Lernen tatsächlich erforderlich machen.

Teildimensionen wie *Zielsetzungskompetenz* (Fix ²2008a, 26f.), *Planungskompetenz* bzw. *Antizipationskompetenz* (vgl. Baurmann / Pohl ³2011, 94-98 und Pohl 2013, 217-219) oder *Leserorientierung* (vgl. Becker-Mrotzek / Schindler 2007, 13) lassen sich durch das Üben normativ vorgegebener Aufsatzarten schwerlich aufbauen. Das Schreiben zu offenen, komplexen Aufgaben in verschiedenen Kontexten ist unbedingt erforderlich, damit *intelligentes* Wissen und Kompetenz im Sinn einer *flexiblen* Problemlösefähigkeit entwickelt werden können.²⁷

Für das konkrete Generieren kompetenzfördernder Lern-, Übungs-, aber auch Leistungsaufgaben (vgl. z. B. Becker-Mrotzek 2014a, 490f. und Becker-Mrotzek / Böttcher ⁶2015, 83-85) bieten das viel beachtete Konzept von Bachmann / Becker-Mrotzek (2010) zu *Aufgaben mit Profil* und dessen Erweiterung durch Steinhoffs (2018) *Schreibarrangements* einen vielversprechenden Ausgangspunkt. Aufgaben mit Profil liegt die Idee zu Grunde, dass eine bestimmte schriftliche Kommunikationssituation – kognitionspsychologisch formuliert, das Problem – möglichst klar umrissen sein muss, damit der Schreiber sie in Gestalt einer spezifischen schriftsprachlichen Handlung adäquat lösen kann.

Nur wenn die Aufgabenstellung pragmatisch *situiert* ist, also sich aus ihr die für das Schreiben notwendigen Informationen wie die Textfunktion oder der Adressat

²⁷ Pohl (2014a, 124f. und 2017a, 94) nennt dies die „pragmatische Situiertheit des Erwerbs“.

ableiten lassen, kann ein sinnvoller Text entstehen. Unter Aufgaben mit Profil verstehen Bachmann / Becker-Mrotzek (2010, 191) dementsprechend „solche Aufgaben, die den Lernprozess in einen authentischen und sozialen Kontext einbetten, in dem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt“. So ist es auch kein Zufall, dass Bachmann / Becker-Mrotzek (2010) ihr Konzept am Beispiel von Bastelanleitungen in der Primarstufe entwickeln. Die Textfunktion bleibt dabei nicht abstrakt, sondern kann ganz konkret überprüft werden (vgl. auch Bachmann et al. 2007 und Bachmann 2014a).

Bachmann / Becker-Mrotzek (2010, 195), Bachmann (2014a, 46f.), Neumann et al. (2015, 73-80) und Steinhoff (2018, 2f. und 4f.) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass das didaktische Setting die Texte von Lernern formt und erläutern vier Bedingungen bzw. Stellschrauben, die es ermöglichen, eine Schreibaufgabe zu situieren und auf Schreiber zu adaptieren: die identifizierbare *Schreibfunktion*, das erforderliche *Weltwissen* und *sprachliche Wissen*, die Gelegenheit zu *sozialer Interaktion* und die *Überprüfung der Wirkung* des eigenen Textes.

Die Schreibfunktion und die kommunikative Situation beeinflussen maßgeblich die Auswahl der textuellen Muster und sprachlichen Mittel. Die inhaltliche Bewältigung eines Themas ist Voraussetzung dafür, dass darüber geschrieben werden kann. Es muss sichergestellt sein, dass Schreiber über das entsprechende Weltwissen verfügen bzw. es sich aneignen können. Aber nicht nur inhaltliches Wissen, auch spezielles sprachliches Wissen muss vorhanden sein bzw. erst erlernt werden, um die jeweilige schriftsprachliche Handlung erfolgreich bewältigen zu können. In sozialer Interaktion wird die Möglichkeit gesehen, die Anforderungen zerdehnter Kommunikation zu entschärfen. Schüler können sich schon während des Schreibens (z. B. kooperatives Schreiben) und auch danach (z. B. Schreibkonferenzen) über ihre Formulierungen und Texte austauschen und deren Wirkung auf potentielle Leser besser einschätzen (vgl. auch Lehnen 2014a, 415f.).

Neumann et al. (2015, 73-80) modifizieren das Konzept von Bachmann / Becker-Mrotzek (2010) leicht, indem sie die vier genannten Aspekte auf den Schreibprozess beziehen. Die Autoren nehmen neben der Profilierung der Schreibaufgabe Schreibentwicklung, Schreibprozess und Schreibmedium in den Blick und betonen sie damit, welche Bedeutung die Einbettung einer Schreibaufgabe in ein umfassendes *Textproduktionssetting* hat. Je nachdem, wie die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses organisiert und ausgestaltet werden, bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, Schüler beim Schreiben zu unterstützen und die genannten Stellschrauben entsprechend ihrem Niveau und der anvisierten Teilfähigkeiten zu justieren.

Besonders anschaulich lässt sich das an der sozialen und physikalischen Umgebung illustrieren. Je nachdem, in welcher Sozialform, mit welchen Medien bzw. Materialien oder an welchem Ort die Subprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten ablaufen, ändern sich das Aufgabenumfeld und damit auch die kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen des Schreibens (vgl. auch Merz-Grötsch 2001, 77-91).

Einen Schritt weiter geht Steinhoff (2018) noch einmal mit dem Begriff *Schreibarrangement*. Er orientiert sich an Bachmann / Becker-Mrotzek (2010), versteht die Situierung aber umfassender (vgl. Steinhoff 2018, 4-7). So bezieht er beispielsweise neben kommunikativen bzw. sozialen Funktionen auch epistemische Funktionen mit ein und erweitert die Anzahl der Merkmale von Situierung mit *Strategie*, *Ko-Aktant* und *Medium* von vier auf sieben. Darüber hinaus ergänzt Steinhoff (2018, 2f.) die sogenannte *funktionsspezifische Situierung* um vier weitere Komponenten: *angemessenes Lernziel*, *sequenzierter Schreibprozess*, *konstruktive Rückmeldung* und *sinnstiftende Textform* (vgl. auch Anseit / Steinhoff 2014). Die ersten beiden Punkte verweisen wie bei Neumann et al. (2015) auf zentrale Erkenntnisse der Schreibentwicklungs- und Schreibprozessforschung. Der dritte und der vierte Punkt problematisieren explizit die Korrekturpraxis und die traditionellen Aufsatzarten.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf den Kern von Aufgaben mit Profil im Sinn von Bachmann / Becker-Mrotzek (2010), nämlich die kommunikative Situierung von Schreibaufgaben. Dabei ist klar, dass den genannten Stellschrauben und Unterstützungsmaßnahmen bei Leistungsaufgaben naturgemäß engere Grenzen gesetzt sind als bei Lern- und Übungsaufgaben. Soziale Interaktion und eine konkrete Überprüfung der Wirkung des eigenen Textes sind beispielsweise nur bedingt denkbar. Dass Schüler sich das erforderliche Weltwissen und sprachliche Wissen erst in der Prüfung aneignen, ist ebenfalls nur in begrenztem Maße möglich.

Allerdings geht materialgestütztes Schreiben genau in diese Richtung, indem es von Schülern verlangt, die vorgegebenen Texte und Materialien für das eigene Schreiben auszuwerten und zu nutzen. Darüber hinaus wird damit in Ansätzen – und soweit ein mehrstufiger Prüfungsaufsatz bei der gegenwärtigen Prüfungspraxis überhaupt möglich ist (vgl. Fix ²2008b, 118-121, Feilke et al. 2016, 63-74 und Rezat / Lehnen / Bergmann 2019) – ein Schreibprozess inszeniert, in dem eben oft das Lesen dem Schreiben vorausgeht.

Letztlich ist aber auch bei Leistungsaufgaben eine pragmatisch-situative Profilierung unabdingbar. Ohne diese sind reflektierte und selbstständige Entschei-

dungen hinsichtlich der sprachlich-strukturellen Profilierung des zu schreibenden Textes eigentlich nicht möglich. Und dass diese reflektiert und selbstständig getroffen werden, ist wiederum die Voraussetzung für den Aufbau von Transferfähigkeit in Gestalt einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz.

2.1.3.3 Textmusterwissen und sprachliches Wissen

Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Anforderungen an kompetenzorientierte Schreibaufgaben für den Umgang mit Textmustern ableiten? Entscheidend ist die Fähigkeit, Texte *situationsadäquat* und folglich *variabel* verfassen zu können. Das bedeutet aber keineswegs, dass Textmuster in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht keine Rolle mehr spielen würden.

Im Gegenteil: Die Kenntnis von Textsorten – mit Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 139) verstanden als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ – ist elementare Voraussetzung für die angemessene Bewältigung schriftsprachlicher Kommunikationssituationen (vgl. auch Becker-Mrotzek / Böttcher ⁶2015, 15f.). Mit ihren jeweils prototypischen Verbindungen von *kommunikativ-funktionalen*, *kontextuell-situativen* und *sprachlich-strukturellen* Merkmalen bilden sie im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Schemata, an denen sich Schreiber beim Planen, Strukturieren und Formulieren eines Textes orientieren (vgl. etwa Philipp 2015, 185-187 und 219-221 oder Philipp ⁶2018, 109-111 und 135-139).

Aus diesem Grund weist Steinhoff (2017c, 323) im Kontext einer *funktionalen* Schreibdidaktik darauf hin, wie wichtig es ist, Schreiber mit einer profilierten Schreibaufgabe nicht allein zu lassen, sondern ihnen darüber hinaus sprachliche Werkzeuge zu deren Bewältigung an die Hand zu geben.²⁸ Für dieses Inbezugsetzen von globaler Textfunktion und entsprechender sprachlicher Werkzeuge verwendet er den Begriff *Funktionsrelationierung* (ebd. 323) und verweist dabei auf Feilke (2010a, 9), der grundlegend festhält:

Die *Funktion* bleibt (bezogen auf die sprachliche Texthandlung als Ganze) für den Leser stets ein Mysterium. Wer etwa mit weniger begabten Studenten über deren Hausarbeiten erschöpfende Diskussionen geführt hat, wird gemerkt haben, dass es eine Überforderung ist, sich ein Bild von der Funktion (also vom Zweck) machen zu sollen, solange man keinen Begriff von Werkzeugen dazu hat. Auch die Kommunikationsintention, im sogenannten „kommunikativen Aufsatzunterricht“ eine zentrale Größe, kann m.E. nicht als verlässlicher Bezugspunkt dienen. Sicher gibt es eine Aussage- oder auch Wirkabsicht für jede Schreibhandlung, aber diese kann alleine niemals einen Maßstab bilden.

²⁸Welche Probleme im Detail damit verbunden sein können, zeigt Rheindorf (2018) am Beispiel der SRDP Deutsch (*Standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Österreich*) auf.

Allerdings lassen sich Textsorten im Sinn der Prototypentheorie eben nicht auf einige wenige feststehende Textsortennormen fixieren (vgl. etwa Stede 2007, 43-45 oder Elsen 2014, 101-114 sowie allgemein Rosch 1975, Woolfolk ¹²2014, 297 und Gerrig ²⁰2016, 267-269). Texte, die sich einer Textsorte zuordnen lassen, verfügen zwar über ein gemeinsames prototypisches Textmuster. In Abhängigkeit von der konkreten Kommunikationssituation und individuellen Vorstellungen und Zielsetzungen formen (versierte) Schreiber das jeweils verwendete Textmuster jedoch immer auf spezifische Weise aus (vgl. etwa Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, v. a. 45-51).²⁹

Mit der Etablierung einer prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Feilke 2017b, 163f.) wird deshalb Textsorten- bzw. Textmusterwissen als flexibles Handlungsschema begriffen und nicht als sklavisch und in allen Details abzuarbeitende normative Vorgaben (vgl. zum Schemabegriff etwa Piaget 1974, 337-371; im Überblick Woolfolk ¹²2014, 37f. und 297-299 sowie Gerrig ²⁰2016, 266f. und 379f.). Damit der Aufbau eines variabel einsetzbaren Textmusterwissens gelingen kann, brauchen Schüler jedoch vielfältige Möglichkeiten zum differenzierten Einschätzen schriftlicher Kommunikationssituationen und zur Entwicklung eines breiten Repertoires an sprachlich-strukturellen Mustern.

Die gegenwärtige Unterrichtspraxis scheint dazu nur ansatzweise Gelegenheit zu geben. Nimmt man den Kompetenzgedanken ernst, müssten die sogenannten *Schreibstränge* (ISB 2009a, 21), *Textformen* (KMK 2012a, 17) oder *Grundformen schriftlicher Darstellung* (ISB 2019b) konsequent in einen kommunikativen Kontext eingebettet werden – auch bzw. insbesondere bei Prüfungsaufgaben. Aus dem situativ-pragmatischen Profil der jeweiligen Schreibaufgabe müssten die Textfunktion(en) und alle wichtigen Merkmale des kommunikativen Kontextes wie der Adressat hervorgehen. Nur so wäre eine sinnvolle Entscheidung für eine bestimmte Textsorte und eine konkrete sprachlich-strukturelle Ausprägung möglich.

Natürlich heißt das nicht, dass außerschulische Textsorten unreflektiert auf die Schule übertragen werden können. Die Kommunikationsanlässe sind in der Schule in der Regel didaktisch konstruiert sowie Scaffolding und präskriptive Normen im Sinn von Lernformen zur Unterstützung der Erwerbsprozesse sehr wohl notwendig (zum Begriff Scaffolding vgl. Wood / Bruner / Ross 1976; im Überblick Woolfolk ¹²2014, 60f.). Steinhoff (2018, 9) betont in diesem Zusammenhang den Wert von „basalen schulischen Textformen“, den Feilke (2017d, 63f.) mit dem Be-

²⁹Im Kontext journalistischen Schreibens verwendet Kurz (²2010c, 141) für die Reinheit und Mischung von Textsorten ein anschauliches Bild: „Metallurgen kennen die unterschiedlichsten Legierungen; dennoch weiß jeder, dass es reine Metalle gibt, deren Struktur man klar bestimmen muss, bevor man legiert.“

griff *didaktische Gattung* wie folgt erläutert:

Didaktische Gattungen eignen sich zur Differentialdiagnostik komplexer Schreibanforderungen, weil sie – sehr viel eher als Textsorten – als didaktische Artefakte ein *System* bilden müssen. [...] *Für die Schüler* greifen Textsorten zu kurz: Sie kennen sie häufig nicht, und Textsorten haben – verglichen mit didaktischen Gattungen – ein schwaches Assimilationspotential. *Für die Didaktik* gibt das Bemühen um Situierung allein noch keine hinreichende Antwort auf die Frage, mit welchem *Gattungssystem* sie die vielfältigen möglichen Textsorten materialgestützten Schreibens *didaktisch* hinterlegen möchte.

Das führt zu dem Spannungsverhältnis, das grundsätzlich ist für didaktische Reduktion bzw. Rekonstruktion (vgl. Winkler 2016, 173-176) und das Feilke (2017b, 166) mit Verweis auf Feilke (2010b) in folgender Frage zusammenfasst: „Wie kann den Anforderungen nach methodisch effektiver Kontrolle des Kompetenzerwerbs auf der einen Seite und nach Authentizität auch didaktisch hergestellter Lernsituationen andererseits schreibdidaktisch Rechnung getragen werden?“³⁰ Bei Rezat / Feilke (2018, v. a. 32f. und 36) schlägt sich dieses Spannungsverhältnis in den Begriffspaaren *abstraktes Schreibwissen* versus *textsortenspezifisch-thematisches Wissen*, *Basisprozeduren* versus *textsortenspezifische Prozeduren* sowie *Textmusterkompetenz* versus *Textsortenkompetenz* nieder.

Entscheidend ist sicherlich, dass der Lernform-Charakter bewusst bleibt und Textmuster nicht als unreflektierte Zielformen vermittelt werden. Normen in Gestalt von didaktischen Gattungen sollten als *Transitnormen* begriffen werden (vgl. im Überblick Feilke 2015a, 128-133). Feilke (2015a, 129) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Es geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm *etwas* zu lernen.“

Dementsprechend definiert er (ebd., 129) transitorische Normen als „Instrumente zur Stützung und Anleitung beim Erwerb und Aufbau von Kompetenzen“.³¹ Zur Illustration transitorischer Normen greift Feilke (2012b, 156) auf einen Vergleich mit dem Bewegungslernen zurück, das ähnlich wie das Schreiben stark auf prozedurales Wissen und (unbewusste) Automatismen angewiesen ist:

Wer Skifahren lernt, der lernt auch das Handlungsmuster des sogenannten „Schneepflugs“, des „Indianerzelts“ oder wie auch immer diese spezielle Haltung genannt wird, kennen. Sie ermöglicht dem Anfänger, kontrolliert den Hang hinunterzugleiten. Durch Gewichtsverlagerung von einem Ski auf den anderen kann er überdies lernen, Kurven zu fahren. Die Analogie illustriert den notwendig präskriptiven Charakter der Verhaltenserwartung: es geht um eine Instruktion und ebenso um den transitorisch vorübergehenden Charakter der Verhaltenserwartung. Die Verhaltensnorm ist ebenso wie der

³⁰Fix (²2008a, 56f.) spricht in ähnlicher Weise von einem „didaktischen Paradoxon“ als der Notwendigkeit, Schreibunterricht so zu inszenieren, dass sich Dekomposition und Integration der Teilfähigkeiten von Schreibkompetenz gegenseitig ergänzen.

³¹Hierzu zählt auch die Möglichkeit, in *große* Aufgaben sogenannte *kleine* Aufgaben einzubauen (vgl. Feilke 2016 et al., 53-55). Diese dienen der Konkretisierung und der gezielten Entlastung einzelner Aspekte im Schreibprozess durch Komplexitätsreduktion.

Lerngegenstand „Schneepflug“ auf einen Erwerbsprozess bezogen und nur im Blick darauf rational. Das stützende Verhaltensmuster tritt zurück in dem Maße, in dem der Erwerb fortschreitet und der Unterricht erfolgreich ist.

Die Vorgabe von festen Textsortenmerkmalen ist folglich immer hinsichtlich ihrer didaktischen Funktion zu reflektieren (vgl. auch Fix ²2008a, 92). Feilke (2012b, 149 und 2015a, 130-133) spricht in diesem Sinn davon, dass das Bild von einem Lehrer als Normen-Jongleur deutlich attraktiver erscheint als das von einem Dompteur, sodass – der Metaphernmix sei an dieser Stelle verziehen – vielleicht kein Freejazz in der Schule entsteht, aber auch kein Karaoke-Wettbewerb veranstaltet wird.

So gesehen stellt der Kommentar in der Abiturprüfung eine deutliche Herausforderung für die etablierte Unterrichts- und Bewertungspraxis dar. Rüßmann (2018a, 51-54) bringt dies mit der Gegenüberstellung der drei Begriffe *Zielnorm*, *transitorische Norm* und *Gebrauchsnorm* auf den Punkt (vgl. auch Feilke 2015a, 121-130).³² Einerseits löst der Kommentar als „außerschulische“ Textsorte den Anspruch einer situativ-pragmatischer Profilierung ein und fordert eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz. Andererseits steht die Frage im Raum, wie ein Prototyp aussehen könnte, der diese komplexe Textsorte didaktisch zugänglich macht und anhand dessen das erforderliche Textmusterwissen und sprachliche Wissen aufgebaut werden könnte – ohne in einen Aufsatzunterricht traditioneller Prägung zurückzufallen.³³

2.2 Das neue Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens

Die kompetenzorientierten Bildungsstandards bilden das Kernelement des gegenwärtigen Paradigmenwechsels von Input- zu Outcomesteuerung. Dass es sich bei

³²Der Ansatz von Pohl / Steinhoff (2010), *Textformen* im Lehr-Lern-Kontext – den Begriff gebrauchen die beiden Autoren in bewusster Abgrenzung zu Textsorte, Texttyp und Textmuster (vgl. auch Becker-Mrotzek / Böttcher ^o2015, 17f. und Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek 2017, 13f.) – konsequent als *Lernformen* zu begreifen, macht in diesem Zusammenhang noch einmal zweierlei deutlich: Zum einen wird in der Schule nicht nur zu kommunikativen, sondern zum Beispiel auch epistemischen Zwecken geschrieben. Zum anderen sollte bei Texten, die in einem Lehr-Lern-Kontext entstehen, immer eine *Erwerbs-*, *Prozess-* und *Situierungsdimension* mitbedacht werden.

³³Noch Klotz (2005, 68f.) argumentiert in diese Richtung, wenn er schreibt: „Ist eine Didaktik gut beraten, im Deutschunterricht die alltags- und lebenspraktischen Textsorten von Anfang an anzustreben? Oder war die alte – noch gar nicht sich so nennende – Didaktik gar nicht so verschoben, wie sie später, also ab den 1970er Jahren, abgeurteilt wurde, wenn sie zunächst im Deutschunterricht so feste schulische Formen einbrachte wie die *Erzählung*, *Beschreibung*, *Schilderung*, *Charakteristik*, *Erörterung* oder gar ‚Besinnungsaufsatz‘?“

Veränderungen dieser Art nicht um kosmetische Umformulierungen handelt, zeigt sich am Wandel der Aufgabenkultur, der mit diesen Maßnahmen einhergeht. Nicht zuletzt durch die Initiative zur Erstellung eines gemeinsamen Aufgabenpools für die Abiturprüfung und zur Erprobung länderübergreifender Abituraufgaben ist in die etablierten Formate der Abiturprüfung Bewegung gekommen.

In diesem Teilkapitel wird materialgestütztes Schreiben dem textbezogenen Schreiben gegenübergestellt und herausgearbeitet, was das Neue dieses Aufgabenformats ausmacht. Anschließend werden mit einem Fokus auf der situativ-pragmatischen Profilierung konkrete Aufgabenstellungen exemplarisch in den Blick genommen. Das Teilkapitel schließt mit einem Fazit zum Potential und den Herausforderungen des neuen Aufgabenformats für einen kompetenzorientierten Schreibunterricht.

2.2.1 Die sechs Grundmuster der Abituraufgaben

Die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012a) gehen auf die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch* (KMK 1989 i. d. F. von 2002) zurück. Die sieben Aufgabenarten der EPA leiten sich aus einer Kreuzklassifikation ab. Es wird unterschieden, ob ein *literarischer* oder *pragmatischer* Text den Ausgangspunkt der Aufgabenstellung bildet und ob dieser Text *untersuchend*, *erörternd* oder *gestaltend* erschlossen wird (vgl. ebd., 19).

Untersuchende Erschließungsformen stellen die *Textinterpretation* bzw. die *Textanalyse* dar.³⁴ Erörtern wird gegliedert in die *literarische Erörterung* und die *Texterörterung* pragmatischer Texte. Eine Sonderform ist die sogenannte *freie Erörterung*. Diese Form der Erörterung ist an keine Textvorlage gebunden und geht in der Regel von einem provokanten (literarischen) Zitat aus. Unter gestalten dem Erschließen werden die *gestaltende Interpretation* literarischer Texte und das *adressatenbezogene Schreiben* zu pragmatischen Texten zusammengefasst. Als Variante des adressatenorientierten Schreibens ist hier bereits materialgestütztes Schreiben vorgesehen (vgl. ebd., 23f.). Darüber hinaus sind auch schon Kombinationen möglich und zum Beispiel in Form der Interpretation eines literarischen Textes mit anschließender Diskussion eines Teilaspekts in den Abiturprüfungen der Bundesländer weit verbreitet.

Dieser kurze Überblick macht deutlich, dass die beiden traditionellen Aufsatzarten der Oberstufe, die Erörterung und die Interpretation, in den EPA noch eine

³⁴Der Begriff *Interpretation* wird in den EPA für die Erschließung literarischer Texte und der Begriff *Analyse* für die Erschließung pragmatischer Texte verwendet.

zentrale Stellung einnehmen. Bemerkenswert ist, dass auch nicht die kommunikativen Handlungen, sondern explizit die in der schulischen Praxis etablierten Aufsatzarten genannt werden.

Dazu passt, dass bei den Aufgabenbeispielen zur Erörterung und zur Interpretation konsequent darauf verzichtet wird, einen kommunikativen Kontext zu skizzieren. Einziger Anhaltspunkt für die Entscheidungen zur sprachlich-strukturellen Profilierung der Texte sind Operatoren wie *Interpretieren Sie* oder *Erörtern Sie*. Ohne die Existenz fester normativer Vorstellungen von schulischen Aufsatzarten wäre die Bearbeitung dieser Aufgaben eigentlich gar nicht möglich – eine Funktion oder ein kommunikativer Kontext, an der bzw. dem Schüler ihren Schreibprozess und ihren Text ausrichten könnten, lässt sich aus der Aufgabenstellung streng genommen gar nicht ableiten.

So gesehen ist es nur konsequent, dass adressatenorientiertes Schreiben in den EPA noch als gestaltende Erschließungsform abgegrenzt wird und zusammen mit dem gestaltenden Interpretieren eine eigene Kategorie bildet. Beide Aufgabentypen erlauben einen Umgang mit Sprache, der nicht durch die mit den traditionellen Aufsatzarten verbundenen Erwartungen normativ vorgegeben ist.

Hinsichtlich ihrer Zielsetzung unterscheiden sie sich aber deutlich. Die Formen des gestaltenden Interpretierens wie innerer Monolog oder Tagebucheintrag sind dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zuzuordnen und dienen primär der vertieften Auseinandersetzung mit dem jeweiligen literarischen Text (vgl. KMK 2002, 22). Adressatenorientiertes Schreiben in Form einer Rede, einer Glosse oder Rezension führt zu außerschulischen Textsorten, die sich zur Bewältigung bestimmter Kommunikationssituationen in der Schriftkultur ausgebildet haben. Diese sind auf eine konkrete Funktion und einen kommunikativen Kontext ausgerichtet (vgl. ebd., 23).

Die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* orientieren sich zum Teil noch an den sieben Aufgabenarten der EPA, nehmen aber auch einige entscheidende Änderungen vor. Abraham / Baumann / Feilke (2015) und Feilke et al. (2016, 7-10) geben einen detaillierten Überblick über die sechs Grundmuster, in die sich die Abituraufgaben jetzt auffächern (vgl. auch KMK 2012a, 24): Die *Interpretation literarischer Texte*, die *Analyse pragmatischer Texte*, die *Erörterung literarischer Texte* und die *Erörterung pragmatischer Texte* bilden zusammen die Gruppe *textbezogenen Schreibens*. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Text. In der zweiten Gruppe des *materialgestützten Schreibens* wird hingegen keine (vollständige) Textanalyse verlangt. Die Materialien haben dienende Funktion und sollen selektiv für die eigene

Textproduktion genutzt werden.

Zur definitorischen Unterscheidung der beiden Aufgabengruppen liest man in den Bildungsstandards (KMK 2012a, 24):

Im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch werden Aufgaben gestellt, die die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte und die erklärend-argumentative Auseinandersetzung mit diesen in den Mittelpunkt stellen (Textbezogenes Schreiben), sowie Aufgaben, die keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll (Materialgestütztes Schreiben).

In der Gruppe des materialgestützten Schreibens wird noch einmal zwischen dem Verfassen *informierender* und dem Verfassen *argumentierender* Texte unterschieden. Spezifiziert werden diese Grundmuster dann durch die in der jeweiligen Aufgabenstellung geforderte Textsorte. Dabei besteht wie schon bei den EPA die Möglichkeit, „Mischformen“ (KMK 2012a, 29) zu bilden, sprich die Grundmuster miteinander zu kombinieren.³⁵

Für den Vergleich zwischen EPA und Bildungsstandards lassen sich also zwei zentrale Punkte festhalten: Erstens ist das zentrale Kriterium zur Gliederung der Aufgabenformate nicht mehr die Art der Erschließung (untersuchend, erörternd oder gestaltend), sondern die Frage, wie die vorgegebenen Texte genutzt werden sollen (textbezogen oder materialgestützt). Zweitens hat sich das materialgestützte Schreiben von einer Variante des adressatenbezogenen Schreibens zu einem

³⁵Ein typisches Beispiel dafür wäre die in vielen Länderabituren populäre Verbindung aus Textanalyse und anschließender Texterörterung, indiziert meist durch eine zweiteilige Aufgabenstellung. Mit diesen Kombi-Aufgaben wird von der Vorstellung des traditionellen Aufsatzcurriculums Abschied genommen, dass schulische Schreibformen möglichst „stilrein“ sein sollten (vgl. z. B. Marthaler 1962). Die Tatsache, dass in außerschulischen Texten in ein dominantes Grundmuster in der Regel immer weitere eingebunden werden, wird explizit mitbedacht. Ein gutes Beispiel für eine Textsorte, die in den Bildungsstandards genannt wird und in der auf vielfache Art und Weise zwischen verschiedenen Texthandlungstypen gewechselt werden kann, ist der Essay. Hier stehen argumentierende Passagen neben solchen, in denen erklärt, informiert oder gar erzählt wird. Die Bildungsstandards konstatieren dabei vor allem eine „fehlende Trennschärfe“ (KMK 2012a, 29) zwischen dem materialgestützten Verfassen von informierenden und argumentierenden Texten. Der Grund dafür wird darin gesehen, dass erklärendes Schreiben eigentlich immer Bestandteil beider Grundmuster ist und in gewisser Weise ein Bindeglied zwischen Informieren und Argumentieren darstellt. Auch Feilke et al. (2016, 14-17 und 28-30) stellen diesen Punkt heraus und schlagen deshalb noch eine Erweiterung der Zweiteilung des Aufgabenformats des materialgestützten Schreibens um die „Mittelkategorie“ *materialgestütztes Verfassen informierend-argumentierender Texte* vor. Die strikte Trennung zwischen den verschiedenen sogenannten Grundformen des Schreibens aufzugeben und ihr Zusammenspiel in den Blick zu nehmen, ist insofern ein deutlicher Schritt in Richtung Öffnung für die schriftsprachliche Realität und in gewisser Weise Voraussetzung für die Einbindung von außerschulischen Textsorten in den schulischen Kontext. Markant ist jedoch, dass insbesondere fiktionales, aber im Prinzip auch faktuales narratives Schreiben als Teil des sogenannten *gestaltenden Schreibens* nicht mehr Teil der sechs Grundmuster ist und in erster Linie der Unterrichtsarbeit vorbehalten bleiben soll (vgl. KMK 2012a, 17 und 24). Das ist umso bemerkenswerter, wenn man sich die Bedeutung von *Wirklichkeitserzählungen* für die unterschiedlichsten Fachbereiche vor Augen führt (vgl. etwa Klein / Martínez 2009, Martínez / Scheffel ¹⁰2016, 11-22 und 165-180 oder Feilke 2013).

festen Format emanzipiert und sich in gewisser Weise das adressatenbezogene Schreiben einverleibt.

Die Unterscheidung untersuchende versus erörternde Erschließung findet sich nun eine Ebene tiefer zur Gliederung des textbezogenen Schreibens. Zusammen mit der Trennung zwischen Sachtexten und literarischen Texten ergeben sich hier – wie schon in den EPA – vier Aufgabentypen. Die gestaltende Interpretation literarischer Texte wurde aus dem Kanon der Abituraufgabenformate gänzlich herausgenommen.

2.2.2 Die situativ-pragmatische Profilierung der Abituraufgabenformate

Entsprechend der Entwicklung des materialgestützten Schreiben aus dem adressatenorientierten Schreiben stellen Feilke et al. (2016, 56f.) klar heraus:

Materialgestütztes Schreiben ist situiertes Schreiben. Das heißt, dass das Schreiben immer in einen realen oder fiktiven kommunikativen Handlungszusammenhang eingebunden ist. [...] Wichtig ist, dass nicht traditionelle didaktische Gattungen wie *Inhaltsangabe* oder *Erörterung* gewählt werden, sondern kommunikative Textformen.

Dies entspricht dem im ersten Teilkapitel ausgeführten Ziel einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz und den dafür erforderlichen Aufgaben mit situativ-pragmatischen Profil. Als Beispiele für mögliche Textsorten nennen Feilke et al. (2016, 57) unter anderen Kommentar, Reportage, Essay, Leserbrief, Lexikonartikel, Festrede, Reiseführer und offener Brief.³⁶ Entscheidend ist, dass an authentische Handlungskontexte angeschlossen und die kulturelle Praxis einbezogen wird (vgl. auch Rezat / Lehnen 2017, 31-35 und 42f., Lehnen 2018, 62-66, Feilke et al. 2019b, 7 oder Steinmetz 2019, 15).

Vor diesem Hintergrund ist man überrascht, dass in den Bildungsstandards die Beispiele für die Abituraufgaben allenfalls in Ansätzen über ein situativ-pragmatisches Profil verfügen.³⁷ Fast alle Aufgaben greifen auf Formulierungen wie *Interpretieren* bzw. *Analysieren Sie* oder *Erörtern Sie* zurück, die noch recht eindeutig an die traditionellen Aufsatzarten Erörterung und (literarischer) Interpretationsaufsatz erinnern.

³⁶Ähnliche Textsorten werden auch in den Bildungsstandards angeführt (z. B. auch Rezension), allerdings direkt neben Erörterung und Interpretation (vgl. KMK 2012a, 24).

³⁷In den Bildungsstandards wird explizit darauf hingewiesen, dass die angeführten Beispiele für Prüfungsaufgaben nur als Anregungen und nicht als prototypische Muster für die Prüfungsaufgaben in den Ländern gedacht sind. Diese Funktion übernimmt der beim IQB angelegte Aufgabenpool. Dieser wird seit 2013 kontinuierlich weiterentwickelt und kann ab 2017 von den Ländern für die Erstellung von Abituraufgaben genutzt werden.

Aber auch die letzte und einzige Beispielaufgabe, die sich zu einem gewissen Grad von den traditionellen Mustern löst und bezeichnenderweise zur Gruppe des materialgestützten Schreibens gehört, verfügt über keine klare Situierung im Sinn von Bachmann / Becker-Mrotzek (2010). Konkret heißt es (KMK 2012a, 108):

Verfassen Sie auf der Basis der Materialien 1-4 einen Informationstext über Analphabetismus. Der Text soll sich an junge Erwachsene ohne spezielle Vorkenntnisse richten.

Dabei soll zum einen über Art und Umfang des Analphabetismus informiert werden. Zum anderen sollen mögliche Ursachen sowie Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Betroffenen **erklärt** werden. Sie können eigenes Wissen über Sprache, Kommunikation und Denken sowie eigene Beispiele einsetzen, um Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Verweisen Sie in Ihrem Text auf die Quellen, denen Ihre Informationen entstammen.

In dieser Aufgabenstellung werden zwar – obwohl es sich um eine Aufgabe auf erhöhtem Niveau handelt – zahlreiche direkte Hinweise gegeben. So wird beispielsweise die Adressatengruppe explizit genannt und die Fettstellung zeigt an, welches Grundmuster vorliegt. Dennoch erfolgt keine wirkliche Einbettung in eine kommunikative Situation. Man fragt sich beispielsweise, was unter einen Informationstext konkret zu verstehen ist. Wird mit diesem Begriff auf einen Artikel in einem Jugendlexikon abgezielt oder handelt es sich um eine Zusammenfassung der wichtigsten Informationen im Rahmen eines Referatprojekts? Eine sinnvoll begründete Ableitung einer konkreten Textsorte und einer entsprechenden sprachlich-strukturellen Profilierung ist aus der Aufgabenstellung heraus nur ansatzweise möglich.

Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass bei der Ausformulierung der illustrierenden Prüfungsaufgaben der Schwerpunkt eher darauf lag, die sechs Grundmuster sowie die beiden Anforderungsniveaus (*grundlegend* versus *erhöht*) bzw. die drei Anforderungsbereiche bei den Operatoren (vgl. KMK 2012b und IQB 2019a) möglichst trennscharf voneinander abzugrenzen, anstatt Aufgaben zu stellen, die eine tatsächliche Einschätzung der Kommunikationssituation und Leserantizipation erfordern.³⁸ Da fügt es sich ins Bild, dass außerschulische Textsorten wie Rezension, Lexikonartikel und Essay zwar erwähnt (vgl. KMK 2012a, 24), aber nicht in den illustrierenden Beispielaufgaben dargestellt werden.

Für die IQB-Aufgabensammlung zur Orientierung und die Aufgabenpools für das Jahr 2017 und 2018 zeichnet sich für die vier Formen des textbezogenen

³⁸Eine aufschlussreiche Beobachtung treffen in diesem Zusammenhang Feilke / Rezat (2019). Die beiden Autoren arbeiten heraus, dass die Operatoren der KMK (2012b) vor allem als metatextuelle Handlungen zu begreifen sind (vgl. auch IQB 2019a). Ein Indiz dafür ist, dass die Operatorverben fast durchgängig einstellig im Valenzrahmen sind und damit ohne (direkten) Adressatenbezug. Feilke / Rezat (2019) sprechen davon, dass das Schreiben ab der Sekundarstufe I über die Operatoren zunehmend „epistemisch funktionalisiert“ wird, was angesichts des neuen Aufgabenformats des materialgestützten Schreibens durchaus widersprüchlich ist.

Schreibens ein ähnliches Bild ab (vgl. IQB 2019b, 2019c und 2019d).³⁹ Auch hier wird für keine Aufgabe ein situativ-pragmatisches Profil geschärft. Gesteuert und Schülern signalisiert werden die Erwartungen lediglich über die unterschiedlichen Operatoren wie *Analysieren Sie* oder *Beurteilen Sie*.

Paradoxerweise wird im Erwartungshorizonten aber trotzdem jeweils dezidiert eine konkrete Textsorte und eine stilistische Ausrichtung auf die Textfunktion erwartet. Ohne detaillierte Hintergrundkenntnisse zu den schulischen Aufsatzarten Erörterung und Interpretationsaufsatz ist es aber eigentlich nicht möglich abzuschätzen, was für ein Text in diesen Aufgaben konkret verlangt wird.

Dabei wäre es durchaus denkbar, diese beiden Aufsatzarten (zumindest ein Stück weit) zu profilieren (vgl. etwa Schüler / Steinseifer 2018 oder Stark / Stadter 2018) und eventuell sogar die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung deutlich zu betonen. Beispielsweise könnte eine wissenschaftliche Textsorte wie der Abstract etwa aus dem Bereich der Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften von Schülern gefordert werden (vgl. z. B. Stadter 2001). Auch aktuelle Überlegungen zur Verbindung von materialgestütztem Schreiben und ästhetisch-kulturellem Lernen (vgl. Rezat / Lehnen 2017 und Lehnen / Rezat 2017) bzw. Literaturunterricht (vgl. Abraham / Kammler 2019 sowie Feilke / Steinmetz 2019, v. a. 156-164, Kammler 2019, Köster 2019 und Pieper 2019) gehen in diese Richtung. Hier wäre durchaus eine Öffnung für Online-Formate wie den Blog (vgl. Magirius 2019) und vielleicht sogar wieder für Formen gestaltenden Interpretierens denkbar. Jedenfalls würden sich Entscheidungen hinsichtlich des sprachlich-strukturellen Profils dann aus der Textfunktion bzw. dem kommunikativen Kontext und nicht aus normativen Vorgaben heraus ergeben.

Umso markanter fällt der Unterschied ins Auge, der zu den Aufgabenstellungen zum materialgestützten Informieren und Argumentieren besteht. Hier wird explizit auf „lebensweltlich relevante“ (IQB 2019e, 1) Textsorten abgezielt und für die Beispiele zu diesen beiden Aufgabenformaten *Ausgangssituation*, *Adressatenbezug*, *Veröffentlichungsort* und *aufgabenbezogenes Handlungsziel* genannt bzw. umrissen. Das textbezogene Schreiben bleibt im Vergleich dazu doch noch stark den traditionellen Aufsatzarten verhaftet.

Die Bandbreite der Textsorten erstreckt sich dabei von einer informierenden Zusammenfassung zu einem Medienprojekt über einen einführenden Vortrag zu einer Schulausstellung zu einem Zeitungskommentar für die Regionalzeitung und schließlich einem offenen Brief an die Intendantin eines städtischen Theaters. Für

³⁹Dieser Pool wird nur online veröffentlicht. Er dient Lehrern und Schülern zur Veranschaulichung. Erst mit dem Abitur 2017 fungiert er als gemeinsamer Aufgabenpool für alle Bundesländer.

eine der drei Kommentar-Aufgaben lautet die Aufgabenformulierung etwa (IQB 2019f, 3):

In einem Interview, das die Linguistikprofessorin Eva Neuland der Frankfurter Rundschau gegeben hat, setzt sie sich für die Beschäftigung mit Jugendsprache in den Schulen ein. Denn diese „fördert auch insgesamt Sprachvermögen und Stilkompetenz. Nicht zuletzt lernen die Schüler dabei auch etwas über die deutsche Standardsprache“.

Im Rahmen des Projekts „Zeitung in der Schule“ verfassen Sie einen Kommentar zu dieser Auffassung, der ca. 800 Wörter umfassen und in Ihrer Regionalzeitung veröffentlicht werden soll. Nutzen Sie die Materialien für Ihre Argumentation und bringen Sie eigenes Wissen zum Thema ein.

Diese Aufgabenstellung entwirft ein zwar fingiertes, aber real vorstellbares Schreibsetting. Aus ihm gehen bestimmte, von den Adressaten und dem kommunikativen Umfeld abgeleitete Anforderungen und Konventionen für das schriftsprachliche Handeln der Schüler hervor. Die geforderte Beschränkung von Wörtern ist beispielsweise an die journalistische Praxis angelehnt, dass für Zeitungstexte in der Regel nur ein bestimmter Raum im Layout vorgesehen ist. Dementsprechend rigide und exakt sind teilweise die Vorgaben für die Wörteranzahl. Auch die Notwendigkeit, den Text mit einer ansprechenden Überschrift zu versehen, ergibt sich aus dem Kommunikationsbereich Journalismus. Diese dient der Orientierung und Leseanimation.

Die Variante 2 der länderübergreifenden Abituraufgabe von 2015 ist mit dieser Beispielaufgabe aus dem IQB-Pool vergleichbar. Neben einer traditionellen Erörterung stand das Schreiben eines Zeitungskommentars zur Wahl. Allerdings handelte es sich dabei um eine Mischform im Sinn der Bildungsstandards und noch um textbezogenes Schreiben. Dementsprechend schließt sich die argumentative Auseinandersetzung mit dem Thema an die Analyse eines pragmatischen Textes an und wird durch diese (thematisch) vorbereitet (Stark ⁶2015, 2015-45):

a) Analysieren Sie, wie der Autor Jan Wiele seine Position zu Chancen und Risiken des Videoportals Youtube argumentativ entwickelt. Berücksichtigen Sie dabei auch ausgewählte sprachliche Mittel!

b) Bearbeiten Sie **eine** der beiden folgenden Varianten!

Variante 1

Erörtern Sie die Position des Autors Jan Wiele zum Videportal Youtube. Beziehen Sie dabei eigene Medienerfahrungen ein.

oder

Variante 2

In seinem Text spricht Jan Wiele von einer „dringend nötigten[n] Debatte über die Grenzen der Sichtbarkeit“ (Z. 75) im Internet. Leisten Sie einen Beitrag zu dieser Debatte: Schreiben Sie ausgehend von Jan Wieles Kritik am Videportal Youtube

einen Kommentar für eine Tageszeitung. Beziehen Sie dabei eigene Medienerfahrungen ein.

Ihr Kommentar sollte etwa 800 Wörter umfassen. Wählen Sie eine geeignete Überschrift.

Der Schwerpunkt der Gesamtaufgabe liegt auf Teilaufgabe b).

In der direkten Gegenüberstellung in einer Aufgabenstellung wird der Unterschied zwischen den beiden Aufgabentypen deutlich. Die erste Variante referiert durch die Handlungsanweisung *Erörtern Sie* – mehr oder weniger offensichtlich – auf die schulische Aufsatzart Erörterung. Durch die außerschulische Textsorte Kommentar hingegen wird ein spezifischer Kommunikationsbereich aufgerufen, der bestimmte Anforderungen an schriftsprachliches Handeln stellt, die aus funktionalen und eben nicht aus normativen Gründen zu erfüllen sind.

Die länderübergreifende Abituraufgabe von 2016 ging noch einmal einen Schritt weiter und war als materialgestützte Aufgabe ohne vorangehende Textanalyse und traditionelle Alternative konzipiert (Stark ⁸2016, 2016-1).⁴⁰

„Die Literatur – wozu brauchen wir sie überhaupt?“

Eine überregionale Tageszeitung greift diese Frage des Literaturkritikers Marcel Reich-Ranicki auf und veröffentlicht Beiträge dazu.

Verfassen Sie einen Kommentar, in dem Sie sich zu dieser Frage positionieren. Nutzen Sie dafür die folgenden Materialien und beziehen Sie eigene Erfahrungen und eigenes Wissen ein. Wählen Sie eine geeignete Überschrift.

Zitate aus den Materialien werden dem Stil eines Kommentars entsprechend ohne Zeilenangabe nur unter Nennung des Autors und ggf. des Titels angeführt.

Ihr Kommentar sollte etwa 800 Wörter umfassen.

Natürlich erfordert nicht nur der Kommentar die Fähigkeit, funktional, adressatenorientiert und stilistisch variabel schreiben zu können. Grundsätzlich stellt jede Textsorte, die ein entsprechend scharfes Profil für eine Schreibaufgabe ermöglicht, Schüler vor diese Herausforderung. Auffällig ist allerdings – darauf macht Sturm (2017, 19f.) auch mit Blick auf den Band von Feilke et al. (2016) aufmerksam –, dass keine bzw. selten explizit wissenschaftliche Textsorten vorkommen, obwohl doch gerade das wissenschaftspropädeutische Potential des materialgestützten Schreibens stark betont wird (vgl. z. B. Jost / Krelle / Wieser 2019, 43-47 und 60f. oder Schüler 2019, 131-146).⁴¹ Insgesamt gesehen scheint der Schwerpunkt auf „alltagsnäheren“ Kommunikationsbereichen zu liegen – möglicherweise

⁴⁰In Bayern wurde dasselbe Aufgabenformat, allerdings mit einem traditionellen Erörterungsauftrag als Alternative, gestellt.

⁴¹Jost / Wieser (2017, 27) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass sich in den Bildungsstandards kein dezidiertes Hinweis auf die wissenschaftspropädeutische Funktion des materialgestützten Schreibens und die Forderung nach *expliziter* Intertextualität findet (vgl. auch Feil-

aus der Überlegung heraus, dass diese Schülern zugänglicher sind (vgl. auch Lehnen 2018, 70f.).

2.2.3 Potentiale und Herausforderungen

Der Abituraufgabenkanon ist ein starkes Indiz dafür, dass sich der Schreibunterricht und die Aufgabenkultur in einer Übergangsphase befinden. Die vier recht traditionellen Grundmuster des textbezogenen Schreibens stehen in einem scharfen Kontrast zu den zwei Grundmustern des materialgestützten Schreibens, bei denen sich die schreib- und lesedidaktischen Innovationen konzentrieren. Konsequente Kompetenzorientierung kann meines Erachtens nur für die Aufgabenstellungen des materialgestützten Schreibens angenommen werden. Nur sie verfügen über ein situativ-pragmatisches Profil und das Potential, funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz im Sinn der Definition von Bachmann / Becker-Mrotzek (2017) zu fördern. Feilke (2017a, 5) hält hierzu lapidar fest, dass das materialgestützte Schreiben der einzige Aufgabentyp ist, der dem Anspruch genügt, die schulischen Schreibaufgaben stärker auf lebenspraktische Schreibformate auszurichten, die zur Bewältigung von Kommunikationssituationen im modernen Arbeitsleben oder der gesellschaftlichen Öffentlichkeit relevant sind.

So muss man konstatieren, dass der Einfluss des traditionellen Aufsatzunterrichts bis in die Gegenwart reicht – trotz der Gegenbewegungen seit den 1970er-Jahren und der Kompetenzorientierung ab den 2000er-Jahren. So kommt etwa Feilke (2017b, 155 und 162) zu dem Schluss, dass das in vielerlei Hinsicht fragwürdige Darstellungsarten-Konzept in Gestalt von Schreibformen weiterlebt (vgl. auch Feilke 2015a, 120). Ganz ähnlich fällt Steinhoffs (2018) Fazit zur aktuellen Wirklichkeit des Schreibunterrichts mit Blick auf die Arbeiten von Reinert (2012) und Dix (2017) aus.

Insofern verwundert es nicht, dass die Kritik am Schreibunterricht bis heute virulent ist. Feilke (2017b, 161f. und 166) fasst vor diesem Hintergrund ein großes Desiderat der Schreibforschung wie folgt zusammen:

Ein an Textsorten orientiertes Schema ist kaum realistisch: Zu differenziert sind die situativen, funktionalen und thematischen Bezüge von Textsorten, um als didaktisch brauchbare Orientierung dienen zu können. Andererseits wiederum können es nur Textsorten sein, die allgemeindidaktischen Kriterien eines situierten Lernens genügen [...]. Damit derlei Textsortenzuordnungen aber nicht willkürlich erfolgen, müssen sie auf ein

ke et al. 2016, 14 und die Unterscheidung von Schüler 2017b, 15-18 in Schreiben *mit* Texten und Schreiben *über* Texte). Dennoch betont Schüler (2018, v. a. 155-157 und 166-168) diese Ausrichtung sehr stark und streicht angesichts der hohen Anforderungen an Synthese und Strukturbildung die „katalysatorische Wirkung“ heraus, die Lernformen wie das Kontroversenreferat haben können.

abstraktes, didaktisch motiviertes Schema zurückbezogen werden, aus dem sie zu begründen sind. Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten ist es elementar, sich Rechenschaft darüber abzulegen,

- welcher Texthandlungstyp genau von den Schülern realisiert werden soll,
- durch welche Anforderungskonstellationen er situativ motiviert werden kann und
- durch welche Komponenten er sprachlich zuverlässig bestimmt werden kann.

Eine solche linguistische Spezifizierung der textkonstituierenden sprachlichen Handlungen ist unter diagnostischem und didaktischem Aspekt unverzichtbar. Dafür müsste ein theoretisch reflektiertes und empirisch zu validierendes Konzept *didaktischer Gattungen* entwickelt werden [...]. [...] Unbefriedigend ist, dass bis heute eine linguistisch valide didaktische Systematik der Makrotypen fehlt.

Dem Ziel an die Kommunikationsrealität anzuknüpfen und Schreiben als zwar zerdehnte, aber dennoch funktions- und kontextbezogene Kommunikation erleben zu lassen, steht die Notwendigkeit gegenüber, die Komplexität von Textsorten für den Unterricht exemplarisch zu reduzieren. Angesichts dieser grundlegenden Paradoxie des Schreibunterrichts ist die Stabilität der traditionellen Aufsatzarten durchaus nachvollziehbar.

Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass bei der Erstellung von bildungspolitischen Vorgaben auch praktische Überlegungen eine Rolle spielen.⁴² So schreibt Brunhild Kurth als Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister im Grußwort des IQB-Bandes *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* ausdrücklich (zit. nach Becker-Mrotzek et al. 2015, 9):

Bei der Umsetzung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gilt es deshalb, den Lehrerinnen und Lehrern in der gymnasialen Oberstufe konkrete Hinweise an die Hand zu geben, wie ein kompetenzorientierter Unterricht auf der Grundlage der Bildungsstandards in der Praxis gestaltet werden kann. Die bewährte Unterrichtskultur in den Schulen der Sekundarstufe II soll dabei nicht aufgegeben, sondern vielmehr schrittweise weiterentwickelt werden.

In diesem Sinn ergänzen Becker-Mrotzek / Stanat / Hoffmann (2015, 11) im Vorwort, dass der Band einer „angemessene[n] Balance zwischen Fortschreibung bewährter Traditionen und Einführung sinnvoller Neuerungen“ verpflichtet ist.⁴³

⁴²Schmelz (2009) arbeitet verschiedene Faktoren heraus, die die Integration von Innovationen in die Unterrichtspraxis bedingen. Ein zentrales Ergebnis seiner Studie ist, dass Erkenntnisse der prozessorientierten Schreibdidaktik unter anderem deshalb sehr zögerlich in die Unterrichtspraxis Eingang finden, weil wissenschaftliches und schulisches Arbeiten unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Anforderungen gerecht werden müssen. Während wissenschaftliches Arbeiten auf (langfristige) Innovation ausgerichtet und nur bedingt unmittelbarem Handlungsdruck ausgesetzt ist, bedarf schulisches Arbeiten Kontinuitäten, Verlässlichkeiten und Entschleunigung (vgl. ebd., 272), um im Unterrichtsalltag handlungsfähig zu bleiben. Am Ende seiner Arbeit bringt er diesen Gegensatz auf das Begriffspaar „Absolutheitsanspruch“ auf den *idealen* Deutschunterricht versus „Realitätssinn“ (ebd., 280) für das Machbare.

⁴³Eine auf den ersten Blick irritierende Beobachtung ist in diesem Zusammenhang, dass die traditionellen Aufsatzarten sogar wieder eine Renaissance erleben (vgl. u. a. Fix ²2008a, 115, Steets 2014, 189 und Oehme 2014, 174). Ein Grund dafür ist sicherlich, dass sie sich gut standardisie-

Und ganz ähnlich liest man in den ISB-Handreichungen *Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht* (ISB 2009a, 14):

Der Lehrplan integriert bewährte [sic!] Aufsatzarten wie die antithetische Erörterung oder das Protokoll. Konzeptionell jedoch löst er sich vom Aufsatzunterricht älterer Prägung, der sich auf die Vermittlung eines Kanons von Aufsatzformen konzentrierte, und fordert kompetenzorientiertes Schreiben.

Welche Ziele für den Schreibunterricht mit der Einführung der Bildungsstandards und speziell des Aufgabenformats des materialgestützten Schreibens eigentlich verbunden waren, erläutert Becker-Mrotzek (2017) ausführlich. Ausgangspunkt ist folgende Feststellung: „Allerdings – und darin liegt die Herausforderung – fehlt es bislang an propädeutischen Schreibenanlässen, d. h. an Aufgaben, die diejenigen Schreibfähigkeiten vorbereiten, die in der Berufsausbildung und im Studium benötigt werden und auf die die Allgemeine Hochschulreife gleichermaßen vorbereiten soll.“ (ebd., 5) Der Autor verweist dafür unter anderem auf Ludwigs (1996) ernüchternden Aufsatz *Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe* und die Ergebnisse der DESI-Studie (vgl. Neumann / Lehmann 2008).

Ludwig (1996) knüpft in seinem Aufsatz an eine Diskussion an, die ihren Ursprung schon in den 1980er-Jahren hat (vgl. Augst / Jolles 1986) und Anfang der 1990er-Jahre in *Diskussion Deutsch* wieder aufgegriffen wird (vgl. Schwarz / Hackenbroch-Krafft / Kroeger 1993, Nussbaumer / Sieber 1995 und Hanser et al. 1995). Das Fazit, zu dem Ludwig (1996) in seinen Ausführungen kommt, ist desillusionierend. Seiner Einschätzung nach fördert der Deutschunterricht in der Oberstufe die Schreibfähigkeiten der Schüler nicht nur nicht, er verhindert sogar deren Entwicklung (vgl. ebd., v. a. 221-233).

Einige Jahre später bringt Ludwig (2003, 3) diese Einschätzung des Schreibunterrichts in der Oberstufe noch einmal auf den Punkt und gibt dessen Verbesserung als dringend erforderliches Ziel aus:

ren lassen, ein anderer die „Doppelstrategie“ (Fix ²2008b, 113), die mit Kompetenzorientierung verbunden ist: Auf der einen Seite folgt man einem konstruktivistisch geprägten Verständnis von Lernen, für das der selbstgesteuerte Aufbau von transferierbarem Wissen und Können unerlässlich ist – zumindest zu einem gewissen Grad. Auf der anderen Seite werden vergleichbare und an den Bildungsstandards messbare Ergebnisse gefordert, die Schüler verbindlich erreichen sollen. Diese Konstellation führt zu widerstreitenden Anforderungen an Lehrer und befördert einen Mechanismus, welcher der Grundidee von Kompetenzorientierung eigentlich widerspricht. Fix (²2008b, 114) schreibt dazu: „Bei der Beschränkung auf letztere [*performance standards* statt *opportunity-to-learn-standards*] ergibt sich jedoch die Gefahr, dass es trotz neuer Etiketten bei einem eindimensionalen, selektiven Leistungsprofil bleibt. Denn die Probleme von Standards, die oft nur allgemeine Lernzielformulierungen sind, stecken in den Details. Wenn die Lehrer so genannte ‚Niveauekonkretisierungen‘ entwickeln, kann es zu eklatanten Missverständnissen des Kompetenzmodells kommen. Praktiker greifen bei Unsicherheit auf Bewährtes zurück: Plötzlich werden Merkmale der Textsorten und ähnliche Normen wiederbelebt, wodurch die Bildungsstandards erst recht zu einer Zementierung der schon überwunden geglaubten normativen ‚Aufsatzzerziehung‘ beitragen.“

Seit der Einführung der reformierten Oberstufe im Jahre 1972 gibt es für die Sekundarstufe II kein Schreibcurriculum. Es wird zwar geschrieben, vornehmlich in Klausuren, aber ein regelrechter Schreibunterricht findet nicht mehr statt. Es ist an der Zeit, einem solchen Zustand ein Ende zu setzen.

Als Ursache dafür wird ein literaturlastiger Deutschunterricht gesehen, bei dem Schreiben – etwa in Gestalt der Inhaltsangabe oder des Interpretationsaufsatzes – im Dienst der Aneignung des literarischen Kanons steht (vgl. auch Kammler / Noak 2010, Becker-Mrotzek / Kepser 2010 und Feilke 2017b, 153f.). Grammatische, stilistische und sprachwissenschaftliche Themen im weitesten Sinn spielen – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle. Der Schwerpunkt liegt in der Regel auf der Vermittlung literaturgeschichtlichen Wissens.

Damit einher geht die weit verbreitete Überzeugung, dass die Aufsatzerziehung mit der Sekundarstufe I mehr oder weniger abgeschlossen sei (vgl. Ludwig 1996, 237).⁴⁴ Ein weiterer Grund für die unzureichende Schreibförderung in der Oberstufe sind die etablierten Aufsatzarten der Oberstufe selbst. Sowohl der Interpretationsaufsatz als auch die Erörterung eignen sich offenbar nur bedingt dafür, die Schreibpotentiale von Schülern zu entwickeln.

Als Reaktion darauf werden in den Bildungsstandards zwei Aspekte besonders betont (vgl. KMK 2012a, 16f.): zum einem *Schreibstrategien anwenden*, wozu eben insbesondere das zielgerichtete Lesen, Aufbereiten und Nutzen unterschiedlicher Texte und Materialien gehört; zum anderen *in unterschiedlichen Textformen schreiben*, was im Kern die pragmatische Fähigkeit meint, grundlegende Textmuster zu kennen und mit deren Hilfe funktionale Texte für den jeweiligen kommunikativen Kontext und Adressaten produzieren zu können.

Dass beide Aspekte ineinandergreifen (sollen), verdeutlicht Becker-Mrotzeks (2017, 9f.) abschließendes, positives Fazit:⁴⁵

⁴⁴Diese Vorstellung von Schreibentwicklung geht an der Realität vorbei und verkennt, welches Entwicklungspotential in diesen Jahrgangsstufen noch besteht (vgl. z. B. Becker-Mrotzek / Böttcher 2015, 52-63, oder Feilke / Köster / Steinmetz 2013). Schreibentwicklung – darauf verweist schon Ludwig (1996, 237-240) mit Bezug auf das Modell von Bereiter (1980) – ist keineswegs mit der Schule abgeschlossen. Beispielsweise wird wissenschaftliche Schreib- bzw. Textkompetenz erst im Studium in einem mühsamen und langfristigen Prozess ausgebildet (vgl. u. a. Pohl 2007 und Steinhoff 2007).

⁴⁵Neumann et al. (2015, 68) sprechen sogar von einer „Reform“ des Schreibunterrichts in der Sekundarstufe II. Als Innovationen betonen die Autoren den verstärkten Einbezug pragmatischer Texte, die Unterstützung des Schreibprozesses durch die gezielte Vermittlung von Schreibstrategien, die Textproduktion in unterschiedlichen Schreibmedien, die Entwicklung versierter Formen der Redewiedergabe (v. a. im Zusammenhang mit materialgestütztem Schreiben), eine verstärkte Orientierung an Schreibfunktionen in der Gestalt *lebensweltlichen* Schreibens sowie den damit verbundenen Aufbau eines flexiblen Schreibwissens. Besonderes Potential sehen Feilke et al. (2016, 10-12) darüber hinaus darin, dass sich (polytextuelles) Lesen und (diskursives) Schreiben im Kontext von Ansätzen des *writing to learn / writing to read* bzw. *reading to write / learning to write* gegenseitig stärken – durchaus im Sinn des schreibdidaktischen Zirkels über Modelllernen. Die Autoren sprechen sogar von einem „kommunikativen Stoffwechsel von Lesen und Schreiben“ (ebd., 31).

Mit dem neuen Format des materialgestützten Schreibens ist es gelungen, ein Schreibarrangement zu entwickeln, das nicht nur propädeutische Funktionen erfüllt, sondern auch eine angemessene Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fachs Deutsch ermöglicht. Denn beim materialgestützten Schreiben setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Texten und anderen Informationsquellen zu Themen des Fachs unter einer spezifischen Fragestellung auseinander, die sich aus dem Schreibauftrag herleitet, der einen adressatenbezogenen informierenden bzw. erklärend-argumentativen Text verlangt.

Allerdings zeigt der Blick in die konkreten Aufgaben und der aktuelle fachdidaktische Diskurs, dass viele Punkte noch einer eingehenderen Diskussion und Klärung bedürfen. So hält etwa Schüler (2017b, 12) erst einmal grundsätzlich fest:

Dennoch kann die Frage, welches *normative Profil* für das materialgestützte Schreiben gelten soll, zum jetzigen Zeitpunkt keineswegs als ausgemachte Sache gelten. Der neue Aufgabentyp befindet sich vielmehr in einem Prozess der Profilierung als *didaktischer Gattung*.

Ähnlich argumentieren Köster / Pabst (2017), wenn sie von „Unbestimmtheiten“ hinsichtlich der Zielgröße(n) des Lernens sprechen. Ein kritischer Punkt, der stark herausgestellt wird, sind die hohen und vielfältigen Anforderungen, die mit dem *materialvergleichenden* Lesen und der *selektiven* Verarbeitung des Materials verbunden sind – nicht zuletzt auch in Bezug auf die fachinhaltliche Einbindung (vgl. auch Sturm 2017).⁴⁶ Um dies deutlich zu machen, plädiert Zabka (2017) dafür, besser die Formulierung Material bzw. Textinformationen *verarbeitendes* Schreiben zu verwenden. Steinmetz (2019, 16-25) ordnet die Diskussion mithilfe von acht Dimensionen und fasst die vielfältigen Anforderungen, die mit dem materialgestützten Schreiben verbunden sind, in dem Bild eines Eisbergs. Am Ende sieht man nur den Text als das Ergebnis des Arbeitsprozesses. Die dafür erforderlichen Kompetenzen bleiben gerade bei einer produktorientierten Bewertung unter der Oberfläche versteckt. Ähnlich argumentiert auch Schüler (2019, 125-131), die eine umfangreiche Heuristik zur Einschätzung der Schwierigkeit materialgestützter Schreibaufgaben vorschlägt.

Unter anderem Schüler (2017b, 15-18) und Köster / Pabst (2017, 15-17) machen verschiedene Vorschläge, wie man den unterschiedlichen Herausforderungen begegnen kann. Mithilfe von Teil- und Metaaufgaben könnte etwa systematischer zwischen Rezeptions- und Produktionsleistung unterschieden werden. Eine weitere Möglichkeit ist ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen *impliziter* (Schreiben *mit* Texten) und *expliziter* Intertextualität (Schreiben *über* Texte). Je nachdem, welche Form verlangt ist, ändert sich der Status der Materialien.

⁴⁶Hinzu kommt das Problem, dass davon auszugehen ist, dass sich in den einzelnen Bundesländern mittlerweile unterschiedliche Routinen bei der Handhabung der Zieltextsorten herausgebildet haben (vgl. Lehnen 2018, 72).

Eine radikalere Maßnahme wäre die Aufgabenkomplexität durch Vereindeutigung der Unbestimmtheiten zu reduzieren, etwa indem man auf den Einbezug mehrerer Texte oder die kommunikative Situierung verzichtet (vgl. Jost / Wieser 2017, 28-31). Köster / Pabst (2017, 16f.) stellen sogar die Option in den Raum, das Aufgabenformat aus dem Prüfungskanon herauszunehmen und stattdessen materialgestütztes Schreiben nur in Lernsituationen als „gleitendes Spektrum mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen“ zu nutzen.

Meiner Einschätzung nach sind die beschriebenen Herausforderungen des materialgestützten Schreibens nicht zuletzt deshalb so groß, weil sich die schreibdidaktischen und lesedidaktischen Innovationen in diesem Aufgabenformat konzentrieren. Die in der Einleitung zitierten Thesen von Feilke (2017a) machen dies deutlich. Eine gleichmäßigere Verteilung dieser einseitigen Konzentration an Innovationen würde wohl helfen, die Zurückhaltung und Skepsis gegenüber diesem neuen Aufgabenformat abzubauen. Dabei sind allerdings noch viele Fragen offen (vgl. Lehnen 2018, 70-72). Besonders virulent scheint mir die Frage nach einem gestaffelten Kompetenzaufbau und einem daraus abgeleiteten Kanon an Zieltextsorten.

Wie notwendig dies ist, zeigt der Blick in die Geschichte des Schreibunterrichts. Die schreibdidaktischen Gegenbewegungen zum traditionellen Aufsatzcurriculum – vor allem die kommunikative Wende und das kreative Schreiben – standen im Kontext pädagogischer und gesellschaftlicher Umdenkprozesse. Bei der Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards handelt es sich jedoch um einen tiefgreifenden bildungspolitischen Paradigmenwechsel, der nicht nur alle Lernbereiche des Deutschunterrichts, sondern das gesamte Schulsystem bundesweit erfasst hat. (Fach)Didaktische Innovationen treffen nicht (mehr) auf eine bildungspolitische Verwaltung, die diese nur zögerlich in die Lehrpläne aufnimmt und die – wenn überhaupt – nur zeitverzögert in der Unterrichtspraxis ankommen.

Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Mit der Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards ist eine Dynamik entstanden, die bei einem reflektierten Umgang mit den Bildungsstandards, der dem Kerngedanken von Kompetenzorientierung tatsächlich entspricht (vgl. Köster 2014, 219f.), das Potential hat, das Schreibcurriculum in der Schule nachhaltig zu verändern.

2.3 Die journalistische Textsorte Kommentar

Dieses Teilkapitel fokussiert abschließend die Frage, welches spezifische schreibdidaktische Potential dem Kommentar als „Grundfigur der Kritik“ (Schalkowski 2011, 19) und als „kürzeste Verbindungslinie zwischen einem Journalisten und seinem Publikum“ (Neuberger / Kapern 2013, 53) zugeschrieben werden kann. Dazu werden zu Beginn Funktion und kommunikativer Kontext als die zwei zentralen Kategorien unterschieden, mithilfe derer sich das situativ-pragmatische Profil einer Textsorte beschreiben lässt. Im Anschluss werden diese auf den Kommentar bezogen und die sich daraus ergebenden Anforderungen dargestellt.

2.3.1 Textfunktion und kommunikativer Kontext als die beiden zentralen Kategorien eines situativ-pragmatischen Profils

Textsorten sind keine normative Setzungen, sondern konkrete Realisationsformen komplexer Muster schriftsprachlicher Kommunikation. Sie haben sich in einer Sprachgemeinschaft aufgrund bestimmter kommunikativer Bedürfnisse herausgebildet und sind damit immer historisch-kulturell geprägt. Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 139 und 122) bzw. Fix / Poethe / Yos (³2003, 36) definieren Textsorten pragmatisch als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ bzw. als „Klasse von Texten, die einem gemeinsamen Textmuster folgen“.⁴⁷

Der Begriff Textmuster betont, dass einem konkreten Text als Vertreter einer bestimmten Textsorte immer ein abstraktes Schema als Prototyp zu Grunde liegt (vgl. etwa Stede 2007, 43-45 oder Elsen 2014, 101-114 sowie allgemein Rosch 1975, Woolfolk ¹²2014, 297 und Gerrig ²⁰2016, 267-269). Dieser kann als mehr oder weniger präzise kognitive Repräsentation einer bewährten Lösung spezifischer, wiederkehrender kommunikativer Aufgaben verstanden werden, die angesichts der Komplexität von Texten selbstverständlich über einen mehr oder weniger großen Variationsspielraum verfügt (vgl. auch Fritz 2013, 448-450).

Ein solches Textmuster ist durch eine typische Verbindung von charakteristischen Merkmalen hinsichtlich verschiedener Aspekte gekennzeichnet. Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 139) unterscheiden zwischen *kommunikativ-funktionalen*, *kontextuell-situativen* und *strukturellen* Merkmalen. Unter Letzteren verstehen die Autoren sowohl *grammatische* als auch *thematische* Aspekte. In vergleichbarer

⁴⁷Der Begriff *Textklasse* bzw. *Texttyp* bezieht sich dabei in der Regel noch einmal auf einer höheren Ebene auf eine Gruppe von Textsorten, die durch gemeinsame Merkmale verbunden sind (vgl. im Überblick Adamzik ²2016, 327-334).

Weise sprechen Fix / Poethe / Yos (³2003, 36) von *thematisch-propositionalen*, *handlungstypisch-illokutiven* und *stilistisch-formulativen* Grundelementen.

Fritz (2013, 450f.) bringt noch einmal eine Hierarchisierung hinein, indem er zwischen einer *Top-down-Perspektive* und einer *Bottom-up-Perspektive* unterscheidet. Zu Ersterer zählt er vor allem die zu lösenden kommunikativen Aufgaben. Zu Letzterer rechnet er charakteristische funktional-thematische Bausteine, die in typischer Weise sequenziert und über zum Teil spezifische sprachliche Mittel realisiert werden.

Dementsprechend führt Fritz (2013, 14) gleich zu Beginn seiner Texttheorie die grundlegende Metapher ein, dass es sich bei Texten um *soziale Werkzeuge* handelt, und hält pointiert fest:

Texte kann man als Werkzeuge betrachten. Sie sind „soziale Werkzeuge“, d.h. sie können dazu verwendet werden, kommunikative Aufgaben in einer Gemeinschaft zu erfüllen (vgl. Everett 2012, 13ff.). Eine Besonderheit dieser Werkzeuge, im Gegensatz etwa zu Sprachen, die auch als Werkzeuge betrachtet werden können, besteht darin, dass Texte als Werkzeuge jederzeit für einen bestimmten Anlass passend neu hergestellt werden können. [...] Allerdings werden viele Texte immer wieder verwendet [...]. Und die meisten Texte werden auch nicht aus dem Nichts neu erfunden. Sie haben Vorbilder oder sie werden nach Mustern gemacht. Wie sich konkrete Texte zu solchen Mustern verhalten, gehört zu den interessantesten Fragen der Texttheorie. Texte als Werkzeuge zu betrachten eröffnet auch die Frage, in welcher Weise die Organisation von Texten den jeweiligen Funktionen des Werkzeugs angepasst ist. Der Slogan *Form follows function*, der ursprünglich auf Hochhäuser und Stühle angewendet wurde, gilt in besonderer Weise auch für Texte.

Im Prinzip findet sich dieser Hierarchisierungsgedanke auch bei Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 125): „Allgemein lässt sich sagen, dass die Textfunktion – zusammen mit gewissen situativen und medialen Gegebenheiten – die Textstruktur, d. h. die Gestaltung des Textes in grammatischer und thematischer Hinsicht, regelhaft bestimmt [...]“. Aus handlungstheoretischer Sicht plädieren die Autoren deshalb dafür (ebd., 146f. und 154-158), bei einer linguistischen Textanalyse Textfunktion und Kontext als die Basiskriterien zu verstehen und deren Analyse der thematischen und grammatischen Struktur vorzuschalten.

Unabhängig davon, welche handlungstheoretische Ausrichtung nun genau präferiert wird, ist für diese Arbeit die Feststellung zentral, dass die sprachlich-strukturelle Profilierung eines Textes ohne ein scharfes situativ-pragmatisches Profil nicht sinnvoll möglich ist (vgl. Feilke 2014a, 16-18 und Feilke 2017b, 163). In diesem Sinn schreiben auch Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 29): „[Prototypische Textmuster] beinhalten für unterschiedliche Handlungszwecke je spezifische Verhältnisse von prototypischen Inhalten, sprachlichen Mitteln und Strukturen, die den Sprachteilhabern zur Realisierung ihrer individuellen Ziele zur Verfügung stehen. Die sprachlichen Mittel und Strukturen stehen dabei nicht in einem beliebigen Ver-

hältnis, sondern leiten sich systematisch aus den (kommunikativen) Zwecken her.“
Abbildung 2.2 hält diesen Gedanken grafisch fest.⁴⁸

Feilke et al. (2016, 56-58 und 75-77) nennen drei Parameter, die für eine Textproduktion bei sogenannten „großen Aufgaben“ Voraussetzung sind: *Adressat*, *Funktion* und *Textsorte* bzw. *Zieltextsorte*.⁴⁹ In vergleichbarer Weise führt das IQB (2018f, 1) in den Erläuterungen zur Konstruktion materialgestützter Aufgaben vier Aspekte zur Konkretisierung des Zieltextes an: *Ausgangssituation*, *Adressatenbezug*, *Veröffentlichungsort* und *aufgabenbezogenes Handlungsziel*.

Ganz ähnlich nehmen sich die Kategorien aus, die in der Textlinguistik zur Beschreibung eines situativ-pragmatischen Profils einer Textsorte etabliert sind. Mit Heinemann (2008, 115), Fandrych / Thurmair (2011, 15-22 und 341-345), Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 17-20 und 125-158) und Adamzik (2008, 161-168 und ²2016, 111-113) lassen sich dabei *Textfunktion(en)* und *kommunikativer Kontext* systematisch trennen.⁵⁰ Letzterer kann für die hier verfolgten Zwecke noch einmal in die drei Komponenten *Handlungs-* bzw. *Kommunikationsbereich*, *Schreiber* und *Adressat(en)* (inklusive der jeweiligen kommunikativen Rollen) sowie *Kommunikationsform* bzw. *Medium* unterteilt werden.⁵¹

In einer Schreibaufgabe müssen diese vier Faktoren schriftsprachlichen Handelns ausreichend spezifiziert sein, damit eine Textsorte als prototypisches Handlungsmuster für bestimmte Zwecke in einer spezifischen Kommunikationssituation sinnvoll und selbstgesteuert adaptiert und ausgeformt werden kann. Damit wer-

⁴⁸Aus einer gesellschaftlich-historischen Perspektive kann der Slogan *form follows function* in Bezug auf Sprache und Texte wohl als unstrittig gelten. Wie man aber aus Lernerperspektive ein Verständnis für diesen Funktions-Form-Zusammenhang sinnvoll anbahnen kann, wird in Kapitel 3 thematisiert. In eine ähnliche Richtung argumentieren Rezat / Feilke (2018, 27), wenn sie von einem „reziproken Verhältnis“ zwischen Textfunktionen und Textsorten sprechen. Die beiden Autoren betonen, dass die Textfunktion zwar zentral für die Ausbildung von Textsorten ist, aber die Textfunktion umgekehrt natürlich nur anhand der sprachlichen Gestalt eines Textes erkannt werden kann.

⁴⁹Ergänzend nennen Feilke et al. (2016, 54) noch *Publikationsmedium* und *Publikationsort*.

⁵⁰Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 17-20, 139-149) unterscheiden für die Textanalyse zwischen *Textfunktion* (inklusive *thematischer Einstellung*), *kontextuellen Kriterien* (*Kommunikationsform* und *Handlungsbereich*) und *strukturellen Kriterien* (*Thema*, *Form der thematischen Entfaltung* sowie *textsortenspezifische sprachliche und nichtsprachliche Mittel*). Adamzik (²2016, 111-113) differenziert in ähnlicher Weise zwischen *Funktion*, *situativem Kontext* (*Welten*, *Kommunikationsbereiche*, *Produzent* und *Rezipient* sowie *Medialität*, *Materialität*, *Ort* und *Zeit*), *Thema* bzw. *Inhalt* und *Textprodukt* bzw. *sprachlicher Gestalt*. Heinemann (2008, 115) grenzt *kommunikative Intention* bzw. *Funktion* und *situative Faktoren* voneinander ab. Fandrych / Thurmair (2011, 15-22) unterscheiden auf der höchsten Ebene zwischen *Textfunktion*, *Kommunikationssituation* (*Weltspezifika*, *Kommunikationsbereich*, *medialem Aspekt*, *Textproduzent* und *Textrezipient* sowie *Raum* und *Zeit* inklusive *kulturräumlicher Gebundenheit*) sowie *Thema*, *Textstruktur* und *sprachlicher Ausgestaltung*.

⁵¹Alternativ wird auch der Begriff *Domäne* verwendet. Adamzik (²2016, 126) macht aber darauf aufmerksam, dass dieser in der Regel noch einmal spezifischer zur Beschreibung von Kontexten genutzt wird, in denen Individuen zwischen verschiedenen Sprachregistern wechseln (z. B. Familie, Schule, Arbeitsplatz). In dieser Arbeit werden die drei Begriffe Handlungsbereich, Kommunikationsbereich und Domäne trotzdem synonym verwendet.

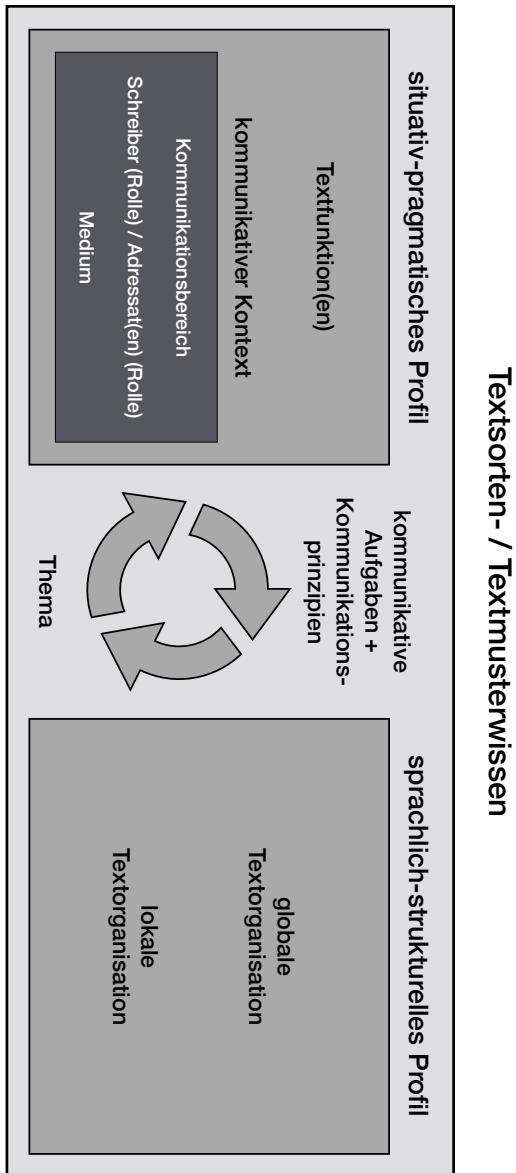


Abbildung 2.2: Textsorten- bzw. Textmusterwissen als Wissen über den prototypischen Zusammenhang zwischen situativ-pragmatischem Profil, Kommunikationsprinzipien, Thema und sprachlich-strukturellem Profil

den die bei Feilke et al. (2016, 56-58) genannten Parameter um die Aspekte Kommunikationsbereich und Medium ergänzt, die auch bei den IQB-Erläuterungen zu materialgestützten Aufgaben nur indirekt über Ausgangssituation und Veröffentlichungsort angesprochen sind (vgl. IQB 2019g, 1).

Der Inhalt bzw. das *Thema* eines Textes wird in dieser Arbeit als ein prinzipiell unabhängiger *Gegenstand* verstanden, der im jeweiligen Text auf spezifische Art und Weise *behandelt* und *gemanagt* wird (vgl. Fritz 2013, 279-323). Dementsprechend nimmt der Inhalt bzw. das Thema in Abbildung 2.2 eine „Zwischenposition“ ein (vgl. auch Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 154).

Eine ähnliche Stellung ist *Kommunikationsprinzipien* zuzuschreiben. Im Sinn von Fritz (2013, 363-395) lassen sich diese als kommunikative Normen verstehen, die sich aus dem spezifischen Common Sense der jeweiligen Domäne (vgl. Feilke 1994 und 1996; im Überblick Steinhoff 2007, 88-91) ableiten bzw. von diesem auf eine bestimmte Weise ausgeformt werden. Sie geben strategische Orientierung bei der Auswahl und Ausgestaltung der einzelnen sprachlichen Handlungen, die zur Lösung der jeweils anfallenden *kommunikativen Aufgaben* (vgl. Fritz 2013, 24f. und 35-38) notwendig sind und in ihrer Gesamtheit schließlich zum Erreichen der Textfunktion(en) in einem spezifischen kommunikativen Kontext führen.

2.3.2 Textfunktion

Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 139f. und 146f.) sehen in der Textfunktion das Kriterium, mit dem sich Textsortenklassen unterscheiden lassen. Die Textsorten *innerhalb* einer Klasse trennen die Autoren in einem zweiten Schritt unter anderem mithilfe des kommunikativen Kontextes.

Die vorliegende Arbeit folgt dieser Klassifikationsreihenfolge, da auch die Bildungsstandards die Grundmuster bzw. Textformen über die Textfunktion einteilen (vgl. KMK 2012a, 17 und 24-26) – wenngleich aus texttheoretischer Sicht nicht ganz konsequent. Im Folgenden wird der texttheoretische Hintergrund des Begriffs Textfunktion knapp erläutert, bevor anschließend auf die konkreten Textfunktionen eingegangen wird, die für den Kommentar relevant sind.

2.3.2.1 Texttheoretischer Hintergrund

Allgemein gesprochen bezeichnet eine Textfunktion die kommunikative Funktion, die einem Text bzw. einer komplexen Texthandlung als Ganzes zugeordnet werden kann. So heißt es bei Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 97): „Der Terminus ‚Textfunktion‘ bezeichnet die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in

der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten.“ Münster (2000, 421) spricht im Handbuch für *Text- und Gesprächslinguistik* auch von „textuellen Grundfunktionen“. ⁵²

Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 101-121) haben die Typologie von Searle (1979, v. a. 12-20), die ursprünglich nur auf Sprechakte auf Satzebene bezogen war, einflussreich für die Klassifikation von Texten fruchtbar gemacht. Sie unterscheiden zwischen einer *Informationsfunktion*, einer *Appellfunktion*, einer *Obligationenfunktion*, einer *Kontaktfunktion* und einer *Deklarationsfunktion*. Dabei modifizieren sie vor allem die beiden Illokutionsklassen *assertives* und *expressives* deutlich, in dem sie alle Textfunktionen auf ein einheitliches Kriterium beziehen, nämlich auf die „Art des kommunikativen Kontakts, die der Emittent mit dem Text dem Rezipienten gegenüber zum Ausdruck bringt“ (ebd., 105).

Alle Textfunktionen werden dementsprechend konsequent über die Formel *Ich (der Emittent) informiere dich (den Rezipienten) über ..., Ich (der Emittent) fordere dich (den Rezipienten) auf, ...* usw. definiert. Ihrer Einschätzung nach gleichen die Autoren dadurch eine Schwäche aus, die allen Klassifikationen innewohnt, die sich an Bühlers (²1962, 24-33) Dreiteilung in *Ausdruck*, *Darstellung* und *Appell* orientierten: eine Vermischung unterschiedlicher sprachtheoretischer Kriterien.

Die von Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014) getroffene Unterscheidung lässt sich in vielerlei Hinsicht diskutieren (vgl. z. B. Fandrych / Thurmair 2011, 19f. und 29-33

⁵²Zur Beschreibung von Textfunktionen lassen sich zwei einflussreiche Traditionsstränge voneinander trennen (vgl. im Überblick Münster 2000, 425-434 und Adamzik ²2016, 175-177): Auf der einen Seite stehen Ansätze, die sich auf das Organonmodell von Bühler (²1965, v. a. 24-33) und die Überlegungen von Jakobson (1972) beziehen. Auf der anderen Seite stehen Ansätze, die an die Illokutionstypologie von Searle (³⁴2011 / Erstausgabe 1969) anknüpfen, die er in Auseinandersetzung mit der Einteilung von Austin (1962) entwickelt hat. Wie die vergleichende Übersichtstabelle bei Adamzik (²2016, 176) anschaulich zeigt, bestehen zwischen den beiden Richtungen aber durchaus gedankliche Überschneidungen hinsichtlich der unterschiedenen Kategorien. Nach Einschätzung von Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 104) sind Bühlers Grundfunktionen in der Searle'schen Illokutionstypologie sogar enthalten (vgl. auch Ernst ²2011, 251). Die dahinterstehenden theoretischen Überlegungen lassen sich jedoch in mindestens einem wichtigen Punkt klar voneinander abgrenzen. Ausgehend von den drei „Relationsfundamenten“ *Sender*, (*besprochene*) *Dinge* und *Empfänger* differenziert Bühler (²1965, 25) in Bezug auf die dreifache Leistung, die Sprachzeichen in ihrer Verwendung entfalten, zwischen *Ausdruck*, *Darstellung* und *Appell*. Jakobson (1972, v. a. 121-125) erweitert diese Unterscheidung, indem er zusätzlich zu einer *emotiven*, *referentiellen* und *konativen* Funktion eine *phatische*, *poetische* und *metasprachliche* ansetzt. Wichtig ist bei beiden Konzepten, dass sich die einzelnen Funktionen nicht ausschließen, sondern sprachlichen Zeichen *immer* inhärent sind – abhängig von der jeweiligen Verwendung nur eben in unterschiedlich starker Ausprägung. Im Kontext der Sprechakttheorie grenzt Searle (1979, 12-20) hingegen fünf Illokutionsklassen voneinander ab, denen Sprechakte *exklusiv* zugeordnet werden: *assertives*, *directives*, *commissives*, *expressives* und *declarations*. Als prototypisch für die fünf Illokutionsklassen können etwa folgende Verben gelten: *behaupten*, *befehlen*, *versprechen*, *bedauern* und *definieren* (vgl. Heringer 2015, 67). Grundlage dieser Einteilung sind zwölf Kriterien, von denen vor allem die ersten drei zentral sind: der intendierte Zweck einer Illokution, die Entsprechungsrichtung zwischen Welt und Worten und die zum Ausdruck gebrachte psychische Einstellung zum propositionalen Gehalt einer Äußerung (vgl. im Überblick Schmitt 2000, 113-119).

oder Adamzik ²2016, 177-206). Entscheidend sind an dieser Stelle drei Punkte:

- Die Fokussierung auf die Art des kommunikativen Kontakts entspricht der in dieser Arbeit vorgenommenen Konzentration auf materialgestütztes Schreiben in kommunikativen Kontexten und die dafür erforderliche Funktions- und Kontextvariabilität.
- Die Einteilung muss für den Kommunikationsbereich Journalismus mindestens noch um eine *Unterhaltungsfunktion* ergänzt werden, wie sie Hausendorf / Kesselheim (2008, 143-145 und 158-160) mit Bezug auf die poetische Funktion von Jakobson (1972, v. a. 121-125) vorschlagen und wie sie mittlerweile auch in die *Duden*-Grammatik Eingang gefunden hat (vgl. Fritz ⁹2016, 1170).⁵³ Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 122) machen auch auf diese Möglichkeit aufmerksam, weisen der Unterhaltungsfunktion für nicht literarische Texte aber allenfalls den Status einer „Zusatzfunktion“ zu.
- Die vorgeschlagenen Textfunktionen sind anders als bei Sprechakten auf Satzebene nicht exklusiv zu verstehen. Es ist fraglich, ob ein Text *immer* über eine dominante Textfunktion verfügt, die den Text als Ganzes global umspannt. Fritz (2013, 414-419 und 451f.) macht stattdessen die Idee stark, dass sich Texttypen bzw. Textsorten durch eine spezifische Konstellation von Teilfunktionen auszeichnen. Wie Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 88) selbst hervorheben, dominiert in der Regel zwar eine Funktion, kaum lassen sich Texte als komplexe Handlungen aber auf diese einschränken (vgl. auch Fandrych / Thurmair 2011, 342). Am weitesten entwickelt findet sich diese Idee bei Adamzik (²2016, 192-196), die in ihrem *Ertragsmodell* annimmt, dass ein Text über eine Vielzahl von potentiellen Funktionen verfügt, die je nach Interesse des Lesers ganz unterschiedlich, aber in der Regel nie alle zusammen realisiert werden.

An dieser Stelle soll das Ziel verfolgt werden, *wesentliche* Textfunktionen der journalistischen Textsorte Kommentar *grundsätzlich* zu charakterisieren. Die folgende Darstellung beschränkt sich aus diesem Grund auf die von Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014) vorgeschlagene Klassifikation, ergänzt um eine Unterhaltungsfunktion im Sinn von Hausendorf / Kesselheim (2008, 143-145 und 158-160) und

⁵³Fandrych / Thurmair (2011, 19 und 33) unterscheiden noch einmal eine *ästhetische Funktion* und eine *unterhaltend-spielerische Funktion*, wobei sie betonen, dass die Übergänge fließend sind. Eine strikte Trennung zwischen Gebrauchstextsorten und Nicht-Gebrauchstextsorten sehen die beiden Autoren vor diesem Hintergrund kritisch (ebd., 341).

Fritz (⁹2016, 1170). Damit können die Textfunktionen in den Blick genommen werden, die für den Kommentar prägend sind.

2.3.2.2 Die Textfunktionen Appellieren, Informieren und Unterhalten

In der journalistischen Ausbildungs- und Ratgeberliteratur wird für den Kommentar vor allem die Textfunktion *Appellieren* betont. Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 109) definieren sie wie folgt: „Ich (der Emittent) fordere dich (den Rezipienten) auf, die Einstellung (Meinung) X zu übernehmen/die Handlung X zu vollziehen.“

Dass diese zentral ist, lässt sich zunächst einmal daran festmachen, dass er als Prototyp der meinungszentrierten Textsorten gilt (vgl. etwa Liesem 2015, 122f. oder Tempus Corporate 2017, 51f.). Der Begriff Meinung zielt darauf ab, dass es Journalisten beim Kommentar gestattet ist, aus einer „subjektiven“ Perspektive heraus zu werten, eben mit dem Ziel, die Meinung anderer zu beeinflussen. Subjektiv sind wertende Aussagen in dem Sinn, dass sie fast zwangsläufig den Boden der in einer Kommunikationsgemeinschaft als „wahr“ oder „zutreffend“ angenommenen Propositionen verlassen und sich auf das Gebiet des nicht gesicherten Wissens begeben.

Von Fakten bzw. Nachrichten unterscheiden sie sich also durch ihren kommunikativen Status. Als Behauptungen gelten sie nicht verbindlich und uneingeschränkt. Das Ziel solcher wertenden Aussagen führt zum funktionalen Kern des Kommentars. Liesem (2015, 122) fasst diesen wie folgt zusammen:

Anders als bei tatsachenbetonenden und erzählenden journalistischen Darstellungsformen darf und muss der Autor beim Kommentar Farbe bekennen. Er muss urteilen, bewerten, Stellung beziehen und kritisieren. Damit trägt der Journalist dazu bei, die öffentliche Aufgabe der Presse zu erfüllen – wie sie in § 3 der Landespressegesetze normiert ist. Denn dort heißt es: „Die Presse erfüllt eine öffentliche Aufgabe, wenn sie in Angelegenheiten von öffentlichem Interesse Nachrichten beschafft und verbreitet, *Stellung nimmt, Kritik übt* oder auf andere Weise an der Meinungsbildung mitwirkt.“ Der Kommentar soll dem Leser dabei helfen, sich im täglichen Informationsdschungel zurechtzufinden. Er soll Orientierung bieten, indem er Informationen einordnet, gewichtet und bewertet.

Die zentralen Begriffe, die sich mit Appellieren direkt verbinden lassen, sind *Meinungsbildung* und *Orientierung bieten*. Quasi per Gesetz ist damit diese Textfunktion für die Textsorte festgelegt (vgl. auch Meier ³2013, 15-17, 29-36 und 67-96).

Informieren ist für die prototypischen faktenzentrierten Textsorten Nachricht, Meldung und Bericht elementar. Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 106) fassen sie mit folgender Definition: „Ich (der Emittent) informiere dich (den Rezipienten) über den Sachverhalt X (Textinhalt).“

Aber auch beim Kommentar spielt diese Textfunktion eine Rolle. Deutlich wird dies an zwei Punkten. Zum einen bezieht er sich in aller Regel auf ein (gemeldetes) Ereignis oder eine (gemeldete) Ereignisgruppe (vgl. Kurz ²2010c, 241 oder Schalkowski 2011, 61-63), wobei die Informationen, die zum Verstehen der wertenden Aussagen notwendig sind, nicht vollständig vorausgesetzt werden können. Das führt dazu, dass Kommentare über Passagen verfügen, in denen diese Informationen nachgeliefert und die Leser „nur“ informiert werden.

Zum anderen können Kommentare unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der funktionalen Ausrichtung setzen. Deutlich wird dies bei der begrifflichen Trennung zwischen *Analyse* und *Kommentar* (vgl. z. B. Tempus Corporate 2017, 45 oder Kurz ²2010c, 244). Schalkowski (2011, 22f.) unterscheidet dafür zusätzlich zwischen *Erklären* und *Bewerten*:

Der Kommentar nimmt Stellung zu einem Ereignis, indem er es mit guten Gründen erklärt oder bewertet. Erklären heißt, das Ereignis in seinen geschichtlich-sozialen Kontext einzubetten, wodurch es Teil des kollektiven Wissens wird und dadurch Sinn erhält. Bewerten bedeutet, das Ereignis mit einem rechtlich-moralischen Maßstab messen, wodurch es einen Platz in der gesellschaftlichen Rangordnung erhält und dadurch Wert gewinnt.

Dieser Unterscheidung liegt die Vorstellung zu Grunde, dass Textfunktionen wie Appellieren und Texthandlungstypen wie Argumentieren in keinem Eins-zu-eins-Verhältnis stehen. Beispielsweise betonen Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 80 und 125-131), dass argumentierende Texte wie wissenschaftliche Abhandlungen durchaus auf das Informieren ausgerichtet sein können, während etwa die erzählende Textsorte Predigt vor allem appellativen Charakter hat.

Für den Kommentar bedeutet das, dass er über Textabschnitte verfügen kann, in denen kausale Zusammenhänge hergestellt werden, ohne dass damit automatisch Wertungen und Appelle verbunden sein müssen. Das gilt insbesondere dann, wenn die zentralen Aussagen eines Textes weniger als strittige Behauptungen wahrgenommen werden, sondern tendenziell den Charakter von allgemein akzeptierbaren Informationen annehmen.

Auf eine weitere Funktion des Kommentars macht Kurz (²2010c, 242) aufmerksam: „Generell ist der journalistische Kommentar keine wissenschaftliche Auseinandersetzung; er ordnet sich der Aufgabe unter, zugleich intellektuell zu unterhalten.“ Diese „Zusatzfunktion“ des Unterhaltens findet sich für unterschiedliche journalistische Textsorten, wie die Definition von Hausendorf / Kesselheim (2008, 144) deutlich macht: „[I]ndem ein Text die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmbarkeit seiner Formen lenkt, wird seine Lektüre – so seine eigene Suggestion von Nützlichkeit – zur selbstgenügsamen *Unterhaltung* [...]“

Auch die eher faktenzentrierte Reportage kann hier dazugerechnet werden. Wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, ist die Unterhaltungsfunktion wohl eng mit den Bedingungen des Kommunikationsbereichs Journalismus verbunden (vgl. etwa Scholl / Renger / Blöbaum 2007).

Auf ein Detail sei am Ende noch kurz eingegangen und zwar auf die Differenz zwischen Kommentar und Leitartikel. Ganz grundlegend unterscheiden sich die beiden durch ihre Länge und unter Umständen auch die Positionierung in der Zeitung. In der *FAZ* und der *Zeit* steht der Leitartikel beispielsweise exponiert auf der ersten Seite. Aufgrund des größeren Umfangs erlaubt der Leitartikel darüber hinaus natürlich eine ausführlichere Argumentation.

Schalkowski (2011, 29) verwendet in diesem Zusammenhang das Bild von einem Kommentar als einem „leichten Florett“, das *Tagesaktualität* anstrebt, und dem Leitartikel als einem „schweren Säbel“, der *Zeitaktualität* verpflichtet ist. Folglich verleiht Zweiterer Themen – entsprechend seiner Bezeichnung – Gewicht und kann wohl als tonangebend für die Position einer Zeitung insgesamt gesehen werden (vgl. Tempus Corporate 2017, 51).

2.3.3 Kommunikativer Kontext

Neben der Textfunktion bestimmt der kommunikative Kontext ganz wesentlich das situativ-pragmatische Profil einer Textsorte. Auch hier wird zuerst auf den texttheoretischen Hintergrund eingegangen, bevor anschließend der kommunikative Kontext des Kommentars anhand der drei Aspekte Kommunikationsbereich, Schreiberrolle und Adressat(en) sowie Medium näher erläutert wird.

2.3.3.1 Texttheoretischer Hintergrund

Alle drei Aspekte des kommunikativen Kontextes spielen eine Rolle. Beachtung hat aber vor allem der Kommunikationsbereich erfahren. Der spezifische Common Sense, der in einer Domäne gilt (vgl. Feilke 1994 und 1996; im Überblick Steinhoff 2007, 88-91), legt in gewisser Weise die Rahmenbedingungen und Spielregeln fest, innerhalb derer Kommunikation erfolgt.

In der sogenannten Funktionalstilistik werden in der Tradition von Riesel (1959, 421-459; Weiterführung bei Hoffmann 2007) üblicherweise fünf Domänen unterschieden: *Alltagssprache*, *Literatursprache*, *Wissenschaftssprache*, *Verwaltungssprache* und *Pressesprache* (vgl. im Überblick Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 142-144, Eroms ²2014, 111-115, Löffler ⁵2016, 94-112 und Adamzik ²2016, 126-

135).⁵⁴

Die Übersicht bei Adamzik (²2016, 132) und die offene Liste von Hausendorf / Kesselheim (2008, 167f.) machen deutlich, dass diese Liste prinzipiell erweiterbar ist, schließlich handelt es sich erst einmal um eine recht grobe Klassifikation. Eroms (²2014, 120-142) ergänzt beispielsweise noch eine *sakrale Sprache*, eine *Werbungssprache* und eine *Sprache der Unterweisung*, unter der die Sprache von Schule und Unterricht verstanden wird.

Beschrieben werden können die spezifischen *Interaktionsbedingungen* (Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 156), die in den unterschiedlichen Kommunikationsbereichen gelten, als *Stilzüge* (Fix / Poethe / Yos ³2003, 51-56), die bestimmte *Stilwerte* im Sinn von Eroms (²2014, 20-23) erwarten lassen. Sandig (²2006, 34-49 und 147-306) spricht auch von *Stilwirkungstypen* und *textstilistischen Handlungsmustern* (vgl. im Überblick Krieg-Holz / Bülow 2016, 170-173).⁵⁵

Einen etwas anderen Weg geht Fritz (2013, 363-395). Er spricht aus Sicht der Textproduktion von *Kommunikationsprinzipien*, die in bestimmten Domänen gelten bzw. in diesen spezifisch ausgeformt werden. In einem erweiterten Verständnis der

Grice'schen (1979) Konversationsmaximen (vgl. auch Ehlich ⁵2016a und Fritz ⁹2016, 1177) versteht Fritz (2013, 364) diese als kommunikative Normen, die strategische Orientierung bei der Lösung von kommunikativen Aufgaben und damit der globalen und lokalen Organisation von Texten geben:

Bei vielen Spielen eröffnen sich nach jedem Spielzug Wahlmöglichkeiten und es ergibt sich der Zwang zur Auswahl unter solchen Möglichkeiten. Ähnlich ist es bei der Produktion von Texten, wo sich in vielen Fällen bei einem neuen Abschnitt, einem neuen Satz, oft schon von Wort zu Wort, Handlungsalternativen bieten. Hier sind die kommunikativen Aufgaben so komplex und die sequenziellen und thematischen Routinen so offen, dass eine zusätzliche Orientierung nötig erscheinen kann. Eine solche Orientierung können *Prinzipien* bieten, die der Beurteilung von Handlungsmöglichkeiten dienen.

Globale Prinzipien wie *Anschaulichkeit* oder *Expliztheit* lassen sich dabei noch einmal über feinkörnige, domänen- und textsortenspezifische Prinzipien bis hin zu *Ausführungsbestimmungen* und ihren konkreten *Anwendungsformen* spezifizieren (Fritz 2013, 384f. und 393-395). Dafür ist es wichtig, neben dem Kommunikationsbereich genaue Kenntnisse über Schreiberrolle und Adressat(en) sowie Medium zu haben.

⁵⁴Die *Duden*-Grammatik führt diese sogenannten *Funktionalstile* als Unterpunkt von *stilistischen Textmerkmalen* neben *Vertextungsstrategien* an (vgl. Fritz ⁹2016, 1167-1170). Sie folgt damit der Sicht von Eroms (²2014, 83-183), der Vertextungsstrategien und Funktionalstile als die beiden zentralen „Raster“ für Stil herausarbeitet.

⁵⁵Zur Einordnung von Textsorten schlägt Abraham (2009) sogar eine Skala mit vier Achsen für die „Grundfunktionen“ von Stil vor: *sachbezogen* (*prägnant* vs. *explizit*), *autorbezogen* (*markiert* vs. *neutral*), *rezipientenbezogen* (*nah* vs. *distant*) und *sprachbezogen* (*konstant* vs. *variant*).

Es macht einen Unterschied, in welcher Rolle man schreibt und an welche Leserschaft sich eine Zeitung richtet. Da es sich bei journalistischem Schreiben in aller Regel um keinen persönlichen Adressaten, sondern einen recht diffusen Adressatenkreis handelt, ist es beim Kommentar angebracht, mit Adamzik (²2016, 136-151) abstrakte Rollen mit prototypischen Eigenschaften anzunehmen.

Die Klassifikationsmöglichkeiten dafür sind zahlreich. Naheliegende Faktoren sind das Alter oder soziale Aspekte wie das Bildungsniveau. Wenn Schüler an Gleichaltrige schreiben, wie etwa bei einer Kinder- oder Jugendseite einer Zeitung, dann kommen natürlich auch Aspekte von Jugendsprache in den Blick (vgl. etwa Löffler ⁵2016, 112-126).

Ähnlich wie die Adressaten ist auch die Schreiberrolle, die Schüler dabei einnehmen, in der Schule meist fiktiv. Sie ist Teil einer didaktischen Inszenierung und findet im *Zwischenraum* schulischen Lernens und außerschulischer kultureller Praxis statt (vgl. Feilke 2015a, 132f. und Lehnen / Rezat 2017, 175f.). Das gilt in der Regel auch für Aufgaben, die sehr nahe an der Lebenswelt von Schülern sind, wie das Schreiben für die Schülerzeitung. Die einzige Ausnahme ist wohl, wenn die Texte tatsächlich publiziert werden.

Hinsichtlich einer medialen Unterscheidung ist für den Kommunikationsbereich Journalismus vor allem interessant, ob ein Text für das Print- oder Onlineformat geschrieben wird (vgl. z. B. Simons 2011, Kramp et al. 2013 oder Hoofacker ⁴2016). Dieser Aspekt weist aber in seiner Komplexität eventuell schon über die Schule hinaus.

2.3.3.2 Stilzüge und Kommunikationsprinzipien

Als Stilzüge der Pressesprache werden im Kontext der Funktionalstilistik vor allem folgende genannt (vgl. Löffler ⁵2016, 110-112 und Eroms ²2014, 130-132): *Aktualität, Verständlichkeit, Lesbarkeit, ökonomischer Ausdruck, spürbarer Bezug zum Leser und Meinungsäußerung*.⁵⁶

Auch Fritz (2013, 371-373) grenzt die beiden Domänen Wissenschaft und Journalismus voneinander ab und macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass das *Prinzip der Verständlichkeit* in der Wissenschaft in besonderer Weise angewandt wird. Texte müssen in der Regel nur für Fachkollegen verständlich sein und nicht für ein breites Publikum.⁵⁷ Für journalistisches Schreiben führt er das *Aktualitäts-*

⁵⁶Abraham (2009, 65-67) sieht den Kommentar im Vergleich zu Bericht und Glosse bei allen Stilachsen auf einer Mittelposition, nur bei der *sachbezogenen* Skala verortet er ihn bei *explizit* – relativ gesehen zu den beiden anderen Textsorten.

⁵⁷Einen schönen Kontrast dazu bildet das populäre Zitat von Joseph Pulitzer (Columbia University 2019): „[I]t's my duty to see that they get the truth; but that's not enough, I've got to put it before

prinzip, Prinzipien wahrheitsgemäßer, informativer und verständlicher Berichterstattung sowie die *Trennungsnorm* zwischen Nachricht und Kommentar an.

Das *Handbuch Journalismustheorien* von Löffelholz / Rothenberg (2016) zeigt in diesem Zusammenhang, dass es ganz unterschiedliche theoretische Zugänge zu diesem Kommunikationsbereich gibt (vgl. im Überblick auch Meier ³2013, 25-39). Meier (³2013, 14) schlägt folgende Definition für Journalismus vor, die aus systemtheoretischer Perspektive seine Funktion für die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellt:

Journalismus recherchiert, selektiert und präsentiert Themen, die neu, faktisch und relevant sind. Er stellt Öffentlichkeit her, indem er die Gesellschaft beobachtet, diese Beobachtung über periodische Medien einem Massenpublikum zur Verfügung stellt und dadurch eine gemeinsame Wirklichkeit konstruiert. Diese konstruierte Wirklichkeit bietet Orientierung in einer komplexen Welt.

Das zentrale Kriterium ist für Meier (³2013, 14f.) *Aktualität*, die sich in die drei Aspekte *Neuigkeit (Gegenwartsbezug)*, *Faktizität (Quellenbezug)* und *Relevanz (Gesellschafts- und Publikumsbezug)* aufzählen lässt.

In der journalistischen Ausbildungs- und Ratgeberliteratur geht vor allem Pöttker (²2010a) im Lehrbuch *Stilistik für Journalisten* auf die Bedeutung des Sprachgebrauchs im Journalistenberuf ein. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist wie bei Meier (³2013) die Aufgabe, die Journalismus für demokratische Gesellschaften hat. Im Kern sieht Pöttker (²2010a, 14) diese darin, Öffentlichkeit herzustellen und die verschiedenen Subsysteme einer Gesellschaft, zu der etwa Wissenschaft und Politik zählen, miteinander zu verbinden:

Komplexe Gesellschaften brauchen Öffentlichkeit, weil sie sich sonst nicht selbst regulieren und ihre Probleme nicht bearbeiten können. Aber auch die Individuen komplexer Gesellschaften wären selbst dann auf Öffentlichkeit angewiesen, wenn sie nur in Bezug auf sich selbst zu handeln hätten, weil sie sonst vom kulturell bereitstehenden Reichtum an Erfahrung und Erkenntnis keinen Gebrauch machen könnten.

Daraus lassen sich verschiedene Qualitätskriterien für journalistisches Handeln und journalistische Produkte ableiten (vgl. im Überblick etwa Meier ³2013, 234-237). Pöttker (²2010, 15-18) konzentriert sich für journalistische Texte auf fünf Dimensionen, nämlich *Wahrheit*, *Universalität*, *Aktualität*, *Verständlichkeit* sowie *Unterhaltsamkeit*. *Wahrheit* gliedert er dabei noch einmal in die vier Unterkriterien *Unabhängigkeit*, *Richtigkeit*, *Vollständigkeit* und *Wahrhaftigkeit* auf, wobei unter

them briefly so that they will read it, clearly so that they will understand it, forcibly so that they will appreciate it, picturesquely so that they will remember it, and, above all, accurately so that they may be wisely guided by its light.“ Ganz ähnlich argumentiert Schneider (2010, 9f. und 171), der journalistisches Schreiben klar von universitärem Schreiben abgrenzt, insbesondere dem der „verkorksten Germanisten“.

Letztgenanntem lediglich die klare Trennung von (objektiver) Nachricht und (subjektiver) Kommentierung zu verstehen ist. In Verbindung mit *Universalität* sieht er beim Wahrheitsanspruch allerdings einen klaren Unterschied zur Wissenschaft. Während diese nach erkenntnistheoretisch abgesicherten Gründen suche, sei der Journalismus deutlich stärker von einer pragmatischen Perspektive geprägt.

Guter journalistischer Stil ist in diesem Sinn kein ästhetischer Selbstzweck, sondern leitet sich laut Pöttker (²2010, 18-20) aus diesen Dimensionen ab. Zur Veranschaulichung, welche konkreten Orientierungen sich daraus für den Sprachgebrauch ergeben, greift er auf das bekannte Hamburger Verständlichkeitsmodell (Langer / Schulz von Thun / Tausch ¹⁰2015, v. a. 19-94) zurück und führt vor allem die Merkmale *Einfachheit*, *Gliederung / Ordnung* und *Kürze / Prägnanz* aus (vgl. speziell zum Kommentar Schalkowski 2011, 74f.). Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass in der journalistischen Ausbildungs- und Ratgeberliteratur *Ausdrucksökonomie* und *Anschauungskraft* immer wieder Thema sind (vgl. z. B. Kurz ²2010a, 92-97 und 103-110).

Ein wichtiger Hinweis von Fritz (2013, 385-387) ist in diesem Zusammenhang, dass kommunikative Prinzipien wie *Präzision* und *Verständlichkeit* durchaus im Konflikt zueinander stehen können. Eine mögliche Lösung ist, kommunikative Prinzipien unterschiedlich zu dosieren. So kann etwa *Explizitheit*, die bei schriftsprachlichen Texten sowieso nicht absolut möglich ist, deutlich abgeschwächt werden, wenn das Verständnis über gemeinsames Wissen abgesichert ist. In welchem Maße das möglich ist, ohne gegen das grundlegende *Kohärenzprinzip* zu verstoßen, hängt aber natürlich ganz wesentlich von der Einschätzung des Adressaten ab und davon, welches Weltwissen vorausgesetzt und welche Präsuppositionen dementsprechend angesetzt werden können (vgl. im Überblick etwa Ernst ²2011, 235f. oder Schwinn ⁵2016).

2.4 Zusammenfassung

Für diese Arbeit ist der Gedanke elementar, dass sich Kompetenz per Definition in der Bewältigung variabler Situationen zeigt. Die Fähigkeit zum Transfer macht dabei den entscheidenden Unterschied zwischen tragem, rein deklarativem Faktenwissen und intelligentem Können mit einer prozeduralen Komponente.

Vor diesem Hintergrund lässt sich *funktions-* und *kontextvariable* Schreibkompetenz als das zentrale Ziel eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts begreifen. Aber anders als im traditionellen Aufsatzunterricht erfordert es Schreibaufga-

ben mit einem situativ-pragmatischen Profil. Ohne diese sind sinnvolle Entscheidungen bezüglich der sprachlich-strukturellen Profilierung der zu schreibenden Texte sowie der Aufbau *intelligenten* Textmusterwissens und *intelligenten* sprachlichen Wissens nicht denkbar.

Gleichzeitig stellt dieser Anspruch hohe Anforderungen an Schüler und die Inszenierung von Schreibunterricht. Die Didaktisierung von außerschulischen Textsorten aus der Kommunikationsrealität als *didaktische Gattungen* oder *Textformen* ist dabei wohl unumgänglich. Entscheidend ist meines Erachtens jedoch, *wie* diese Didaktisierung erfolgt.

Ein vollkommener Verzicht auf die kommunikative Situierung von Schreiben mit dem Ziel der Komplexitätsreduzierung führt dieses als zerdehnte Kommunikation ad absurdum und löst die natürliche Koppelung zwischen situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung auf. Eine Lösung dieses Spannungsverhältnisses kann in Scaffolding mit *transitorischen* Normen gesehen werden. Ohne eine kommunikative Situierung aufzugeben, können sich diese zunächst auf Elementares und Prototypisches konzentrieren, um aber dann mit zunehmendem Können zurückgenommen und ausdifferenziert zu werden.

Der Blick in die Beispielaufgaben der Bildungsstandards und den gemeinsamen Abituraufgabenpool der Länder hat allerdings gezeigt, dass das materialgestützte Schreiben aktuell das einzige Aufgabenformat ist, das dem Anspruch kompetenzorientierter Schreibaufgaben tatsächlich gerecht wird. In diesem Aufgabenformat konzentrieren sich die didaktischen Innovationen, während sich die Aufgaben zum textbezogenen Schreiben im Kontrast dazu noch sehr traditionell ausnehmen.

Das spezielle schreibdidaktische Potential der journalistischen Textsorte Kommentar ergibt sich aus dem komplexen Zusammenspiel der drei Textfunktionen Appellieren, Informieren und Unterhalten sowie aus dem spezifischen Common Sense und den entsprechenden Kommunikationsprinzipien, die im Journalismus gelten. Stärker als andere Kommunikationsbereiche ist er auf Allgemeinverständlichkeit und Ausdrucksökonomie bei gleichzeitiger Forderung nach Anschaulichkeit und Leserbezug ausgerichtet. Wie es Oberstufenschülern gelingt, das sprachlich-strukturelle Profil ihrer Texte auf dieses situativ-pragmatische Profil abzustimmen, ist die zentrale Frage dieser Arbeit und Gegenstand der folgenden Kapitel.

3 Textprozeduren – der Schlüssel für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz

Wie in Kapitel 2 erläutert, verstehen Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 25) Schreiben als „eine spezifische Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt“. Schreibkompetenz definieren die beiden Autoren dementsprechend als die „im Wesentlichen sprachliche Fähigkeit“, „sich mithilfe von geschriebenen Texten in einer über Raum und Zeit hinweg zerdehnten Kommunikation (Ehlich, 1983) mit anderen zu verständigen“ (ebd. 25f.).

In Abbildung 2.2 wurde die Grundannahme festgehalten, dass sich das sprachlich-strukturelle Profil eines Textes nur in enger Abstimmung zum situativ-pragmatischen Profil einer konkreten Schreibaufgabe sinnvoll entwickeln lässt. Kognitionspsychologisch gesprochen wird dabei das zu Beginn bestehende *ill-defined problem* zunehmend präzisiert und mithilfe der Produktion eines adäquaten Textes „gelöst“. Wie sich dies in einem Schreibprozess konkret realisiert und welche einzelnen Komponenten dabei eine Rolle spielen, ist Gegenstand dieses Kapitels.

Unter anderem mit Blick auf das Textproduktionsmodell von Bachmann / Becker-Mrotzek (2017) wird dafür einleitend die zentrale Bedeutung von Textmusterwissen und sprachlichem Wissen herausgearbeitet. Auf dieser Basis wird das Textprozeduren-Konzept von Feilke und anderen als vielversprechender Ansatz zur Förderung der Funktions- und Kontextvariabilität von Schreibkompetenz vorgestellt und texttheoretisch in Fritz' (2013) *Dynamischer Texttheorie* verankert. Abschließend gilt es, den Forschungsstand zu materialgestütztem Schreiben als situiertem Schreiben aus dieser Forschungsperspektive heraus zu referieren und das Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung zur journalistischen Textsorte Kommentar entsprechend zu fokussieren. Als zentral erweist sich dafür das Schreibentwick-

lungsmodell von Steinhoff (2007).

3.1 Funktions- und Kontextvariabilität in Schreibkompetenzmodellen

Abbildung 2.1 zeigt, dass sich in Bezug auf Schreibkompetenz grundsätzlich zwei Arten von Modellierungen mit jeweils zwei Unterarten ansetzen lassen (vgl. z. B. Böhme et al. 2017, 55-58): Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle. Kompetenzstrukturmodelle nennen und ordnen die Teildimensionen, aus denen sich eine Kompetenz zusammensetzt. Für die Schreibforschung liegt hier die Besonderheit vor, dass noch einmal Schreibkomponentenmodelle von Schreibprozessmodellen unterschieden werden können (vgl. Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 33). Bei Ersteren liegt der Schwerpunkt auf Schreiben und ihren Ressourcen. Bei Letzteren auf dem Zusammenspiel der einzelnen Teildimensionen im Prozess der Textproduktion.

Kompetenzentwicklungsmodelle lassen sich noch einmal in „echte“ Kompetenzentwicklungsmodelle und Kompetenzniveau- bzw. Kompetenzstufenmodelle trennen. Während Erstgenannte tatsächliche Entwicklungsverläufe im Sinn von Kompetenzstrukturveränderungen über die Zeit beschreiben, beschäftigen sich Zweitgenannte im Kontext von Bildungsstandards mit der Frage, welche Niveaustufen von Schülern zu bestimmten Zeitpunkten erreicht werden.

Die Ausführungen in diesem Teilkapitel konzentrieren sich auf Kompetenzstrukturmodelle. Leitend ist die Frage nach dem Zusammenspiel von situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung und der Rolle, die pragmatischer Kompetenz beim Aufbau von *intelligentem* Textmusterwissen und *intelligentem* sprachlichen Wissen im Sinn von Funktions- und Kontextvariabilität zukommt. Auf Schreibentwicklungsmodelle wird bei der Darstellung des Forschungsstandes in Teilkapitel 3.3 eingegangen.

3.1.1 Überblick über Kompetenzstrukturmodelle

Die Modellierung von Schreibkompetenz und Schreibprozess ist zwangsläufig mit einer Reduktion der tatsächlichen Komplexität verbunden (vgl. u. a. Fix ²2008a, 48).⁵⁸ Die Schwerpunktsetzungen des jeweiligen Modells variieren abhängig da-

⁵⁸Beispielsweise macht Ortner (2000) darauf aufmerksam, dass das Vorgehen, das Hayes / Flower (1980) in ihrem Modell idealtypisch entwerfen, nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt, einen Schreibprozess zu organisieren. Das tatsächliche Spektrum an Schreibstrategien ist deutlich brei-

von, welche Zielsetzungen mit diesem verfolgt werden. Feilke (2015b, 60) bringt dies pointiert auf den Punkt: „Schreibkompetenz ist genau das, als was sie theoretisch und methodisch bestimmt wird.“⁵⁹

Dennoch ist es keineswegs so, dass die verschiedenen Modellierungen keine Parallelen aufweisen würden. Im Gegenteil: Die Zusammenstellung von Pohl (2014a, 102-107) zu den verschiedenen Kategorien von Schreibkompetenz zeigt, dass die Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ansätzen größer sind, als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag (vgl. auch Fix ²2008a, 48). Mit einer gewissen „kategorialen Gewalt“ – wie Pohl (2014a, 104) anmerkt – lassen sich aus produktorientierter Perspektive drei Kategorien unterscheiden: eine *funktional-pragmatische* (Ausdruck / Leser bzw. kommunikative Textfunktionen), eine *inhaltlich-thematische* (Inhalt / Thema / Epistemik bzw. kognitive Textfunktionen) und eine *sprachlich-strukturelle* (Text). Aus prozessorientierter Sicht kann man zwischen *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* trennen.

Wie Abbildung 3.1 zeigt, finden sich üblicherweise alle sechs Kategorien in Kompetenzstrukturmodellen. Wie situativ-pragmatisches und sprachlich-strukturelles Profil im Schreibprozess aufeinander abgestimmt werden, wird im Detail allerdings unterschiedlich beantwortet. Die in der Tabelle angeführten Modelle werden im Folgenden hinsichtlich dieses Aspekts verglichen. Ziel ist es, die Bedeutung, die pragmatisches Wissen über Textmuster für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz hat, herauszuarbeiten.

Ausgangspunkt ist das in der Tradition kognitionspsychologischer Modelle stehende Modell von Hayes (2012) bzw. Hayes / Olinghouse (2015). Die Modelle von Böttcher / Becker-Mrotzek (2003) bzw. Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015), Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008), Fix (²2008a und ²2008b) und Baurmann /

ter.

⁵⁹Zwei gute Beispiele für solche Schwerpunktsetzungen sind Philipp (2015) bzw. Philipp (⁵2017) und die Studie *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International* (DESI). Philipp (2015, 10-30) bzw. Philipp (⁵2017, 19-28) entwickelt sein Verständnis von Schreibkompetenz aufbauend auf Alamar-got / Chanquoy (2001) sowie Hayes (1996 und 2012) und Hayes / Olinghouse (2015). Ihm geht es darum, die unterschiedlichen Maßnahmen zu systematisieren, mit denen sich die kognitiven Aktivitäten, die während des Schreibprozesses ablaufen, *effektiv* fördern lassen. Auch die Modellierung von Schreibkompetenz, die der DESI-Studie zu Grunde liegt, richtet sich deutlich nach ihrem Verwendungszweck. Schreibkompetenz wird funktional und recht umfassend als Fähigkeit verstanden, „Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch und kreativ einzusetzen“ (Harsch et al. 2007, 45). Vorrangiges Ziel der Studie ist, die gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand ihrer Textprodukte möglichst konkret einschätzen und mithilfe von Bedingungsfaktoren erklären zu können (vgl. Neumann / Lehmann 2008, 89). Aus diesem Grund wurde das verwendete Kompetenzmodell auf die zwei ausschließlich produktbezogenen Bereiche *Sprachsystematik* und *textsortenspezifische Aufgabenlösung* beschränkt (vgl. Neumann / Lehmann 2008, 90-96 sowie Neumann 2007, 71-74, 273-277 und 282-288). Wie Feilke (2014b, 37f.) anmerkt, erhalten dabei forschungspraktische Überlegungen zum Teil mehr Gewicht als theoretische Verankerungen.

Hayes (2012), Hayes / Olinghouse (2015)	Böttcher / Becker-Mrotzek (2003), Becker-Mrotzek / Böttcher (2015), Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008)	Fix (2008a und 2008b)	Augst / Faigel (1986), Feilke (1988), Feilke / Augst (1989), Baurmann / Pohl (2011), Pohl (2013)	Bachmann / Becker-Mrotzek (2017)	KOMPETENZASPEKT / TEILKOMPETENZ
goal setting: affect on the reader, knowledge of audience (control level, resource level)	soziale Kognition, Leserorientierung	Pragmatische Kompetenz / Zielsetzungskompetenz	expressive und soziale Problemdimension / Desyptomatisierung und Kontextualisierung, Ausdrucks- und Antizipationskompetenz	soziale Kognition und Evaluation (Monitor): Adaption des prototypischen Textmusters an konkrete Schreibaufgabe (Arbeitsgedächtnis)	AUSDRUCK / LESER BZW. KOMMUNIKATIVE TEXTFUNKTIONEN
knowledge of facts, events, topics (resource level)	Sachkompetenz, Informationskompetenz (erweitert durch Struger 2010)	Inhaltliche Kompetenz	kognitive Problemdimension / Dekontextualisierung, Kontextualisierungskompetenz	Weltwissen (Langzeitgedächtnis)	INHALT / THEMA / EPISTEMIK BZW. KOGNITIVE TEXT-FUNKTIONEN
goal setting: writing schemas (genre) (control level, resource level)	Lexik, Syntax und Textmuster (Schriftkenntnisse)	Formulierungs- und Strukturierungskompetenz	textuelle Problemdimension / Reflexierung, Textgestaltungs-kompetenz	sprachliches Wissen (Langzeitgedächtnis): prototypische Schreibaufgaben / Textmuster	TEXT
goal setting for planning: writing schemas (control level / process level)	(Verfahren, Strategien, Routinen)	planung (Hayes / Flower 1980)	Planungskompetenz	Strategiewissen: Planen (Langzeitgedächtnis)	PLANEN
goal setting for composing: writing schemas (control level / process level)	(Verfahren, Strategien, Routinen)	translating (Hayes / Flower 1980)	Formulierungs-kompetenz	Strategiewissen: Formulieren / Verschriften (Langzeitgedächtnis)	FORMULIEREN
goal setting for revising: writing schemas (control level / process level)	(Verfahren, Strategien, Routinen)	reviewing (Hayes / Flower 1980)	Überarbeitungs-kompetenz	Strategiewissen: Überarbeiten (Langzeitgedächtnis)	ÜBERARBEITEN

auf die Textfunktion bzw. das Textprodukt bezogene Teilkompetenzen

 auf den Schreibprozess bezogene Teilkompetenzen

Abbildung 3.1: Parallelen zwischen den verschiedenen Modellierungen von Schreibkompetenz in Anlehnung an Pohl (2014a, 104)

Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013) sind durch eine kommunikativ-pragmatische Ausrichtung geprägt. Anders als bei kognitionspsychologischen Modellen steht bei Letztgenannten bereits eine produktorientierte Perspektive im Vordergrund. Im Detail wird die Bedeutung von Textmusterwissen und sprachlichem Wissen allerdings erst bei Bachmann / Becker-Mrotzek (2017) modelliert.

3.1.2 Hayes (2012) bzw. Hayes / Olinghouse (2015)

Seit den 1980er-Jahren gibt es im deutschsprachigen Raum einen intensiven Diskurs zur Modellierung von Schreibkompetenz. Als der „Klassiker“ (Feilke 2014b, 36) der kognitionspsychologischen Schreibprozessmodelle kann das Modell von Hayes / Flower aus dem Jahr 1980 gelten (vgl. auch Flower / Hayes 1981). Es ist von der Schreibforschung im deutschsprachigen Raum breit rezipiert worden und findet sich immer noch in einschlägigen Einführungen in die Schreib- bzw. Sprachdidaktik (vgl. z. B. Ossner 2006b, 100-105, Fix ²2008a, 36-38, Merz-Grötsch 2010, 53f., Neuland / Peschel 2013, 108f., Pohl 2013, 216f., Wrobel 2014, 87-91 oder Becker-Mrotzek / Böttcher ⁶2015, 19f.).

Die Bezugspunkte des Schreibprozesses bilden die kognitiven Ressourcen von Schreibern im Langzeitgedächtnis (*knowledge of topic, knowledge of audience, stored writing plans*) sowie das Aufgabenumfeld (*task environment*) mit der Aufgabenstellung (*topic, audience, motivating cues*) und dem bereits entwickelten Text. Die kognitiven Aktivitäten, die während des Schreibens ablaufen, lassen sich – ideal gedacht – in die drei rekursiven Subprozesse *planning, translating* und *re-viewing* untergliedern. Begleitet werden diese Subprozesse durch eine reflexive Kontrolle des Schreibprozesses selbst (*monitor*).

Das Modell von Hayes / Flower (1980) bildet den Auftakt zu einer Entwicklung, innerhalb derer sich die Schreib- und Textproduktionsforschung von der traditionell einseitigen Orientierung an fest normierten Aufsatzarten zunehmend löst und konsequent die kognitiven Prozesse beim Schreiben in den Blick nimmt (vgl. Feilke 2014b, 36).⁶⁰ In den letzten drei Jahrzehnten hat Hayes sein Grundmodell mehr-

⁶⁰Für die Schreibdidaktik fruchtbar gemacht wurde das Modell zum ersten Mal von Ludwig (1983). Aus didaktischer Perspektive ergänzt er die drei Komponenten des Schreibprozesses um zwei weitere, sodass er insgesamt fünf erhält: die *motivationale Basis*, die *konzeptionellen Prozesse (Planen)*, die *inersprachlichen Prozesse (Formulieren)*, die *motorischen Prozesse* sowie die *redigierenden Aktivitäten (Überarbeiten)* (vgl. ebd., 44). Auch an der grafischen Modellierung des Schreibprozesses nimmt Ludwig kleinere Modifikationen vor: Das Langzeitgedächtnis als *innere* Ressource sieht er als Teil des Schreibprozesses selbst und zählt es nicht zum äußeren Kontext. Zudem rechnet er dem Schreibprozess sogenannte *Vorbereitungshandlungen* hinzu. Darunter versteht er ganz praktische Aktivitäten wie zum Beispiel das Bereitstellen der entsprechenden Schreibmaterialien. Den entstehenden Text trennt er von den *situativen Bedingungen (task environment)* und bezeichnet ihn als einen separaten Bereich mit dem Begriff *Kontextbedingungen* (vgl. ebd., 46 und im Detail

fach modifiziert (vgl. Hayes 1996, Chenowith / Hayes 2001, Hayes 2012 und Hayes / Olinghouse 2015).⁶¹

Die markanteste Veränderung sind die drei Ebenen *control*, *process* und *resource level*. Der Schreibprozess steht in direktem Wechselspiel mit der Aufgabenumgebung und ist eingebettet in die übergeordneten Kontroll- und Planungsaktivitäten und den Rückgriff auf die zugrundeliegenden kognitiven Ressourcen. Die drei Phasen des Schreibprozesses – nun als *planning*, *composing* und *revising* bezeichnet – werden als vom *control level* aus gesteuerte Schwerpunktsetzungen im Schreibprozess verstanden. Der *long-term memory* wurde unter anderem um einen *working memory* ergänzt, dem *goal setting* als basale Voraussetzung *motivation* vorangestellt. Ohne zu sehr ins Detail zu gehen, lässt sich festhalten, dass sich der Schwerpunkt vom Schreibprozess zunehmend auf den Schreiber mit seinen kognitiven Ressourcen verschoben hat (Schreibkomponentenmodell) (vgl. auch Becker-Mrotzek 2014b, 56-60 oder Philipp 2015, 13-30).

Doch trotz seines enormen Einflusses und der vorgenommenen Aktualisierungen wird das Modell von Hayes (2012) bzw. Hayes / Olinghouse (2015) gegenwärtig deutlich kritisiert. Der Hauptkritikpunkt ist die mangelnde Berücksichtigung sprachlichen Wissens. Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 32-41) gestehen dem aktuellen Komponentenmodell zwar zu, dass sprachliche Wissensbestände nun präziser als in früheren Versionen verortet sind. Dennoch wird sprachliches Wissen immer noch primär als Ressource und nur bedingt als „eine den Schreibprozess aktiv steuernde Komponente mit exekutiven Funktionen“ (ebd., 37) gesehen.

Gut festmachen lässt sich dies an zwei zentralen Komponenten des *control level*, nämlich *goal setting* und *writing schema*. Beide Begriffe werden bei Hayes / Olinghouse (2015, 482f.) grundsätzlich recht offen verwendet und auch auf Strategien zur Organisation des Schreibprozesses bezogen:

Given the motivation to write, the writer establishes goals for the text. For example, will it be a letter, a journey entry, a school essay, or something else? If a school essay, will it be a story, a description of an event, or an argument? What affect does the writer want to have on the reader? Or, a goal may be to revise an existing text or to create a written plan to help in writing a new text. [...]

Writing schemas represent the writers' knowledge about how to create a text. Writing schemas include knowledge about how to go about producing texts (strategies) as well

50-52). Mit seinen Ergänzungen und Modifikationen bezieht Ludwig das aus Experimenten mit Erwachsenen gewonnene Modell von Hayes / Flower (1980) auf den schulischen Kontext. Bei seiner detaillierten Darstellung des Schreibprozesses geht es ihm darum, deutlich zu machen, vor welche Herausforderungen das Schreiben Schüler als Novizen mit wenig ausgeprägten Schreibroutinen und Schreibautomatismen stellt – und welcher Förderung sie im Prozess des Schreibens deswegen bedürfen.

⁶¹ Philipp (2015, 15) fügt einen Pfeil von *text-written-so-far* zu *proposer* hinzu. Dieser ergänzt den im Originalmodell von 1980 enthaltenen Gedanken, dass der bereits produzierte Text als Teil der Aufgabenumgebung Einfluss auf die weitere Textproduktion nimmt.

as knowledge of properties that the texts being written should have (genre, length, format, tone, etc.).

Produkt- und Prozessperspektive werden hier nicht klar auseinandergelassen. Zudem zeigt das Modell nicht auf, woher die verschiedenen Zielsetzungen genau gewonnen werden, die dann auf dem *process level* die konkrete Textproduktion steuern. Auch wird nicht klar, ob die unterschiedlichen Zielsetzungen in einem Hierarchieverhältnis zueinander stehen.⁶²

Ähnlich offen bleiben die Ausführungen zur Komponente *proposer*: „The ideas that the proposer suggests may be triggered by the sensory environment, by memory, by goals, by collaborators, by source texts [...], and by what the writer has written so far“ (Hayes / Olinghouse 2015, 483). Wie sich situativ-pragmatische und sprachlich-strukturelle Profilierung zueinander verhalten, lässt sich so nicht exakt beschreiben. Deutlich wird lediglich, dass in einem Schreibprozess vielfältige Zielvorstellungen im Vordergrund stehen können und der Fokus unter Umständen immer wieder wechselt.

3.1.3 Böttcher / Becker-Mrotzek (2003) bzw. Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015) sowie Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008)

Schon ab den 1990er-Jahren ist das kognitionspsychologisch ausgerichtete Verständnis des Schreibprozesses in der Tradition von Hayes / Flower (1980) vielfach als zu einseitig kritisiert worden (zu den Kritikpunkten im Überblick vgl. u. a. Fix²2008a, 39-50 und Wrobel 2014, 91). Wesentlicher Kritikpunkt ist bereits damals, dass der sozial-kommunikative Charakter von Schreiben zu wenig berücksichtigt wird.⁶³

⁶²Konkreter scheinen diese beiden Punkte noch in dem Modell von Chenoweth / Hayes (2001) modelliert. Feilke (2017b, 165) hält dazu fest: „Nach der ersten Revision 1996 bekam das Modell ab 2001 (Chenoweth & Hayes, 2001) eine klar hierarchische Struktur mit drei Ebenen: *Kontrolle, Prozess und Ressourcen*. Die zentrale Größe auf der Kontrollebene ist das *task schema*, die Schreibaufgabe bzw. das Konzept der Schreibaufgabe bei der schreibenden Person. Die Aufgabe entscheidet über die Zielsetzung des Schreibens, die Aktivierung dazu passender Schreib- respektive *Textschemata* aus dem Langzeitgedächtnis, die heranzuziehenden Hilfsmittel und über das angemessene Vorgehen im Schreibprozess insgesamt [...]“. Im Kontext des Textprozeduren-Konzepts leitet Feilke (2014a, 18) aus dem Modell von Chenoweth / Hayes (2001) ab, dass „*in der Kompetenz offenbar unmittelbare Zuordnungen* von Anforderungskonstellationen und darauf bezogenen *sprachlichen* Mitteln für die Problembearbeitung bestehen müssen“.

⁶³Beispielsweise plädiert Wrobel (1995, 30) deshalb dafür, Schreiben aus handlungstheoretischer Perspektive als „eine auf spezifische Zwecke sozialen Handelns bezogene Teilhandlung“ zu verstehen. Mit dem Begriff der Handlung streicht er heraus, dass Schreiben – auch wenn die schriftsprachliche Kommunikationssituation zerdehnt ist und konzeptionelle Schriftlichkeit durch diese kommunikative Distanz geprägt wird – in der Regel kein Selbstzweck, sondern Bestandteil sozialer Interaktion ist. Mit Schreiben werden in diesem Verständnis konkrete kommunikative Ziele verwirklicht.

Aus diesem Grund entwerfen Böttcher / Becker-Mrotzek (2003, 17-21) bzw. Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015, 20-22) ein kommunikatives Modell für Schreiben als schriftsprachliches Handeln. Das Kernelement ist die spezifische Situation schriftlicher Kommunikation, in der die Textproduktion stattfindet. Dementsprechend verstehen Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015, 20) Schreiben als „komplexe sprachliche Handlung, die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient“, und lenken den Blick auf die Herausforderungen, vor die die räumliche und zeitliche Trennung Schreiber stellen.

In Abgrenzung zu nativistischen Modellierungen von Sprachkompetenz in der Tradition von Chomsky (1964) und mit Blick auf den auf empirische Messbarkeit ausgerichteten Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise und von Schulleistungsstudien begreifen Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015, 47-51) Schreibkompetenz folglich als Fähigkeit zur Produktion von Texten, die sich in einem konkreten Handlungskontext beweisen muss. Damit die zerdehnte Kommunikation gelingt, muss der Schreiber über eine Vielzahl von Teilfähigkeiten verfügen, die weit über den rein technischen Akt des Schreibens hinausweisen.

Unter dem Begriff Schreibkompetenz subsumieren die beiden Autoren deshalb neben *basalen Schriftkenntnissen grammatische Kenntnisse, lexikalische Kenntnisse*, pragmatisch ausgerichtete *Textmusterkenntnisse* und *soziale Kognition*. Unter dem letztgenannten Begriff verstehen sie insbesondere die Fähigkeit zur *Abstraktion*, *Antizipation* und zur *Perspektivenübernahme*. Entsprechend der kommunikativen Ausrichtung ihres Schreibmodells betonen sie darüber hinaus, dass für eine gelingende schriftsprachliche Kommunikation neben Schreibkompetenz auch noch *Lesekompetenz*, *Sachkompetenz* sowie *Handlungs- und Gesprächskompetenz* treten muss.

Die genannten Teilfähigkeiten von Schreibkompetenz scheinen auch in dem Modell von Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) durch. Als domänen-spezifische, inhaltliche Anforderungsbereiche des Schreibens nennen die beiden Autoren das *Medium*, in dem geschrieben wird, die *Orthographie*, die *Lexik*, die *Syntax*, das *Textmuster* und die *Leserorientierung* (vgl. ebd., 2007, 12f.). Lexik, Syntax und Textmuster bilden die üblichen linguistischen Ebenen eines Textes ab. Die pragmatische Kategorie Leserorientierung liegt quer zu diesen und wird auf allen drei linguistischen Ebenen eines Textes realisiert. Die Kategorie Medium zeigt an, dass schriftliche Kommunikation medial unterschiedlich realisiert werden kann (z. B. Tastaturschreiben oder Handschreiben) und mit entsprechenden motorischen Prozessen verbunden ist. Orthografie zählen die beiden Autoren mit den Kategorien Lexik, Syntax, Textmuster und Leseorientierung zur *Textproduktion im*

weiteren Sinn. Unter *Textproduktion im engeren Sinn* fassen sie nur die vier Letztgenannten ohne die Rechtschreibung.

Mithilfe dieser fünf domänenspezifischen Anforderungsbereiche und den vier in der pädagogischen Psychologie etablierten Wissenstypen *deklaratives Wissen*, *Problemlösewissen*, *prozedurales Wissen* und *metakognitives Wissen* (vgl. Mandl / Friedrich / Horn 1986, 143-218; im Überblick Fix ²2008a, 21f. oder Woolfolk ¹²2014, 292-305) lässt sich in Anlehnung an Ossner (2006a) eine Kreuzklassifikation erzeugen.⁶⁴ So erhalten Becker-Mrotzek / Schindler (2007) 24 Kompetenzfelder, die sich entsprechend konkretisieren lassen.

Dieses Vorgehen öffnet den Blick dafür, welche Rolle die unterschiedlichen Formen des Wissens und Denkens in den verschiedenen Anforderungsbereichen des Schreibens spielen, und unterstreicht noch einmal, dass Schreiben in einem Prozess realisiert wird und neben deklarativem Wissen (z. B. orthografische Kenntnisse) stark auf Können in Form von prozeduralem Wissen und Problemlösewissen (z. B. Routinen und Proben) sowie auf die Reflexion des eigenen Denkens und Tuns (metakognitives Wissen z. B. in Form von Schreibstrategien) angewiesen ist.⁶⁵ Eine prozessorientierte Perspektive wird bei den drei letztgenannten Wissenstypen in Form von verschiedenen Verfahren, Strategien und Routinen *implizit* mitgedacht.⁶⁶

Eine Parallele zu Fix' (²2008a, 24-35 und ²2008b, 115-118) *inhaltlicher Kompetenz* stellt im Kontext wissenschaftspropädeutischen Schreibens der Vorschlag von Struger (2010, 132-139) her, Sachkompetenz nicht wie bei Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015, 51) als eine zwar eng verbundene, aber doch auf einer Ebene mit Schreibkompetenz stehende Fähigkeit zu sehen. Er spricht in Abgrenzung davon von *Informationskompetenz* und argumentiert, dass diese eine stark prozedurale Komponente beinhaltet und damit dem Schreiben inhärent ist. Gewisse epistemische Effekte würden erst im Prozess des Schreibens generiert. Dabei ist diese Fähigkeit zur Informationsaufbereitung ähnlich wie Leserorientierung wohl quer zu den drei linguistischen Ebenen Lexik, Syntax und Textmuster zu denken.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit lässt sich an dieser Stelle

⁶⁴Mit Bezug auf Beaufort (2005, 18f.) stellen Becker-Mrotzek / Schindler (2007, 12f.) eine mögliche Erweiterung der Wissenstypen um *discourse community knowledge*, also um ein spezielles Wissen, das für das Schreiben in beruflichen und wissenschaftlichen Kontexten notwendig ist, in den Raum.

⁶⁵Aus diesem Grund setzt Rübmann (2018a, 23-25) neben der Prozessperspektive und der Produktperspektive eine „kognitive Perspektive“ als eine dritte Achse bzw. Dimension an.

⁶⁶Das Modell stellt eine mögliche Basis für die differenzierte Testung von Schreibkompetenz zur Verfügung (vgl. Becker-Mrotzek / Schindler 2008, 100-104). Der Vorschlag, die allgemeinen, domänenunspezifischen Wissenstypen auf alle Anforderungsbereiche des Schreibens beziehen zu können, wirft aber auch viele Fragen auf – insbesondere wenn man versucht, Niveaustufen für die insgesamt 24 Kompetenzdimensionen zu konkretisieren (vgl. Feilke 2014b, 39f.).

festhalten, dass pragmatische und linguistische Aspekte in den Modellen von Böttcher / Becker-Mrotzek (2003) bzw. Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015) und Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) deutlich mehr Gewicht bekommen als in den Schreibprozess- bzw. Schreibkomponentenmodellen in der Tradition von Hayes / Flower (1980). In Letztgenannten stehen noch tendenziell allgemeine kognitive Ressourcen wie Motivation, Aufmerksamkeit und Gedächtnis im Vordergrund. Zudem schafft gerade das Modell von Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) ein Bewusstsein für die Bedeutung unterschiedlicher Wissenstypen – insbesondere für prozedurales Wissen, das eine Voraussetzung für Können darstellt. Wie allerdings das Zusammenspiel zwischen der pragmatischen Kategorie soziale Kognition bzw. Leserorientierung und den drei linguistischen Ebenen eines Textes (Lexik, Syntax und Textmuster) im Detail abläuft, wird auch hier nur ansatzweise deutlich.

3.1.4 Fix (²2008a und ²2008b)

Fix (²2008a, 33) versteht Schreibkompetenz als „die Fähigkeit, a) pragmatisches Wissen, b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, c) Textstrukturwissen und d) Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion [...] gerecht wird“.⁶⁷ Auch wenn prozess- und produktorientierte Perspektive noch nicht so explizit getrennt werden wie bei Baurmann / Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013), liegt der Schwerpunkt dieser handlungstheoretisch ausgerichteten Definition klar auf den vier produktbezogenen Anforderungsbereichen, die als Wissen-Fähigkeiten-Kombinationen verstanden werden (vgl. Fix ²2008a, 24-33 und ²2008b, 115-118): *pragmatische Kompetenz* bzw. *Zielsetzungskompetenz*⁶⁸, *inhaltliche Kompetenz*, *Strukturierungskompetenz* und *Formulierungskompetenz*.⁶⁹ Deutliche Parallelen zur Unterscheidung von sozialer Kognition bzw. Leserorientierung, Sachkompetenz bzw. Informationskompetenz und den drei linguistischen Ebenen sind hier erkennbar (vgl. Böttcher / Becker-Mrotzek 2003, Becker-Mrotzek / Böttcher ⁶2015 sowie Becker-Mrotzek / Schindler 2007 und 2008).

Hinsichtlich des Zusammenspiels der vier produktbezogenen Teilkompetenzen

⁶⁷Fix (²2008a, 25f.) geht von der Laswell'schen Kommunikationsformel „Who Says What In Which Channel To Whom With What Effect?“ (Laswell 1948, 37) aus.

⁶⁸In Fix' erstmals 2005 erschienen Aufsatz *Kompetenzerwerb im Bereich Texte schreiben* – die Einführung kommt 2006 heraus – wird *Zielsetzungskompetenz* noch als *pragmatische Kompetenz* bezeichnet (vgl. Fix ²2008b, 115f.).

⁶⁹Erst im Anschluss an diese Definition von Schreibkompetenz geht Fix (²2008a, 36-50) auf Schreibprozessmodelle ein.

betont Fix (²2008a, 26 und 42-44) zwar, dass die verschiedenen kognitiven Aktivitäten in einem Schreibprozess *rekursiv* und *interdependent* ablaufen. Trotzdem legen seine Ausführungen eine hierarchische Struktur nahe. Es ist kein Zufall, dass die Teilkompetenzen in der genannten Reihenfolge vorgestellt werden. Pragmatischer Kompetenz bzw. Zielsetzungskompetenz schreibt Fix (²2008a, 27) eine herausgehobene Stellung zu:

Das Wissen über die *Schreibfunktion* und die Fähigkeit zur *Leserantizipation* liefern den Maßstab für sinnvolle Formulierungsentscheidungen. Die Schreibfunktion als intentionale Basis erkennen und in ein konkretes *Schreibziel* umsetzen zu können ist somit ein zentraler Aspekt von Schreibkompetenz.

Man kann diesen pragmatischen Aspekt auch unter dem Stichwort „Handlungsplanung“ fassen (vgl. Fritzsche 1994: 192). Er darf beim kommunikativen Schreiben für Leser nicht unter den Tisch fallen, was in der traditionellen Aufsatzdidaktik häufig geschah.

Wie der Begriff Handlungsplanung bereits andeutet, hebt Fix (²2008a, 27-30) bei der Erläuterung der ersten drei Teilkompetenzen stark auf den Teilprozess des Planens ab. Ideal gedacht, gehen sie als gestufte Schritte dem Formulieren voraus. Entsprechend dieser Logik unterscheiden Feilke et al. (2016, 37-40) im Kontext des materialgestützten Schreibens ganz ähnlich zwischen einer *kommunikativen Planung* (Schreibziele, Adressaten, Textsorte), einer *Inhaltsplanung* (Materialaufbreitung, Inhaltsordnung) und einer *Textplanung* (Reihenfolge, rhetorische Struktur). Die verwendete Abbildung suggeriert dabei ebenfalls eine hierarchische Ordnung.

3.1.5 Baurmann / Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013)

Baurmann / Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013) trennen klarer als Fix (²2008a und ²2008b) zwischen einer Prozess- und einer Produktperspektive. Sie beziehen sich dafür auf Bühlers (²1965, 48-69) Unterscheidung von *subjektgebundener Handlungsperspektive* und *subjektentbundener Werkperspektive* und betonen, dass Schreibhandlungen – die Bedeutung des Schreibprozesses unbenommen – in aller Regel zu Produkten führen. Darüber hinaus konzentrieren sich die beiden Autoren auf die Dimensionen von Schreibkompetenz, die exklusiv für das Schreiben sind. Aus diesem Grund akzeptieren die Autoren Motivation sowie deklaratives, prozessuales, metakognitives und problemlösendes Wissen zwar als Grundvoraussetzungen für das Schreiben, stellen diese als allgemeine kognitive bzw. motivationale Fähigkeiten aber an den Rand ihres Modells.

Bei der Untergliederung der Prozessperspektive greifen Baurmann / Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013) auf die klassische Einteilung von Hayes / Flower (1980) zu-

rück und sprechen von *Planungskompetenz*, *Formulierungskompetenz* und *Überarbeitungskompetenz*. Aus Produktperspektive unterscheiden sie vier Teilkompetenzen: *Ausdruckskompetenz*, *Antizipationskompetenz*, *Kontextualisierungskompetenz* und *Textgestaltungskompetenz*. Die theoretische Grundlage dafür bilden die Ausführungen von Feilke / Augst (1989). Diese entwickeln auf der Basis von Bühlers (²1965, 24-33) Organon-Modell eine Systematik mit vier kommunikativen Schreibhandlungsproblemen: die *expressive*, *soziale*, *kognitive* und *textuelle* Problemdimension. Anders als bei Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) stellen die linguistischen Ebenen Lexik, Syntax und Text keine eigenen Teilkompetenzen dar, sondern werden in diese vier Anforderungsbereiche kommunikativen Texthandelns integriert (vgl. Feilke 2014b, 41f.).⁷⁰

Die Fähigkeit, Leserbezug im Text herstellen zu können, fassen Baurmann / Pohl (³2011, 94-98) und Pohl (2013, 218) mit dem Begriff Antizipationskompetenz. Damit werden jedoch nur Textpassagen benannt, in denen es zu „expliziter Metakommunikation und direkter Ansprache des Adressaten“ (Feilke / Augst 1989, 320) kommt. Der Grund für diese enge Definition sind vor allem praktische Überlegungen: So kann diese Kompetenz gleichwertig neben drei weitere produktbezogene – Ausdrucks-, Kontextualisierungs- und Textgestaltungskompetenz – gestellt werden. Hinzu kommt, dass das Phänomen des Leserbezugs wegen seiner grundlegenden Bedeutung für kommunikatives Schreiben gerade bei der Operationalisierung die Tendenz aufweise „auszufern“ (Pohl 2014a, 120).

Der Unterschied zwischen den beiden Modellierungen ist in gewisser Weise aber nur die Blickrichtung. Wenn man so will, buchstabieren Ausdrucks-, Antizipations-, Kontextualisierungs- und Textgestaltungskompetenz „nur“ die Anforderungen aus, die die zerdehnte Kommunikationssituation an die soziale Kognition bzw. Leserorientierung stellt. Dass diese letztlich sprachlich bewältigt werden müssen, ist selbstverständlich. Die Ausrichtung auf die jeweilige Funktion und den jeweiligen kommunikativen Kontext materialisiert sich so gesehen immer auf allen Ebenen eines Textes.⁷¹ Für diese Sichtweise spricht auch, dass Feilke (2012a, 8-11) eine *sozial-kognitive Kompetenz* von einer *schreibstrategischen Kompetenz* und einer *Schreibkompetenz als Textkompetenz* abgrenzt.⁷²

⁷⁰Aus diesem Grund schätzt Feilke (2014b, 40) die Orientierung an den drei linguistischen Ebenen Lexik, Syntax und Text als „eher schreibfern“ ein.

⁷¹Diese Sichtweise korrespondiert mit der europäisch-kontinentalen Traditionslinie in der Linguistik, die die Pragmatik als eine Disziplin begreift, die eine funktionale Perspektive auf andere Teildisziplinen wie Phonologie, Morphologie, Syntax oder Semantik eröffnet (vgl. etwa Ernst ²2011, 8f., Meibauer / Steinbach ³2015, 12f. oder Finkbeiner 2015, 9).

⁷²Für Erstgenannte streicht Feilke (2012a, 8-11) die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme heraus. Sie ist Voraussetzung dafür, die Wirkung des eigenen Textes abschätzen zu können.

Für die hier verfolgte Fragestellung zeigt das Modell von Baurmann / Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013) zweierlei: Zum einen wird klar, dass pragmatisches Wissen über Textmuster komplex ist und mehrere Facetten hat. Zum anderen wird der Gewinn einer (zunächst) klaren theoretischen Trennung zwischen prozess- und produktbezogenen Teilkompetenzen deutlich. Sie ermöglicht eine differenzierte Analyse von Schreibkompetenz, wie Baurmann / Pohl (³2011, 97) an einem Beispiel illustrieren:

Wenn ein Schülertext in Produktperspektive beispielsweise bestimmte Schwächen hinsichtlich der Leserantizipation aufweist, kann dies erstens in einem ungenügenden Planungsprozess, zweitens in der Wahl unangemessener Formulierungen und drittens in einer oberflächlichen Überarbeitungsphase seine Ursachen haben. Und ebenso gilt umgekehrt: Schwächen z. B. in der Planungsphase können zu einer misslungenen Textordnung, zu einer verunglückten Leserantizipation oder zu einer lückenhaften Kontextualisierung führen.

Die produktorientierten Teilkompetenzen sind folglich quer zu den Phasen des Schreibprozesses zu denken. Die Frage nach der Abstimmung von situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung bleibt durchgehend präsent – wenn auch je nach Schreibstrategie unterschiedlich stark.

Über das Zusammenspiel zwischen situativ-pragmatischen und sprachlich-strukturellem Profil sagen Baurmann / Pohl (³2011) bzw. Pohl (2013) wenig aus. Das liegt wohl auch daran, dass die linguistischen Ebenen den vier kommunikativen Schreibhandlungsproblemen inhärent sind und implizit mitgedacht werden. Allerdings führen Feilke / Augst (1989, 302) für ihr interaktives Modell von Wissenskomponenten ein *Hierarchieprinzip* an, das das Verhältnis zwischen den drei Wissenskomponenten *Konzeptionswissen*, *Realisierungswissen* und *Routinewissen* bestimmt.⁷³

Das Konzeptwissen ist dem Realisierungswissen und dieses wiederum dem Routinewissen vorgeordnet. Jede Einzelaktion eines Schreibers ist somit mit ihren kognitiven Voraussetzungen eingebettet in einen jeweils höheren Steuerungszusammenhang. Sollen Einzelhandlungen oder etwa konkrete Strukturelemente in Texten wissenschaftlich interpretiert werden, so kann dies nur sinnvoll geschehen, indem die Art und Weise ihres **Bezuges** zur jeweils höheren Organisationsebene expliziert wird. Vor allem im Verlauf von Erwerbsprozessen ergeben sich immer wieder starke Veränderungen im Bereich des Konzeptionswissens. Sie sollten den Erklärungshorizont für die Analyse von strukturellen Veränderungen in Texten bilden.

Hier sind durchaus Parallelen zu Fix (²2008a und ²2008b) erkennbar. Unter Konzeptionswissen verstehen Feilke / Augst (1989, 301-306) nämlich *Kommunikationsnormenwissen* und *Weltwissen*, unter Realisierungswissen *linguistisches*

⁷³Vgl. schon Augst / Faigel (1986, 174-183). Der Gedanke der Hierarchisierung findet sich bereits bei frühen Textproduktionsmodellen wie etwa bei de Beaugrande (1984, 102-120) und ist beispielsweise von Grabowski / Blabusch / Lorenz (2007, 42-44) aufgegriffen worden.

Makro- und Mikrostrukturwissen sowie unter Routinewissen unter anderem *literale Prozeduren*.

3.1.6 Bachmann / Becker-Mrotzek (2017)

Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 31-34) knüpfen an die Kritik der fehlenden Handlungsorientierung von kognitionspsychologischen Schreibkompetenzmodellen an. Allerdings machen sie klar, dass auch pragmatisch ausgerichtete Modelle die Bedeutung von Textmusterwissen und sprachlichem Wissen nicht ausreichend herausgearbeitet, weil als vorhanden vorausgesetzt haben (vgl. auch Steinhoff 2017c, 321-323). An diesem Defizit setzen Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 41) mit ihrem *Textproduktionsmodell* an:

Mit dem Modell der Textproduktion unternehmen wir den Versuch, das kognitionspsychologische Modell, das Schreiben im Kern als Problemlösen konzeptualisiert, um die Dimension der exekutiven Funktionen von sprachlichem Wissen zu erweitern. Wir gehen dabei davon aus, dass sprachliches Wissen, insbesondere das Wissen über Textmuster, mindestens partiell zu einer Deproblematisierung des Schreibens führen kann, indem Textmuster kraft ihrer sozialen Genese für die Bearbeitung bestimmter Schreibaufgaben kommunikativ etablierte Problemlösungen bereitstellen.

Dafür geben Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 41-45) mit dem *Basismodell der Textproduktion* zunächst einen Überblick über die verschiedenen Faktoren, die im Prozess der Textproduktion eine Rolle spielen. Dabei greifen die Autoren mit *Bedingungen*, *Monitor*, *Langzeitgedächtnis* und *Arbeitsgedächtnis* auf Komponenten zurück, die schon bei Hayes (2012) bzw. Hayes / Olinghouse (2015) von zentraler Bedeutung sind. Deutliche Parallelen sind zwischen *control level* und *Monitor*, *resource level* und *Langzeitgedächtnis* bzw. der *task environment* auf *process level* und *Bedingungen* zu erkennen – auch wenn Komponenten wie beispielsweise *Aufmerksamkeit* anders zugeordnet werden. Dem *Arbeitsspeicher* wird eine hervorgehobene Position zugeordnet, indem er ein eigenes Dreieck innerhalb des äußeren Dreiecks *Bedingungen*, *Monitor* und *Langzeitgedächtnis* bildet. In diesem inneren Dreieck vollziehen sich die basalen sprachlichen Prozesse *Lesen* und *Schreiben*.

Neu ist dabei, dass „Textproduktion nicht nur in ihrer problemlösenden Dimension konzeptualisiert [wird], sondern auch und insbesondere als ein adaptiver und ressourcengeleiteter Prozess, in dessen Verlauf Textmuster für die Bewältigung konkreter kommunikativer Aufgaben genutzt werden“ (Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 42). Dementsprechend findet sich im Zentrum des Modells der *intendierte Text*, *Textentwurf* bzw. *Text*. Entwickelt wird dieser in einem Adaptionsprozess zwischen konkreter Schreibaufgabe, prototypischen Vorstellungen von

Schreibaufgaben und jeweiligen Textmustern – gerahmt von den Faktoren des äußeren Dreiecks und innerhalb des Arbeitsspeichers.

Wie dieser Adaptionsprozess im Detail abläuft, illustrieren Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 45-51) mithilfe des *Drei-Kreise-Modells der Textproduktion*. Idealtypisch gedacht, kommt es zu drei aufeinander aufbauenden Operationen, bei denen die beiden Wissenstypen *Schreibstrategiewissen* – verstanden als Wissen zur Organisation der Teilprozesse *Planen, Formulieren / Verschriften* und *Überarbeiten* – und *Textmusterwissen* ineinandergreifen: Eine konkrete Schreibaufgabe wird mit prototypischen Vorstellungen von Schreibaufgaben abgeglichen und davon ausgehend ein prototypisches Textmuster aktiviert (Kreis I: *Aufgabentypisierung und Textmustersauswahl*). In einem zweiten Schritt wird das prototypische Textmuster für die konkrete Schreibaufgabe spezifisch ausgeformt. Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 47) sprechen von einer „adaptierten Version des prototypischen Textmusters“ (Kreis II: *Repräsentation der kommunikativen Situation und Adaption des Textmusters*). Schließlich wird diese über entsprechende Texthandlungstypen und Textprozeduren realisiert (Kreis III: *adaptiertes Textmuster und Textproduktion*).

Gerade die Unterscheidung zwischen prototypischer und adaptierter Schreibaufgabe sowie prototypischem und adaptiertem Textmuster ermöglicht eine detaillierte Beschreibung des Zusammenspiels zwischen situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung. Sie illustriert einerseits die große Bedeutung, die pragmatisches Wissen über Schreibaufgaben und Textmuster für Schreibkompetenz hat, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass dieses Wissen *intelligent* in dem Sinn sein muss, dass es an eine konkrete Schreibaufgabe adaptiert werden kann. Wenn eine Schreibaufgabe nicht vollkommen neu für einen Schreiber ist (vgl. Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 36), lässt sich der Abstimmung des Textmusters auf die Schreibaufgabe damit eine „Brücken-Funktion“ (ebd., 44) zwischen den materiellen, kognitiven und motivationalen Ressourcen und den basalen sprachlichen Prozessen zuschreiben.

3.1.7 Pragmatische Kompetenz als Voraussetzung für Funktions- und Kontextvariabilität

Der Vergleich der angeführten Schreibkompetenzmodelle zeigt, dass pragmatische Kompetenz die Voraussetzung für *intelligentes* Textmusterwissen und *intelligentes* sprachliches Wissen sowie die Entwicklung einer *funktions-* und *kontextvariablen* Schreibkompetenz ist. Dementsprechend wird in dieser Arbeit von einem

hierarchischen Verhältnis der produktbezogenen Teilkompetenzen ausgegangen. Diese lassen sich mithilfe der in Abbildung 2.2 festgehaltenen Grundannahme, dass sich das sprachlich-textuelle Profil eines Textes nur in Abstimmung zum situativ-pragmatischen Profil einer konkreten Schreibaufgabe sinnvoll entwickeln lässt, systematisch ordnen.

Abbildung 3.2 fasst die Vorstellung zusammen, dass sich Schreiben in einem Prozess als Zusammenspiel von Thema und Textmuster zwischen Schreiber und Leser entsprechend einer leitenden Textfunktion und domänenspezifischer Kommunikationsprinzipien in einem konkreten kommunikativen Kontext realisiert. Ausgangspunkt kommunikativen Schreibens ist das Profil der Schreibaufgabe, das eine Textfunktion und einen kommunikativen Kontext entwirft. Aus deren bzw. dessen Einschätzung heraus (*pragmatische Kompetenz*) entwickeln Schreiber eine grundlegende Vorstellung der vier zentralen Faktoren von schriftsprachlicher Textproduktion: kommunikative Funktion(en), Kommunikationsbereich, Schreiberrolle und Adressat(en) sowie Medium.

Erst auf dieser Basis ist es möglich, (vorläufige) Zielvorstellungen zur konkreten Lösung der jeweils anfallenden kommunikativen Aufgaben, sprich von dem zu erstellenden Textprodukt, zu entwickeln. Für die Generierung von inhaltlichem Wissen⁷⁴ bzw. für die Strukturierung des Themas (*Themakompetenz*)⁷⁵, den Aufbau der globalen Textorganisation (*Strukturierungskompetenz*) und die sprachliche Realisierung über die lokale Textorganisation (*Formulierungskompetenz*) haben diese Zielvorstellungen zum Beispiel in der konkreten Form von Kommunikationsprinzipien Leit- und Orientierungsfunktion.⁷⁶

Am Ende des Schreibprozesses steht ein Textprodukt als die jeweilige Performanz von Schreibkompetenz und die Rezeption durch Leser. Epistemische Effekte wirken durch das Erfordernis auf Schreiber zurück, Inhalte entsprechend der Art der kommunikativen Handlung (um)organisieren und verschriftlichen zu müssen (zum Wechselspiel zwischen *content knowledge* und *discourse knowledge* bzw. *content problem space* und *rhetorical problem space* vgl. im Detail Bereiter / Scardamalia 1987, v. a. 6-12 und 301-304; im Überblick Becker-Mrotzek / Böttcher

⁷⁴Beim materialgestützten Schreiben liegt ein großes Gewicht auf der gezielten Verarbeitung des Materials. Folglich wird dem Lesen und der Gewinnung neuen inhaltlichen Wissens im Schreibprozess großes Gewicht eingeräumt (vgl. z. B. Feilke et al. 2016, 22-25 und 31-36).

⁷⁵Das Thema eines Textes wird in dieser Arbeit als ein prinzipiell unabhängiger *Gegenstand* aufgefasst, der im jeweiligen Text auf spezifische Art und Weise *behandelt* und *gemanagt* wird (vgl. Fritz (2013, 279-323). Aus diesem Grund wird der Begriff *Themakompetenz* der Formulierung inhaltliche Kompetenz vorgezogen.

⁷⁶Feilke et al. (2016, 28-31) visualisieren diesen Zusammenhang beispielsweise, indem sie *Schreibaufgabe klären* als Rahmen der vier Bausteine materialgestützten Schreibens – *Lesen*, *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* – modellieren.

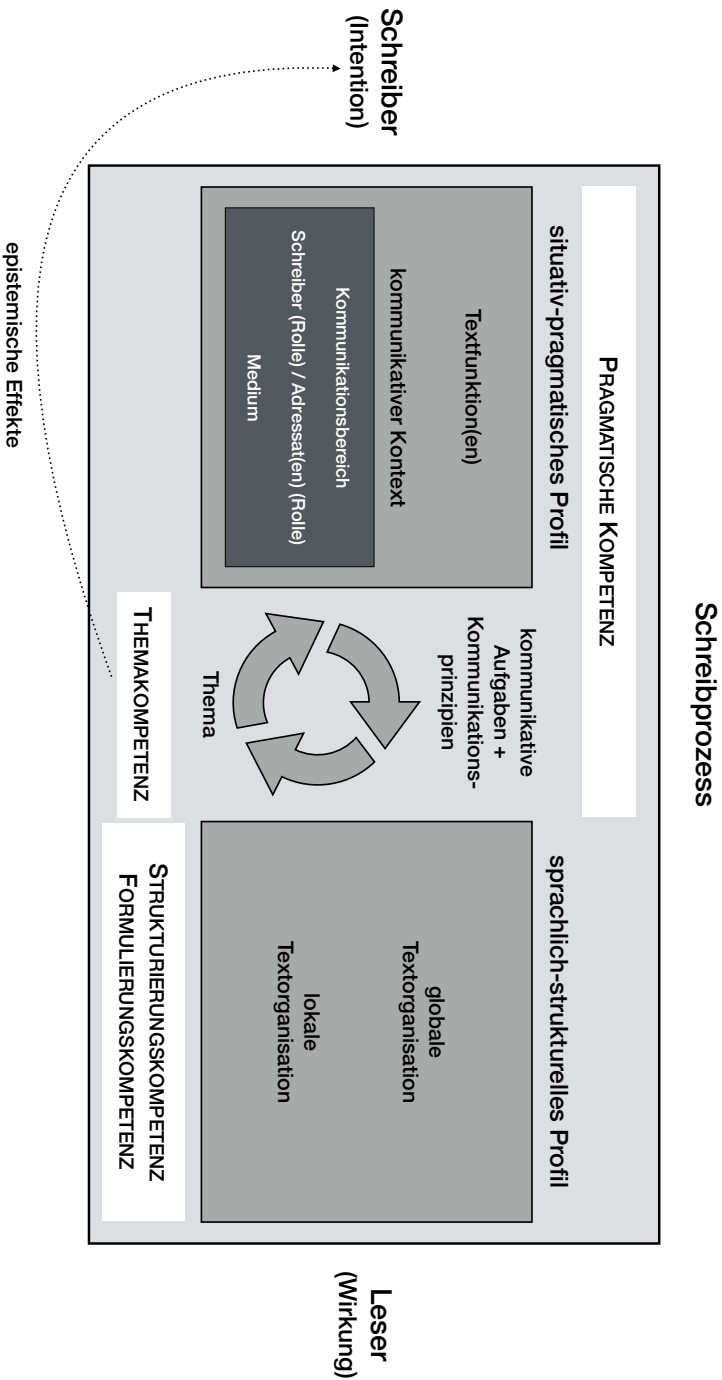


Abbildung 3.2: Pragmatische Kompetenz als Voraussetzung für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz

3.2 Das Textprozeduren-Konzept als produktorientierter Ansatz zur Schreibförderung auf mittlerer Ebene

Das Textprozeduren-Konzept fügt sich in aktuelle Schreibkompetenzmodelle über die handlungstheoretische Ausrichtung und insbesondere über den produktorientierten Fokus auf sprachlichem Wissen ein (vgl. Feilke 2014a, v. a. 14-19). Steinhoff (2017c, 321-325) spricht in diesem Zusammenhang von einer *funktionalen Schreibdidaktik*, die das sprachliche Handeln in den Mittelpunkt rückt. So geht das Textprozeduren-Konzept von einer pragmatischen Sicht auf das konkrete „Sprachmaterial“ aus, die für ein sinnvolles Verständnis des Zusammenspiels von situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung Voraussetzung ist. Dementsprechend sehen Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 50) in Textprozeduren als den „textsprachlichen Organisationseinheiten zur Realisierung bestimmter Sprachhandlungen“ ein zentrales Element des Textmusterwissens neben den Textfunktionen und der Textstruktur (vgl. ebd., 49f.).

In diesem Teilkapitel wird das Textprozeduren-Konzept als vielversprechender Ansatz zur Förderung der Funktions- und Kontextvariabilität von Schreibkompetenz vorgestellt. Dazu werden Textprozeduren ausgehend von einer lerntheoretischen Verortung als zeichenhafte Werkzeuge zur Lösung rekurrenter kommunikativer Aufgaben definiert. Es folgt eine texttheoretische Einbettung des Konzepts in Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie* und ein Rückbezug zu den sprach- bzw. grammatiktheoretischen Wurzeln. Nach einem anschließenden Exkurs zum Verhältnis von Textprozeduren und Stil wird schließlich das schreibdidaktische Potential des Textprozeduren-Konzepts diskutiert und festgehalten.

⁷⁷Beim materialgestützten Schreiben spielt die Vorstellung von Schreiben als Lernmedium eine große Rolle (vgl. etwa Feilke et al. 2016, 10-12 und 13f. oder Feilke 2017a, 7-10). Anhand des Textprozeduren-Konzepts konkretisiert Schüler (2017a, 154) epistemische Effekte dieser Art: Auf Grund der Notwendigkeit, Prozedurausdrücke inhaltlich zu füllen und bereits gewusste Inhalte entsprechend anzupassen, kann es zu einer Konkretisierung und (Um)Strukturierung derselben kommen (vgl. auch Rezat / Feilke 2018, 32f. und Rezat 2018, 144).

3.2.1 Textprozeduren zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt

Zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt setzt Feilke (2010a, v. a. 8-10, 2012a, v. a. 7-11, 2014a, v. a. 20f. und 2017e, v. a. 51f.) sogenannte *literale Prozeduren* an.⁷⁸ Er versteht darunter *Können* im Sinn von Erfahrungswissen (*knowing how*), das sich aus wiederholten Prozessen der Problembearbeitung aufbaut. Im Kontext von Kompetenzorientierung verweist der Begriff *Prozeduren* dementsprechend zuallererst einmal auf *prozedurales* Wissen (vgl. auch Becker-Mrotzek / Schindler 2007 und 2008).⁷⁹ Schon bei Mandl / Friedrich / Horn (1986, 173) liest man dazu:

Mit dem Begriff „Fertigkeit“ wird gewöhnlich ein Verhalten bezeichnet, das aus einer komplexen Folge von Handlungen besteht und in festgelegter Weise wiederholt ausgeführt wird. Fertigkeiten sind zum Beispiel Fahrradfahren oder Maschinenschreiben, die dem psychomotorischen Bereich zuzuordnen sind. Neben psychomotorischen Fertigkeiten werden zunehmend auch kognitive Fertigkeiten untersucht, die Ausführung einer Rechenaufgabe. [...] Für beide Arten von Fertigkeiten ergeben sich gleiche Lernverläufe. Das ihnen unterliegende Wissen wird als *prozedurales Wissen* bezeichnet. Statt von Fertigkeiten wird auch von Prozeduren [sic!] gesprochen.

Prozedurales Wissen kann (tendenziell) dem impliziten bzw. unbewussten Zugriff auf das Gedächtnis zugeordnet werden und steht damit in enger Verbindung mit der Automatisierung von Handlungen (vgl. etwa Woolfolk¹²2014, 294 oder Gerrig²⁰2016, 238-241). Nur wenn etwas nicht mehr die volle Aufmerksamkeit des Bewusstseins bzw. Arbeitsgedächtnisses erfordert und ressourcenschonend für die kognitiven Kapazitäten abläuft, handelt es sich tatsächlich um Können (vgl. auch Wollny⁴2017, 91, 177 und 199f.).

Nicht zufällig verwendet Feilke (2012a) noch den Begriff *Routine*.⁸⁰ Er geht zurück auf das interaktive Modell von Wissenskomponenten bei Feilke / Augst (1989, 301-306), die Routinewissen von Konzeptions- und Realisierungswissen abgrenzen und eine „Stufenfolge von bewußtem zu unbewußtem Wissen“ (ebd., 303) annehmen. Sie sprechen von einem *Entlastungsprinzip* und halten dazu fest (ebd., 303):

⁷⁸Diese Idee findet sich schon bei Baurmann / Weingarten (1995, 8). Allerdings akzentuiert Feilke (2010a, 2012a, 2014a und 2017e) diese deutlich stärker mit Blick auf die sprachlichen Ressourcen.

⁷⁹Schon Steinhoff (2007, 118f.) macht darauf aufmerksam, dass der *Prozedur*-Begriff auf verschiedene Diskurse verweist. Als Prozeduren werden in der Pragmatik beispielsweise auch sprachliche Handlungseinheiten unterhalb der Ebene des Sprechaktes bezeichnet (vgl. Ehlich⁵2016b).

⁸⁰Schüler (2017a, 150f.) nennt vor allem zwei Gründe für den begrifflichen Wechsel von *Textroutine* zu *Textprozedur*. Zum einen betone der Begriff *Textprozedur* stärker die Mittelstellung zwischen Prozess und Produkt und schaffe Anschluss an die Kompetenzdiskussion. Zum anderen vermeide er die negative Assoziation einer normativen Mustervorgabe im Sinn eines *pattern drill*.

Entscheidend ist dabei, daß Realisierungswissen routinisiert werden kann (etwa: Wie mache ich einen neuen Sinnabschnitt in einem Text?). Solche Routinisierungen haben bei einigermaßen kompetenten Schreibern für Orthographie, Zeichensetzung und anderes schon stattgefunden. Durch Übung kann das Routinewissen jedoch erweitert werden. Über die Ausbildung solcher literaler Routinen findet zugleich eine Entlastung der höheren steuernden Ebene statt, die dann neue Realisierungsprobleme angehen kann.

Ein zentrales Element ist dabei die sogenannte *production compilation*, die es aufgrund von Übung ermöglicht, immer komplexere und längere Handlungssequenzen als Routine auszuführen (vgl. Gerrig ²⁰2016, 240f.). Sie ist aber auch der Grund dafür, warum es selbst (oder vor allem) Experten schwerfällt, einmal „zusammengefügt“ und damit größtenteils unbewusstes Wissen wieder zu explizieren (z. B. für Novizen). Wie Mandl / Friedrich / Horn (1986, 173) hervorheben, sind dafür die Sprachfertigkeiten selbst ein gutes Beispiel.

Das Adjektiv *literal* definiert Prozeduren als domänenspezifische Fähigkeit, und zwar begrenzt auf die Rezeption und Produktion von *Schrifttexten* (vgl. Feilke 2010a, 1). Zu ihnen zählen sowohl *Schreibroutinen* bzw. -prozeduren als auch *Textroutinen* bzw. -prozeduren. Erstere versteht Feilke (2017e, 51f) als Schreib-erfahrungswissen, das sich auf die *Prozessorganisation* des Schreibens bezieht. Als *Schreibstrategien* stellen sie beispielsweise (subjektiv) etablierte und bewährte Verfahren des Planens oder Überarbeitens dar. Feilke sieht sie als weitgehend unabhängig von Textinhalt und Textziel an.

Textprozeduren hingegen richten sich als textbildende Verfahren auf den entstehenden Text und seinen Aufbau. Bachmann / Feilke (2014b, 8) sprechen hier ähnlich wie Fritz (2013, 13-16) von zeichenhaften *Werkzeugen* des sprachlichen Handelns und der Textbildung (vgl. schon Feilke 2010a, 9f.). Anders als viele andere prozedurale Fertigkeiten ist Text- und Sprachhandeln damit eine *soziale Tätigkeit*, bei der der Erfolg ganz wesentlich vom kommunikativen Kontext (u. a. dem Adressaten) und dessen zielsicherer Einschätzung abhängt (vgl. Feilke 2017e, 51).

So gesehen sind literale Prozeduren „das Dritte“ zwischen Schreibprozess und Textprodukt, über das ein Schreiber verfügen muss, um den Prozess zur Lösung einer Schreibaufgabe organisieren und schließlich in Form eines adäquaten Textes erfolgreich bewältigen zu können. Dabei zeichnet sich aber schon früh ab, dass der Schwerpunkt des Konzepts der literalen Prozeduren auf Textprozeduren liegt. Mit Verweis auf Abraham / Kupfer-Schreiner / Maiwald (2005) konstatiert Feilke (2010a, 9):

Das Desiderat ist in der Didaktik durchaus erkannt, wie das folgende Zitat zeigt: „Aufsatzunterricht alter Prägung hat sich einseitig nur auf die Produkte konzentriert, den ein-

zelen Lernenden mit seinem Schreibprozess aber allein gelassen. [...] und ihm kaum dabei geholfen, allmählich Routinen zu entwickeln, die auf gleichartige Probleme angewandt werden können, so wie wir versierten Schreiber das mehr oder weniger selbstverständlich können und tun: Wir haben ‚Prozeduren‘ entwickelt, die uns beim alltäglichen ‚Problemlösen‘ im Medium der Schriftlichkeit helfen.“ (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005, 8) Das Problem ist hier auf den Punkt gebracht, aber theoretisch wie empirisch fehlen die Mittel zu seiner Bearbeitung.

Die Lösung dieses Problems sieht Feilke (2010a, 3f.) in Textprozeduren, wie er es in Abgrenzung zu Baurmann / Weingarten (1995) deutlich macht:

Es geht bei literalen Prozeduren keineswegs bloß um „mehr oder weniger stabile kognitive Gegebenheiten“ [...]. Es geht vielmehr um zeichenhaft organisiertes Wissen, um eine sprachlich basierte Textkompetenz. Zwischen Prozessen und Produkten stehen als dritte Größe die Prozeduren als auf komplexe Zeichenausdrücke gestützte Verfahren der Textkonstitution. Der Erwerb des komplexen Geflechts konventioneller Implikaturen, das dem kompetenten Gebrauch literaler Prozeduren [...] zugrundeliegt, kann unterrichtlich über entsprechend spracherfahrungsorientierte Material- und Lernumgebungen und darauf bezogene Aufgaben gestützt und gefördert werden.

Dementsprechend kommt Feilke (2014a, 20f.) zu dem Schluss, dass sich gerade Textprozeduren als Ansatzpunkt für die Schreibdidaktik eignen. Im Gegensatz zu Schreibprozeduren handelt es sich dabei nicht um individuell ausgeformte Strategien, sondern um stabile, weil soziokulturell verbindliche Ressourcen. Verankert sind diese in den grundlegenden Bedingungen der Schriftkultur (vgl. Feilke 2011a, Feilke 2012a, v. a. 1-7, Feilke 2014a, v. a. 14f., Feilke 2014b, 42-50, und Feilke 2016; grundlegend Feilke 1994).

Das Textprozeduren-Konzept lässt sich vor diesem Hintergrund als einflussreicher Versuch einordnen, sprachliche Ressourcen in Schreibkompetenzmodellen (wieder) stärker zu betonen (vgl. im Überblick auch Philipp 2015, 139-147 und Philipp ⁶2018, 65-71). Die Stoßrichtung ist dabei dieselbe wie bei Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 31-51). Ausführlich arbeiten die beiden Autoren heraus, wie die Orientierung an kognitionspsychologischen Modellen und die Kompetenzdiskussion zu einer Vernachlässigung sprachlichen Wissens als Ressource für den Schreibprozess geführt haben (vgl. auch Feilke 2014a, 18f., Feilke 2015b, 55-66, Feilke 2017b, 166 und schon früh Steinhoff 2007, 426).

3.2.2 Textprozeduren als zeichenhafte Werkzeuge zur Lösung rekurrenter kommunikativer Aufgaben

Einen kompakten Überblick über die Entstehung des Konzepts der literalen Prozeduren gibt Schüler (2017a, 149-155). Zurückführen lässt es sich auf die Arbeit von Steinhoff (2007, 118f.), der bereits von *wissenschaftlichen Textprozeduren* spricht

(vgl. auch Gätje / Rezat / Steinhoff 2012, 126). Im Zentrum des Interesses stehen von Anfang an Form-Funktions-Zusammenhänge, -gefüge oder -konfundierungen im Sinn von sozial etablierten, zeichenhaften Werkzeugen für rekurrente kommunikative Aufgaben. Von Feilke (2012a, 11f.) liegt eine umfassende Definition vor:

Textroutinen sind textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln. Sie können soziale Typen von Sprechhandlungsmotiven indizieren, haben ein genrekonstitutives Potential und sind ausdrucksseitig durch rekurrent kookkurrenente Ausdruckskomponenten ausgezeichnet. Sie können lexikalisch als Kollokationen, syntaktisch als grammatische Konstruktionen und textlich als Makroroutinen auftreten und in vielfacher Weise ineinander eingebettet sein. Pragmatisch funktionieren sie als Kontextualisierungshinweise, die auf der Grundlage einer pars-pro-toto-Semantik ein reiches Kontextwissen für die Textrezeption und Textproduktion indizieren können.

Diese Definition schlüsselt Feilke (2012a, 12-19) in sechs Thesen auf. Die erste These formuliert die Grundidee, dass eine semiotische Koppelung zwischen pragmatisch kontextualisierten *Handlungsschemata* und kommunikationsbereichs- bzw. textsortenspezifischen *Prozedurausdrücken* über eine *Indem*-Relation besteht (vgl. auch Feilke 2014a, 24-26).⁸¹ Diese Koppelungen zu wissen bzw. adäquat nutzen zu können, ist der Kern des Textprozeduren-Wissens.

Der zentrale Gedanke, dass Textprozeduren ein *Mehrebenen-Phänomen* in dem Sinn sind, dass sie über die Satzebene hinauswirken und auf vielfache Weise ineinander verschränkt sein können, kommt erst bei der fünften These zur Sprache, soll in dieser Darstellung aber gleich an die Seite der ersten These gestellt werden. Der fünften These liegt die Vorstellung zu Grunde, dass sich Texte als komplexe Handlungen über eine *Konstituentenstruktur* aufbauen.

Feilke (2014a, 21-23) verweist in diesem Zusammenhang auf die *Baustein-* bzw. *Baukasten-*Metapher von Schröder (2003, u. a. 35-42, 90-94 und 244), die auch für Fritz' (2013, u. a. 37f., 44-58, 149, 395-422 und 448-482) *Dynamische Texttheorie* prägend ist. Wie bei der texttheoretischen Verortung des Textprozeduren-Konzepts noch genauer erläutert wird, kann man sich die einzelnen Textbausteine als über *Und-dann-* und *Indem-*Zusammenhänge verbunden denken. Eine Zwischenposition zwischen Textsorte und Textprozedur nehmen dabei elementare Textmuster ein, die Feilke (2014a, 24-26 und 2017e, 52-55) als *Texthandlungstypen* bezeichnet (vgl. auch Rezat / Feilke 2018, 25-27 und 33f. sowie Schmölzer-Eibinger et al. 2013, 66f. und Schmölzer-Eibinger / Fanta 2014, 162-164). Vor

⁸¹ Feilke (2012a, 18f.) verwendet für den Terminus *Handlungsschema* noch die beiden synonymen Begriffe *Gebrauchsschema* und *Funktionsmodul*.

diesem Hintergrund kann Feilke (2014a, 14 und 28 sowie 2017e, 52f.) davon sprechen, dass das Textprozeduren-Konzept auf einer *mittleren* Ebene ansetzt.

Die zweite, dritte, vierte und sechste These lassen sich auf die von Feilke (2012a, 18f.) angeführte *Eisberg*-Metapher beziehen. Nur ein kleiner Teil des kommunikativen Potentials von Prozedurausdrücken ist an der Oberfläche sichtbar. Als „Spitze des Eisbergs“ indizieren sie soziale Typen von *Sprachhandlungsmotiven*, die sich meines Erachtens auch gut als Kommunikationsprinzipien im Sinn von Fritz (2013, 363-395) verstehen lassen.

Möglich ist dies im Sinn einer *Pars-pro-toto*-Semantik von salienten, weil rekurrent kookkurrenten Ausdrücken. Mit Auer (1986, 24-27) kann man vor dem Hintergrund der Kontextualisierungstheorie davon sprechen, dass die sprachlichen Oberflächenmerkmale Kontextualisierungshinweise liefern und darüber auf ein spezifisches Handlungsschema verweisen. Dieses „komplexe[...] Geflecht[...] konventioneller Implikaturen“ (Feilke 2010a, 4) und das dafür erforderliche Textwissen lässt sich in die verschiedenen Elemente *Prozedurausdruck*, *Handlungsschema*, *Texthandlungstyp*, *Textsorte*, *kommunikative Praktiken* und *Handlungsfeld* bzw. *Domäne* einteilen.

Feilke (2014a, 24-26) verwendet den Begriff *Texthandlungstyp* zwar erst zwei Jahre später, dieser kann aber hier sinnvoll eingefügt werden. *Texthandlungstypen* bauen sich nicht nur aus Handlungsschemata auf, sondern umgekehrt zeigen Handlungsschemata natürlich auch *Texthandlungstypen* an. Die beiden Elemente *kommunikative Praktiken* und *Handlungsfeld* bzw. *Domäne* gehen über den einzelnen Text hinaus und verweisen darauf, dass Texte in einen Diskurs eingebunden sind und Texte immer neben anderen Texten stehen (vgl. etwa Fix 2008, 26-28, Janich 2008b und Warnke 2008).

3.2.3 Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie* als texttheoretische Basis

Feilke (2014a, 21-23) betont, dass das Sprechen von Textprozeduren davon ausgeht, dass Texte im Sinn der Baustein-Metapher handelnd aufgebaut werden. In diesem Zusammenhang verweist er auf die Arbeit von Schröder (2003) und später (vgl. Feilke 2014a, 24-26) auf die *Dynamische Texttheorie* von Fritz (2013) – allerdings ohne sich texttheoretisch ausführlich zuzuordnen. Um dem „Komplexitätsproblem“ von Texttheorien dennoch gerecht zu werden, wird im Folgenden Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie* als texttheoretische Basis für das Textprozeduren-Konzept vorgeschlagen.

Bereits Augst / Faigel (1986, 20) halten in ihrer bekannten empirischen Untersuchung *Von der Reihung zur Gestaltung* ein grundlegendes Problem bei der Analyse von Texten bzw. deren sprachlich-struktureller Profilierung fest:

Der Vorrat der an Texten beobachtbaren, beschreibbaren und erklärenswerten Phänomene scheint prinzipiell unerschöpflich zu sein. Der Versuch wissenschaftlicher Analyse zwingt immer zu einer theoretisch begründeten Reduktion.

Der Grund dafür ist das, was Fritz (2013, 16-23) im Kontext von Texttheorie als „Komplexitätsproblem“ bezeichnet. Beispielsweise unterscheidet Stede (2007) in seiner *Ebenen-orientierten Textlinguistik* eine *referenzielle Struktur*, eine *thematische Struktur*, eine *temporale Struktur*, eine *Illokutionsstruktur*, eine *Argumentationsstruktur* und eine *rhetorische Struktur*. Je nachdem, welchen Blickwinkel man einnimmt, kommen zum Teil ganz unterschiedliche Phänomene in den Blick. Stede (2007, 13f.) schreibt aus Leserperspektive dazu einleitend:

Texte sind vielschichtige Objekte. Lesen wir einen, so geschehen vielerlei Dinge mit uns: [...] All dies geschieht sehr schnell und zur gleichen Zeit – der Text geht nicht wie ein Computerprogramm „Schritt für Schritt“ vor und serviert uns solcherlei Informationseinheiten und Verarbeitungsanweisungen in sauberer Reihenfolge, sondern lässt uns in hohem Maße parallel arbeiten, also rezipieren und konstruieren. [...] [D]as Lese-Erlebnis als solches ist erfolgreich beendet, wenn sich das Gefühl einstellt, das Anliegen des Textes insgesamt verstanden zu haben. Wie aber „funktioniert“ ein solch komplexes Lese-Erlebnis? [...] Aus linguistischer Sicht ist dies bislang nur in einzelnen Ansätzen verstanden.

Zurückzuführen ist dieses Komplexitätsproblem zuallererst einmal darauf, dass für sprachliche Zeichen mindestens drei Perspektiven möglich sind, die etwa Morris (¹²1970, 3f. / Erstausgabe 1938) im Kontext seines triadischen Zeichenmodells als *syntactics*, *semantics* und *pragmatics* bezeichnet. Je nach Blickwinkel – ob *Systemlinguistik*, *Semantik* oder *Pragmatik* – verschieben sich die Koordinaten zur Beschreibung sprachlicher Phänomene.

Für Texte gilt das in besonderem Maße, spielen die einzelnen sprachlichen Zeichen doch auf komplexe Art und Weise zusammen. Dementsprechend behandelt Ernst (²2011, 171-183, 218-226 und 252-282) die linguistische Ebene Text auch nicht in *einem* Kapitel unter Textlinguistik, sondern in drei verschiedenen unter *Textgrammatik*, *Textsemantik* und *Textpragmatik* (vgl. auch Rödel ⁵2016a und ⁵2016b). In vergleichbarer Weise stellt Janichs (2008a) Einführungsband in die Textlinguistik *textgrammatische* (vgl. Gansel / Jürgens 2008), *textsemantische* (vgl. Lötscher 2008) und *textpragmatische und kommunikative Ansätze* (vgl. Heinemann 2008) einander gegenüber.⁸²

⁸²Eine Erweiterung der Textsemantik stellt der *kognitivistische* Ansatz dar, der auch als neueste Entwicklung in der Textlinguistik aufgefasst werden kann (vgl. Fix 2008, 25f. und Adamzik ²2016, 3).

Eng verbunden ist mit den drei möglichen Perspektiven auf Texte eine zweite Ursache des Komplexitätsproblems. Wie in der Begriffsunterscheidung von *Textkohäsion* und *Textkohärenz* zum Ausdruck kommt, erschöpft sich die Rezeption und Produktion von Texten nicht in grammatischem Wissen (vgl. etwa Luginbühl / Pantli ⁵2004, 253-259, Rödel ⁵2016b oder Fritz ⁹2016, 1079 und 1151-1161). Darüber hinaus ist dazu (kulturspezifisches) lexikalisches Wissen sowie Welt- und Handlungswissen erforderlich.⁸³ Die Rede von *Oberflächen-* versus *Tiefenstruktur* bzw. *Makro-* versus *Mikroebene* fußt auf dieser zentralen Erkenntnis.⁸⁴

3.2.3.1 Integrativer Ansatz

Fritz (2013, 16-22) nennt drei Strategien, wie Texttheorien mit dem Komplexitätsproblem umgehen: Die erste ist, sich auf eine Perspektive zu beschränken und andere einfach auszublenden. Das schränkt die Erklärungskraft einer Texttheorie deutlich ein und verstellt unter Umständen den Blick auf Phänomene, die für alltägliches Text- und Sprachhandeln zentral und offensichtlich sind. Für die schulische Unterrichtspraxis ist ein solcher Ansatz naturgemäß nicht besonders attraktiv. Die zweite Strategie ist, wie Stede (2007 und 2016a) voneinander getrennte Ebenen anzunehmen, um diese in einem ersten Schritt einzelnen untersuchen und möglicherweise in einem zweiten aufeinander beziehen zu können. Damit werden Einseitigkeiten vermieden, allerdings stellt das Zusammenführen von Phänomen, die auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen beruhen, unter Umständen eine enorme Herausforderung dar. Als dritte Möglichkeit lässt sich ein integrativer An-

Er bezieht die Rezeption und Produktion von Texten mit ein und greift dafür vor allem auf Konzepte der kognitiven Psychologie zurück. Die *Einführung in die Textlinguistik* von Schwarz-Friesel / Consten (2014) ist ihm beispielsweise stark verpflichtet. Gerade bei Weltwissen im weitesten Sinn sind die Überschneidungen mit der Textsemantik aber noch sehr deutlich. Eine große Rolle spielt hier der Begriff des *Textweltmodells*, das mittels der in sprachlich-textuellen Einheiten und Strukturen angelegten Referenzialisierungen erzeugt wird und eine interne Repräsentation des jeweiligen Sachverhalts darstellt (vgl. ebd., 58).

⁸³Fritz (2013, 141) verweist in diesem Zusammenhang auf Leibniz' (1971 / Erstausgabe 1873) *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand*, der zu Wörtern, „welche den Zusammenhang der Ideen oder der Sätze bezeichnen“ (ebd., 374), grundlegend festhält: „Ich gestehe, daß die Partikel von großem Nutzen sind, aber ob die Kunst des Wohlredens auf ihnen hauptsächlich beruht, weiß ich doch nicht. [...] [S]o kann man sich [...], wenn man nur die Sätze gut ordnet, fast ebenso verständlich machen, als wenn man Verbindungen und Partikeln beifügt“ (ebd., 375). Und ganz ähnlich liest man in Humboldts (1836) Schrift *Über die Kawi-Sprache*: „Je gereifter sich der Geist fühlt, desto kühner wirkt er in eigenen Verbindungen, und desto zuversichtlicher wirft er die Brücken ab, welche die Sprache dem Verständnisse baut.“ (ebd., CCXCIV)

⁸⁴Basiert das erste Begriffspaar ursprünglich auf dem syntaktischen Konzept der Generativen Grammatik (vgl. z. B. Businger / Studler ⁵2004, 140f. oder Fries ⁵2016a und ⁵2016b), geht das zweite auf van Dijk's (1972 und 1980) Konzept der *Makropropositionen* zurück (vgl. etwa Rödel ⁵2016e oder Adamzik ²2016, 223-230 und 276-284). Globale Strukturen, die sich auf die pragmatisch-funktionale Komposition eines Textes beziehen, nennt van Dijk in Abgrenzung zu Makropropositionen *Superstruktur* (vgl. auch Fix ²2008a, 75-81).

satz verfolgen, der wie Schröder (2003, v. a. 1-5) und Fritz (2013, v. a. 22-32) die unterschiedlichen Aspekte von Beginn an aus pragmatischer Sicht zusammendenkt.

Neben der integrativen und funktional-handlungstheoretischen Ausrichtung führt Fritz (2013, 24-32) noch zwei weitere grundlegende Eigenschaften seiner *Dynamischen Texttheorie* an: die Berücksichtigung der Dynamik, die Texte aufgrund der sequenziellen Anordnung von Schriftzeichen (vertikal und horizontal) quasi zwangsläufig entwickeln, und eine dialogische Fundierung im Sinn von Adresatenorientierung. Aus diesen vier Eigenschaften werden vier Komponenten als zentrale Aufgaben einer Texttheorie abgeleitet:

- Typen funktionaler Textbausteine und ihre (sprachliche) Form,
- Organisationsprinzipien für die lokale Sequenzierung (Sequenzmuster, lokaler Wissensaufbau, Koreferenz),
- Organisationsprinzipien für die globale Sequenzierung (globale Sequenzierungsstrategien, Texttypen, globaler Wissensaufbau, Themenstrukturen und Themenmanagement),
- Kommunikationsprinzipien sowie ihre Ausführungsbestimmungen und Anwendungsformen.

Fritz (2013) vermeidet dabei bewusst die Termini *Textebene* und *Makro-* bzw. *Tiefenstruktur*, um den integrativen Charakter seiner Texttheorie zu betonen und der Vorstellung von getrennten Ebenen als übereinanderliegenden Schichten entgegenzuwirken.⁸⁵

Das Herzstück ist der relativ offene Begriff der *kommunikativen Aufgabe* und die Annahme von *funktionalen Textbausteinen* unterschiedlicher Größe.⁸⁶ Kommunikative Aufgaben erfüllt man, indem man bestimmte Handlungen mit einer entsprechenden Funktion ausführt (vgl. Fritz 2013, 24f.). Dabei fasst Fritz (2013, 35-38) unter kommunikativen Aufgaben – mit Bezug auf Strecker (1986) – nicht nur Einzelhandlungen, sondern auch Handlungszusammenhänge. Diese Sichtweise setzt sich von der Searle'schen (³⁴2011 / Erstausgabe 1969) Sprechakttheorie ab und sieht sich eher in der Tradition von Wittgenstein (³1975 / Erstausgabe 1953),

⁸⁵Von van Dijks (1972 und 1980) Makropropositionen setzt sich Fritz (2013, 286-288) sogar explizit ab.

⁸⁶Schröder (2003, 35-42) spricht auch von *Teiltexthandlungen*.

Strawson (1964), Alston (1964) und Heringer (1974) verankert.⁸⁷ Die funktionalen Textbausteine gliedern sich hinsichtlich der Äußerungsform in *Ausdrücke unterhalb der Satzebene*, *Sätze*, *Paarsequenzen von Sätzen* und *Abschnitte* im Sinn von längeren Satzsequenzen.

Die Rede von funktionalen Textbausteinen geht Hand in Hand mit der bereits erwähnten Vorstellung von Texten als *komplexen* sprachlichen Handlungen. Diese verfügen in Form von *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhängen über eine sequenzielle Konstituentenstruktur – und eben keine Illokutionshierarchie (vgl. Schröder 2003, 90-94 sowie Fritz 2013, 44-58, 142-152 und 402-406). Entsprechend der Baukasten- bzw. Bausteinmetapher kann man sich Texte folglich als eine spezifische Komposition von Einzelelementen vorstellen, die sich zu einem Gesamteindruck verbinden, aber auch wieder analytisch „auseinanderbauen“ lassen (vgl. Schröder 2003, 244 und Fritz 2013, 395-422 und 448-482).

Die funktionale Einbettung der Bausteine ineinander, die auch Feilke (2012a, 12) anspricht, lässt sich dabei über sogenannte *Indem-Ketten* modellieren.⁸⁸ So kann man zum Beispiel eine Behauptung begründen, *indem* man eine Autorität zitiert. Die *Und-dann-*Zusammenhänge lassen sich grob in die zwei Typen *stützend* und *additiv* einteilen (vgl. Fritz 2013, 179f.).⁸⁹ Neben den *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhängen als Aspekte zur Beschreibung von komplexen sprachlichen Handlungen sind darüber hinaus drei weitere Aspekte in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., v. a. 46):

- der propositionale Gehalt von Handlungen (*behaupten, dass p*) und ihr Thema,
- die Form der Äußerung,
- das Eingehen von Commitments (*wobei man sich auf die Annahme festlegt, dass ...*) und der Aufbau von Commitment-Wissen auf der Basis gemeinsamen Wissens (Common Ground).

Abbildung 3.3 stellt die grundlegenden Annahmen von Fritz' (2013) *Dynamischer Texttheorie* schematisch zusammen.

⁸⁷ Ein Kontrastbeispiel, das der Searle'schen (³⁴2011) Sprechaktheorie folgt, wäre etwa Schmitt (2000) in der Tradition von Brandt / Rosengren (1992). Für die Erfassung von Handlungszusammenhängen und kommunikativen Aufgaben unterschiedlicher Größe ergeben sich entsprechende Probleme. Dasselbe gilt für die Einbettung von sprachlichen Handlungen ineinander.

⁸⁸ Darüber hinaus führt Fritz (2013, 79-84) die Möglichkeit von *Und-gleichzeitig-* sowie *Und-nebenbei-*Zusammenhängen aus.

⁸⁹ Schröder (2003, 42-49) spricht auch von *funktionaler Abhängigkeit* und *funktionaler Nebenordnung*.

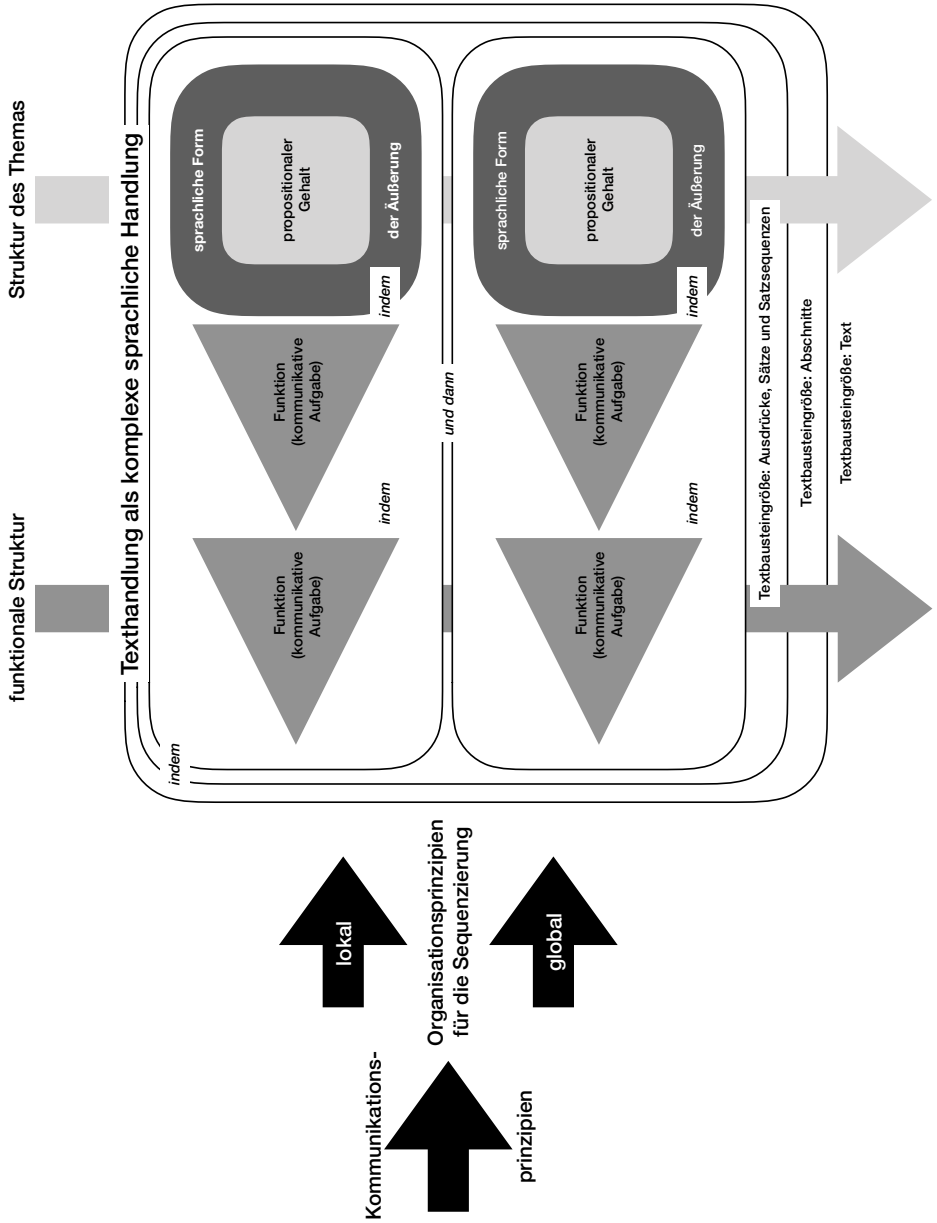


Abbildung 3.3: Schematischer Überblick über die grundlegenden Annahmen von Fritz' (2013) *Dynamischer Texttheorie*

Grundsätzlich gehen Schröder (2003, 50-94) und Fritz (2013, 279-302 und 306-323) davon aus, dass es sich bei einem Thema um einen *Gegenstand* „außerhalb“ des Textes handelt, der (zunächst) über eigene Struktur verfügt. So kann man sich etwa das Wissen über einen Themenkomplex wie Klimawandel als eine Netzstruktur vorstellen, in der verschiedene Teilthemen über „kognitive Trampelpfade“ relativ lose miteinander verknüpft sind.⁹⁰ Fritz (2013, 279) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass unser Weltwissen wenigstens teilweise thematisch organisiert ist: „[E]s ist ein Wissen *über* Gegenstände und deren Zusammenhänge.“ Und bei Schröder (2003, 83) heißt es:

Das Thema wird also als Gegenstand gesehen, auf den mit einer komplexen Handlung Bezug genommen wird. Auf diesen gemeinsamen Gegenstand beziehen sich alle zugehörigen Teil-Handlungen. Genauso wie die komplexe Handlung vollzogen wird, indem eine Folge von Teil-Handlungen vollzogen wird, wird also das Thema behandelt, indem eine Folge von Teilthemen behandelt wird.

Beim Schreiben eines Textes wird das gemeinsame Wissen über ein Thema *behandelt* und mit der funktionalen Struktur *spezifische* Aspekte der thematischen Struktur etabliert.⁹¹ Kennzeichnend für Schröder (2003, 83f.) und Fritz (2013, 303-306) ist, dass sie die thematische Struktur als integralen Bestandteil der Handlungsstruktur begreifen – anders als etwa Stede (2007 und 2016a).

Bei einem guten *Themenmanagement* greifen beide Strukturen oftmals ineinander. Das gilt insbesondere für Textbausteine in der Größe von Abschnitten. Insofern kann die thematische Struktur gerade bei funktional homogenen Texten einen wesentlichen Beitrag zur Textorganisation leisten (vgl. auch Fritz 2013, 39-41).⁹² Dass eine analytische Trennung trotzdem notwendig ist, liegt daran, dass ein Thema nach ganz unterschiedlichen funktionalen Sequenzmustern bzw. Texthandlungstypen entwickelt werden kann.

Zusammen mit den Kommunikationsprinzipien sieht Fritz (2013, z. B. 32 und

⁹⁰Wichtige Konzepte zur Beschreibung von Kohärenz, die hier ins Spiel kommen, sind *Isotopie*, *Implikaturen*, *Präsuppositionen*, *semantische Kontiguität*, oder *Weltwissen* in Form von *frames* und *scripts* (vgl. im Überblick etwa Luginbühl / Pantli ⁵2004, 254-275, Lötscher 2008, Rödel ⁵2016d oder Fritz ⁹2016, 1151-1175). Auch in der Psychologie geht man davon aus, dass deklaratives Wissen größtenteils in Form von *propositionalen Netzwerken* gespeichert ist (vgl. Woolfolk ¹²2014, 295).

⁹¹Zwischen dem Begriffspaar thematische und funktionale Struktur und dem, was Fix (²2008a, 24-33 und 2008b, 115-118) als inhaltliche Kompetenz und Strukturierungskompetenz oder Bereiter / Scardamalia (1987, v. a. 6-12 und 301-304) als *content knowledge* und *discourse knowledge* bzw. *content problem space* und *rhetorical problem space* bezeichnen, lassen sich durchaus Parallelen herstellen.

⁹²Fritz (2013, 650) verweist im Kontext der *Rhetorical Structure Theory* darauf, dass die Annahme, dass prinzipiell alle Textelemente funktional verknüpft sind, theoretisch zwar attraktiv, jedoch praktisch nur bedingt haltbar ist. Er streicht heraus, dass gerade bei umfangreicheren Texten der funktionale Zusammenhang oft nur vage zu bestimmen ist, während gerade der thematische Zusammenhang die Textkohärenz zu sichern scheint.

363) im Themenmanagement eine „Brücke“ zwischen lokaler und globaler Textorganisation. Beide sind bei der Entscheidung für Textbausteine aller Größen präsent. So muss beispielsweise sowohl bei der Verknüpfung einzelner Sätze (etwa über die Satzgliedstellung) als auch bei der Bildung und Linearisierung von Abschnitten auf die Struktur des Themas geachtet und der Umgang damit unter Umständen explizit angezeigt werden. Nicht zufällig setzt Fritz (⁹2016, 1136) in der *Duden-Grammatik* die *funktionale Satzperspektive* zwischen Kohäsion und Kohärenz als eine „Brücke zwischen der Form- und der Inhaltsseite von Texten“ an (vgl. auch den Begriff der *Topikkette* bei Fritz 2013, 268-278).⁹³

Zusammen laufen die Fäden der Textorganisation letztlich bei den eingegangenen Commitments⁹⁴ und dem Aufbau von Commitment-Wissen auf der Basis des gemeinsamen Wissens zwischen Schreiber und Leser (Common Ground).⁹⁵ Fritz (2013, v. a. 52-58, 208-224 und 419-448) arbeitet heraus, wie Schreiber mit sprachlichen Handlungen automatisch – bewusst oder nicht – Commitments eingehen und sich damit auf Annahmen festlegen, die nach dem Prinzip der Verträglichkeit kumulativ in ein sogenanntes *Commitment-Konto* eingehen (*wobei B weiß, dass sich A auf die Annahme festgelegt hat, dass ...*). Fritz (2013, 100) spricht auch von den „Fußabdrücken“ sprachlicher Handlungen.

Das Eingehen von Commitments ermöglicht und verstellt gleichzeitig bestimmte „Züge“ im Textaufbau (vgl. auch ebd., 85-87 und 136-140). Deswegen ist sowohl der lokale als auch der globale Wissensaufbau eng mit der Sequenzierung von Handlungen verbunden. Je nachdem, wann welche Commitments eingegangen werden, verändert sich der „Fluss“ der Informationen und damit die Dynamik des ganzen Textes.⁹⁶ Legt man sich beispielsweise bereits zu Beginn eines argu-

⁹³Grundsätzlich ist zwischen dem *Satzthema* und dem *Textthema* zu unterscheiden (vgl. Fritz 2013, 295-300 und Fritz ⁹2016, 1150). Trotzdem kann das Satzthema als grammatisch-funktionaler Grundbaustein eines weitergehenden Themabegriffs verstanden werden. Fritz (2013, 300) hält dazu fest: „In diesem Fall wird [...] in einer Folge von Sätzen jeweils auf denselben Gegenstand Bezug genommen. Damit ist nach dem ersten Satz die Bedingung der Vorerwähtheit gegeben, und man kann dies signalisieren, indem man den zum Bezug verwendeten Ausdruck, das Satzthema, nach den Thema-Rhema-Regeln platziert. Das Vorkommen dieser Art von Folge könnte nun suggerieren, dass das Satzthema typischerweise das Textthema *ist*. In der hier formulierten Gleichsetzung liegt das Problem. Treffender wäre die Formulierung, dass der Satzthema-Ausdruck bisweilen dazu verwendet wird, das Textthema zu *signalisieren*. Das ist aber im Deutschen keineswegs obligatorisch [...]. Der Zusammenhang ist also relativ schwach: Die Platzierung eines referierenden Ausdrucks in typischen Satzthema-Positionen ist eine mögliche Strategie zum Signalisieren eines bestimmten Typs von Textthema.“

⁹⁴Fritz (2013, 66-79) geht in einem Exkurs zum Commitment-Begriff ausführlich auf die unterschiedlichen linguistischen Traditionslinien und alternative Begrifflichkeiten (u. a. Implikaturen, Präsuppositionen, Commitmentspeicher, Kontextveränderung, gemeinsames Wissen bzw. Common Ground) ein (vgl. im Überblick Rehbock ⁵2016a und Schwinn ⁵2016).

⁹⁵Hier bestehen deutliche Parallelen zu dem, was beispielsweise Schwarz-Friesel / Consten (2014, 58-63) aus rezeptiver Sicht als Aufbau eines Textweltmodells bezeichnen.

⁹⁶Gerade Fritz' (2013, 646-670 und 2014) kritische Auseinandersetzung mit der *Rhetorical Structure*

mentativen Textes auf eine Position fest, bekommt die Argumentation einen anderen Charakter, als wenn diese zunächst mit einer offenen Frage eröffnet wird und die Positionierung erst am Ende erfolgt. Den jeweiligen Stand der eingegangenen Commitments kontrollieren zu können, ist eine wesentliche Voraussetzung für das Schreiben eines kohärenten Textes.

Auf die sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung dieser unterschiedlichen kommunikativen Aufgaben zur Verfügung stehen, geht Fritz (2013, u. a. 90-125, 152-175, 225-268, 342-349 und 406-411) an verschiedenen Stellen ein. Die Bandbreite reicht von klassisch textgrammatischen, ausdrucksseitigen *Textkonstituenten* zur Verknüpfung (Konnektoren) oder Referenz bzw. Koreferenz (Artikelwörter und Pronomen) über explizite Signale des Themenmanagements bis hin zu verschiedenen Möglichkeiten der „Informationsverpackung“ beim Wissensaufbau und der Kontrolle bzw. Dosierung von Commitments (z. B. *Hedging*) (vgl. auch Luginbühl / Pantli ⁵2004, 245-253, Gansel / Jürgens 2008, Rödel ⁵2016e und Fritz ⁹2016, 1079-1135).⁹⁷

Deutlich wird bei Fritz (2013, u. a. 140f., 407f. und 651f.) allerdings noch einmal die Grunderkenntnis einer textgrammatisch ausgerichteten Textlinguistik, dass nur ein Teil der Textorganisation explizit über die sprachliche Oberfläche angezeigt wird (vgl. auch Luginbühl / Pantli ⁵2004, 254-275, Fix 2008, Lötscher 2008, Heinemann 2008, Rödel ⁵2016d, Fritz ⁹2016, 1151-1180 und Adamzik ²2016, 1-39). Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass Texte wohl nie ganz explizit sein können (vgl. Fritz 2013, 386f.).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die zu Beginn angesprochene dialogische Fundierung der *Dynamischen Texttheorie* bei allen ausgeführten Prinzipien der Textorganisation durchscheint. Fritz (2013, v. a. 370-380, 393-395, 448-482 und 614-616) betont, dass diese stets in Relation zu Kommunikationsbereich, Textsorte und Adressat zu sehen sind. Besonders deutlich wird dies bei den Kommunikationsprinzipien, die sich zu domänen- und textsortenspezifischen Ausführungsbestimmungen und ihren Anwendungsformen konkretisieren lassen (vgl. ebd., 384f. und 393-395).

Theory verdeutlicht in diesem Zusammenhang, wie problematisch es ist, wenn man die Dynamik des Wissensaufbaus nicht mit in den Blick nimmt.

⁹⁷Fritz (2013, 152f.) problematisiert den Begriff „Informationsverpackung“ in der Tradition von Chafe (1976, 28), verwendet ihn aber dennoch, um die Rolle von sprachlichen Ausdrücken beim Wissensaufbau zu betonen.

3.2.3.2 Verortung des Textprozeduren-Konzepts

Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie* bietet einen adäquaten texttheoretischen Rahmen für das Textprozeduren-Konzept. Grundlegend ist ihre integrative Ausrichtung auf einer Basis einer funktional-handlungstheoretischen Perspektive. Das zentrale verbindende Element ist die Vorstellung von Texten als komplexen sprachlichen Handlungen, die sich entsprechend der Baustein-Metapher aus funktionalen Textbausteinen unterschiedlicher Größe aufbauen. Davon ausgehend lassen sich vier Aspekte des Textprozeduren-Konzepts präziser einordnen:

Zunächst wird deutlich, dass mit der Definition von Textprozeduren als semiotische Koppelung von Handlungsschema und Prozedurausdruck – neben der handlungstheoretischen Grundausrichtung – ein starker Akzent auf der Textoberfläche liegt. Das Interesse konzentriert sich auf sprachliche Mittel und ihr Potential für die Textorganisation. In dieser Hinsicht besteht eine gewisse Nähe zu textgrammatischen Ansätzen.

Zweitens lässt sich die *mittlere* Ebene zwischen Satz und Text, von der Feilke (2014a, 14 und 28 sowie 2017e, 52f.) spricht, mit Fritz (2013) von der lokalen Textorganisation bis zum Übergang zur globalen Textorganisation ansetzen. Das liegt daran, dass die Reichweite sprachlicher Mittel variieren kann. Abhängig vom Skopus kann sich ihr Wirkungsbereich von Ausdrücken unterhalb der Satzebene bis hin zur Textbausteingröße von Abschnitten erstrecken. Genau dies meint Feilke (2012a, 17f.), wenn er von Textprozeduren als sprachlichem Mehrebenen-Phänomen spricht.

Dass es allerdings nur in Ansätzen um die globale Textorganisation geht, zeigt die begriffliche Unterscheidung bei Bachmann / Becker-Mrotzek (2017, 49f.), die Textmusterwissen in *Textfunktionen*, *Textstruktur* und *Textprozeduren* auffächert. Unter Textstruktur fassen die beiden Autoren „eine funktional taugliche Abfolge“ von „konstitutiven Bausteinen“ (ebd., 49). Textprozeduren verstehen sie im Kontrast dazu als „die textsprachlichen Organisationseinheiten zur Realisierung bestimmter Sprachhandlungen“ (ebd., 50). Feilke (2014a, 26 und 30f., 2017b, 160f. sowie 2017e, 56f.) selbst verweist für die globale Textorganisation mit Schneuwly (1995), Hyland (2007) und Martin (2009) auf die Genre-Didaktik.⁹⁸

Drittens kann man konstatieren, dass das Textprozeduren-Konzept bezüglich der Bandbreite der kommunikativen Aufgaben, auf die sich die Handlungssche-

⁹⁸Der englische Fachterminus *genre* ist allerdings nur bedingt mit dem engen Begriff *Textsorte* gleichzusetzen. Er ist wohl eher auf einer Abstraktionsebene mit dem weiten Begriff *Texttyp* zu sehen (vgl. etwa Rehm 2005, 56-62). In eine ähnliche Richtung wie die Genre-Didaktik weist das Praktiken-Konzept (vgl. Deppermann / Feilke / Linke 2016).

mata beziehen können, sehr offen gehalten ist. Feilke (2012a, 12) spricht zwar davon, dass es „forschungsmethodisch keine triviale Aufgabe [ist], Gebrauchsschemata begrifflich zu identifizieren und voneinander abzugrenzen“, er nimmt aber keine expliziten Einschränkungen vor. Die Beispiele reichen von größeren Textbausteinen wie Einleitungen oder Überschriften bis hin zu kleineren Textbausteinen wie Formulierungsmustern des Referierens. In dieser Offenheit ist das Textprozeduren-Konzept deutlich besser anschlussfähig an Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie* als etwa an die Searle'sche (³⁴2011) Sprechakttheorie (vgl. auch Schmitt 2000) – worauf Feilke (2014a, 21 und 25) übrigens selbst aufmerksam macht. Eng verbunden ist damit die Vorstellung, dass sprachliche Handlungen über *Indem*-Zusammenhänge ineinander eingebettet sind und durchaus mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen. Folglich geht es nicht nur um Einzelhandlungen, sondern auch um Handlungszusammenhänge.

Und viertens zeigt sich nicht zuletzt, dass die *Dynamische Texttheorie* Elemente enthält, die über das Textprozeduren-Konzept hinausgehen und dieses entsprechend bereichern können. Dazu zählt insbesondere die Frage nach der funktionalen Einbindung von Textprozeduren in komplexe Sequenzmuster, nach ihrem Beitrag zur globalen Textorganisation und nach der Rolle, die Kommunikationsprinzipien bei der Auswahl und Anwendung von Textprozeduren spielen. Eine große Herausforderung scheint dabei, den Wissensaufbau und das Themenmanagement adäquat zu erfassen.

3.2.4 Sprach- und grammatiktheoretische Wurzeln

Das Textprozeduren-Konzept ist geprägt von einer pragmatischen Sicht auf Sprache, wie sie Feilke schon in den 1990er-Jahren in seinen beiden Arbeiten *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie ‚sympathischen‘ und ‚natürlichen‘ Meinens und Verstehens* (1994) und *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und Ordnung der sprachlichen Typik* (1996) ausführlich dargestellt hat. Ganz im Sinn der eingangs erwähnten Eisberg-Metapher ist die pragmatische Redeweise von der Ausdrucksgestalt als *pars pro toto* zentral (vgl. etwa Feilke 1996, 46-52, Feilke 2004, 50-52 oder Feilke 2012a, 19). Sie spielt bei der Definition von Textprozeduren eine grundlegende Rolle. Feilke (2012a, 18) bezeichnet deren Eigenschaft, als Kontextualisierungshinweise zu fungieren, sogar als das in funktionaler Hinsicht vielleicht wichtigste Merkmal.

Gemeint ist damit, dass kommunikative Handlungen und deren Kontexte an der sprachlichen Oberfläche bzw. mithilfe des Sprachmaterials angezeigt und organi-

siert werden. Im Wesentlichen geschieht dies durch den Gebrauch musterhafter Ausdruckssequenzen, die hinsichtlich eines Verwendungszusammenhangs typisiert sind.⁹⁹ Wie Feilke (2012a, 18f. und 2014a, 23f.) erläutert, sind sprachliche Zeichen dieser Art als Indikator für spezifische Handlungsschemata in bestimmten Kontexten wie Textsorten oder Genres in der jeweiligen Sprachgemeinschaft etabliert.¹⁰⁰ Feilke (1998, 78) formuliert diesen Gedanken sehr deutlich und aus texttheoretischer Sicht durchaus diskussionswürdig:

In den Resultaten idiomatischer Prägung zeigt sich aufgrund des semiotischen *pars pro toto* das Wirken eines kommunikationssemantischen Grundprinzips in der Sprache: Handlungen und im weiteren bedeutungsdifferenzierende Funktionen des Ausdrucks sind ausschließlich [sic!] über ihre *geordnete Oberfläche* identifizierbar [...].

Grundsätzlich geht Feilke (2012a, 15-18 und 2014a, 19) davon aus, dass es sich bei der salienten Ausdrucksgestalt von Textprozeduren um ein sprachliches Mehrebenen-Phänomen in dem Sinn handelt, dass sie ausdrucksseitig sowohl lexikalisch als auch syntaktisch oder gar rein textuell gebunden sein können. Für Textprozeduren kommen damit auf der Ausdrucksseite neben Kollokationen auch grammatische Konstruktionen und Makroroutinen in den Blick. Feilke (z. B. 1996, 192-210 sowie 2004) entwickelt diese weite Auffassung der Musterhaftigkeit von Sprache in der Auseinandersetzung mit der Phraseologie.¹⁰¹ Darüber hinaus stellt er Bezüge zu Überlegungen des Kontextualismus und der Konstruktionsgrammatik sowie zu empirischen Erkenntnissen der Korpuslinguistik her (vgl. u. a. Feilke 2003, 210 und 215f., Feilke 2010a, 4, Feilke 2012a, 4f. sowie Feilke 2014a, 19 und 23f.; vgl. im Überblick auch Elsen 2014, 221-233, Thümmel ⁵2016, Welke ⁵2016 und Zielinski ⁵2016).

Feilke (1996, 192-210) argumentiert, dass die Verengung des Phraseologiebegriffs und die Orientierung am Wortmodell wissenschaftshistorisch zwar sinnvoll

⁹⁹Feilke (1994, 66) spricht davon, dass dem alltäglichen Sprachhandeln eine Common-Sense-Kompetenz zugrunde liegt: „Der Common sense ist ein auf die ökologischen Bedingungen menschlichen Handelns bezogenes und durch diese Bedingungen pragmatisch konstituiertes und stabilisiertes intuitives Wissen.“ Dieser Common Sense setzt keine Reflexion voraus, sichert aber Alltagskommunikation ganz wesentlich ab. Steinhoff (2007, 88-91) fasst diese Vorstellung kompakt zusammen und stellt zwei Merkmale heraus: *soziale Verbindlichkeit* und *Selektivität*. Werden die sozial etablierten und verbindlichen Ausdrucksmuster nicht eingehalten, erzeugt dies Irritationen. Besonders anschaulich wird dies beim Lernen einer Fremdsprache. Man verfügt zumindest zu Beginn noch nicht über den spezifischen Common Sense, spricht man hat sich den neuen sprachlichen Bedingungen noch nicht angepasst und handelt unter Umständen sprachlich unerwartet – jedenfalls für *native speaker*, die eben intuitiv über den „Naturzustand“ der jeweiligen Sprache verfügen.

¹⁰⁰Mit der Unterscheidung zwischen sogenannten *Basisprozeduren* und *textsortenspezifischen Prozeduren* weichen Rezat / Feilke (2018, v. a. 32f. und 36) diesen Punkt aktuell etwas auf. In gewisser Weise ähneln die Basisprozeduren dem, was Eroms (²2014, 20-23) als *stilneutrale Ausdrucksweisen* bezeichnet.

¹⁰¹Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass Feilkes Ansatz aus Sicht der Konstruktionsgrammatik als ein Ansatz eingeordnet wird, der stark von der Phraseologie geprägt ist (vgl. Ziem / Latsch 2013, 152-156).

war, diese es aber unmöglich macht, das tatsächliche Ausmaß an *idiomatischer Prägung* des Sprachwissens adäquat zu erfassen (vgl. auch Feilke 1994, 18 und Feilke 2004, 60; im Überblick Steinhoff 2017c, 323-325). Idiomatiche Prägung wird hierbei im Sinn eines weiteren Verständnisses des Ausdrucks *idioma* (von griechisch „Besonderheit“ bzw. „Eigenart“) verstanden, der für die Phraseologie zumindest zu Beginn wohl noch bestimmend war (vgl. Feilke 1996, 207f.).

Die Aussage, dass ein Ausdruck idiomatisch geprägt ist, meint also, dass er durch konventionelle Präferenzen festgelegt ist (vgl. Feilke 1998, 72 und 74). Wie Burger (⁴2010, 53) noch in der vierten Auflage seiner Einführung in die Phraseologie herausstreicht, weicht Feilke damit von der „üblichen“ Verwendungsweise des Begriffs *Idiomatizität* ab. Unter ihr wird in der Regel „eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit“ (Burger ⁵2015, 15) gefasst. Gemeinhin gilt Idiomatizität neben *Polylexikalität* und *Festigkeit* als das entscheidende Kriterium für Phraseme im engeren Sinn.

Feilke (1996, 211-311) entwirft ein alternatives System zur Ordnung idiomatischer Prägung, das er in *syntaktische*, *semantische* und *pragmatische* Prägungen untergliedert. Wichtig ist allerdings zu betonen, dass alle drei Arten letztlich immer pragmatisch konstituiert sind in dem Sinn, dass sie als „Resultate eines Prozesses intersubjektiver Gestaltbildung im Meinen und Verstehen“ (ebd., 214) aufzufassen sind. Besonders *textuelle* Prägungen als Unterkategorie pragmatischer Prägungen weisen dabei das textkonstituierende Potential auf, das für Feilkes (2012a, 11) Definition von Textroutinen bzw. Textprozeduren essentiell ist.

Es kann an dieser Stelle nicht auf die Details dieser Einteilung eingegangen werden. Festgehalten werden soll allerdings die für die verschiedenen konstruktionsgrammatischen Ansätze zentrale Annahme, dass es sich bei Lexikon und Syntax nicht um zwei Kategorien handelt, die strikt getrennt werden können, sondern ein Kontinuum darstellen (vgl. Feilke 1996, 181-191, aber auch Burger ⁵2015, 31f.). Feilke (1998, 73) erläutert die Schlussfolgerungen, die daraus zu ziehen sind, so:

Nicht das Wort ist die Einheit der Bezeichnung, sondern stets der Wortgebrauch, Wörter im syntagmatischen Kontext. Dieses Faktum bringt eine eigenständige Ebene strukturell komplexer, zusammengesetzter Zeichen hervor. Auch grammatisch und semantisch gänzlich reguläre und unauffällige Ausdrücke entpuppen sich in der Konsequenz bei einer Ausdrucksanalyse als konventionelle Zeichen, die kognitiv als ein lexikalisch verfügbares Wissen zu interpretieren sind.

Ausgehend von einer Gliederung der Phraseologie in die drei Entwicklungsphasen *vorpragmatische Idiomatik*, *Pragmatisierung der Idiomatik* und *Konstruktive Pragmatik* schlägt Feilke (2004, 58) deshalb vor, sich vom klassischen Zentrum-

Peripherie-Modell der Phraseologie zu lösen und stattdessen von einem Ebenenmodell wie etwa bei Gledhill (2000, 201-203) auszugehen, bei dem *Kollokationen* in einem engeren Sinn und *usuelle Rekurrenzen* als Kollokationen in einem weiteren Sinn nicht den Randbereich, sondern die Basis bilden. Kollokationen versteht Feilke (2004, 52) als „nicht-phraseologische polylexikalische, auf der Ebene von Konstituenten und Konstituentenbeziehungen integrierte Ausdrücke“ mit zwei oder mehr auto- und synsemantischen Gliedern (vgl. auch Feilke 1996, 115-132). Im englischsprachigen Raum existiert für Kollokationen im engeren Sinn der auf Michael Halliday zurückgehende Begriff *lexico-grammar*, den auch Gledhill (2000, 73-79) verwendet. Dieser macht das Kontinuum zwischen Lexik und Grammatik schon im Namen deutlich.¹⁰²

Ausgehend von der Vorstellung eines Ebenenmodells stellt Feilke (2004, 53) die Forderung auf, idiomatische Prägung und syntaktisch-semantische Kompositionalität theoretisch zu entkoppeln, die Kategorie *Ausdruck* als eigenständige Ebene des Sprachsystems sowie als semantisch und pragmatisch komplementäres Konzept zum syntaktischen Wort zu etablieren und sogenannte *Produktionsidiome* als wesentlich für Sprachkompetenz anzuerkennen (vgl. auch Feilke 2012a, 21f.).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass *rekurrente Kookkurrenz* als rein statistisches Datum für die Kollokationsanalyse nicht ausreicht (vgl. Feilke 2004, 52f. und Feilke 2012a, 15f.) und mit Blick auf die Konstruktionsgrammatik und im Sinn einer *syntagmatischen Typik* (vgl. Feilke 1998, 78f.) über die Lexik hinaus die syntaktische Struktur mit einzubeziehen ist (vgl. Feilke 2006, 56f. und Feilke 2012a, 17). Feilke (2007) arbeitet den letztgenannten Aspekt ausführlich heraus. Bei *Konstruktionen* im Sinn der Konstruktionsgrammatik handelt es sich um *form-meaning-pairings*, die phrasale Muster ebenso einbeziehen wie Lexeme (vgl. im Detail Feilke 2007, 71-74, Welke⁵2016 sowie Ziem / Lasch 2013, 9-17).

Für das methodische Vorgehen stellt dieses weite Verständnis von Musterhaftigkeit von Sprache eine große Herausforderung dar. Wenn strukturelle Festigkeit im Sinn von lexikalischen bzw. grammatischen Irregularitäten oder Restriktionen als Folge und nicht als Kennzeichen von idiomatischer Prägung begriffen wird und idiomatische Ausdrücke sehr wohl regulär und scheinbar ad hoc gebildet sein können (vgl. Feilke 1998, 76f., Feilke 2004, 49f. und Feilke 2012a, 20f.), stellt sich – auch für die vorliegende Arbeit – die Frage, wie diese präzise erfasst werden können. Welche sprachlichen Phänomene Feilke (2010a, 6-8 und Feilke 2012a, 20-24) für das Textprozeduren-Konzept konkret im Blick hat, wird am deutlichsten an

¹⁰² *Kollokationen* und *Routineformeln* werden bei Burger (⁵2015, 14f., 27, 32f. und 38-48) als schwach bzw. nicht idiomatisierte Phraseme der Phraseologie im weiteren Sinn zugerechnet.

den Arbeiten, die er zur Herleitung des Textprozeduren-Konzepts als Beispiele zitiert. Grundlegend ist dabei die Feststellung, dass die klassische strukturalistische Analyse bei der Erfassung von Textprozeduren an Grenzen stößt.

3.2.5 Textprozeduren und Stil

Die Vorstellung, dass in einer Sprache Ausdrücke existieren, die zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben bzw. zur Realisierung von typischen Handlungsschemata kommunikationsbereichs- und textsortenspezifisch etabliert sind, weist Parallelen zu dem auf, was Eroms (²2014, 20-23) in seiner Einführung in die Stilistik als *Stilwerte* bezeichnet. In Abgrenzung zu *stilneutralen* Ausdrucksweisen und postkonventionellen *Stileffekten* versteht er darunter „[a]lle Ausdrücke, die in einem Text auf Grund gebräuchlicher Muster zu erwarten sind und seine kommunikative Funktion in natürlicher und zu erwartender Weise betreffen“ (ebd., 22).

Umso erstaunlicher ist es, dass sich Feilke (2010a, 14) mit Bezug auf Sandigs (²2006) *Textstilistik des Deutschen* ausdrücklich von der Stilistik absetzt:

Literale Prozeduren [...] sind keine „textstilistischen Handlungsmuster“, die lediglich stilistisch die „Art der Handlungsdurchführung“ (Sandig 2006, 11) kennzeichneten. Sie sind textuell routinisierte Formen des Handelns selbst, nicht dessen sozial bedeutsame „Einkleidung“. Ich halte es nicht für sinnvoll, die damit verbundenen grammatischen, kollokationellen und textstrukturellen Ordnungen dem Stilbegriff und dem rhetorischen Konzept der *elocutio* zu subsumieren (Feilke 2009).

Besonders kritisch setzt sich Feilke (2009, 260 und 263f.) in seiner Rezension mit Sandigs weitem Stilbegriff auseinander, der eigentlich schon immer dann greift, wenn auf unterschiedlichsten Textebenen Varianten möglich sind (vgl. auch Eroms ²2014, 23f.). Sandig (²2006, 2) hält einleitend fest:

In diesem Buch geht es um einen weiten Stilbegriff: Stile in und von Texten, individuelle, ja originelle Stile ebenso wie typische, konventionalisierte Stile, um auffällige Stile, aber auch weniger auffällige, ja gewohnte Stile. [...] D.h. überall, wo wir Alternativen haben, überall da ist Stil im Spiel – wenn wir bei den kommunikativen Ressourcen derselben Gemeinschaft bleiben.

Diese weite Vorstellung bringt aus Sicht von Feilke (2009, 263f.) jedoch das Problem mit sich, dass Sprachen grundsätzlich semiotische Ordnungen mit strukturfunktionalen Alternativen sind. Die Stilistik müsste dann quasi als linguistische „Super-Wissenschaft“ die unterschiedlichen Teildisziplinen integrieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob aus der kommunikativen Kontextualisierung und sozialen Markierung von Alternativen automatisch eine bewusste Wählbarkeit folgen muss.

Das größte Potential sieht Feilke (2009, 261f.) im Verständnis von textstilistischen Handlungsmustern als Produktions- und Rezeptionseinheiten unterhalb des globalen, je individuellen Textes. Dort macht er Ansatzpunkte für Schreibkompetenz und eine textfunktionale Grammatikschreibung aus. Fritz (2013, 90) fasst dieses Potential im Kontext von Handlungsalternativen wie folgt zusammen:

Obleich mir scheint, dass die hier vorgenommene Ausweitung des Stilbegriffs problematisch ist, da mit ihr praktisch die gesamte Theorie sprachlichen Handelns in die Stilistik eingemeindet wird, sind in Arbeiten zur Stilistik, beispielsweise in dem zitierten Buch von Sandig [(²2006)], viele wertvolle Beobachtungen zu speziellen kommunikativen Strategien, zu Formen der Befolgung kommunikativer Prinzipien und zu Textproduktionsroutinen zusammengetragen, die ich jedoch [...] an anderer Stelle theoretisch lokalisieren würde als in einem globalen Bereich der Stilistik.

Die vorliegende Arbeit teilt diese „Mittelposition“, sieht sich theoretisch jedoch im Textprozeduren-Konzept verankert. Aus diesem Grund wurde in Kapitel 2 auf die Funktionalstilistik zwar eingegangen, diese aber in Beziehung zu Fritz' (2013) Kommunikationsprinzipien gesetzt.

3.2.6 Didaktisches Potential und Limitationen

In Kapitel 2 wurde herausgearbeitet, dass zwischen den Anforderungen nach methodisch effektiver Kontrolle des Kompetenzerwerbs und nach Authentizität auch didaktisch hergestellter Lernsituationen ein grundlegendes Spannungsverhältnis besteht (vgl. Feilke 2017b, 166). Der traditionelle Aufsatzunterricht hat darauf mit der Vermittlung normativ festgelegter Aufsatzarten wie der Erörterung geantwortet. Dadurch geht jedoch jeglicher Zusammenhang zwischen situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung verloren. Um diesen zentralen Kern von Schreibkompetenz zu erhalten, bedarf es mehr als bloßen *pattern drill* im Sinn eines Memorierens und Reproduzierens vorgefertigter (globaler) Textmuster (vgl. etwa Feilke 2010a, 3 oder Feilke 2017e, 57). Elementar ist, dass die „Gebrauchskonfigurationen“ von Texten als sprachlich-soziale Werkzeuge *verstanden* werden.

Das Textprozeduren-Konzept bietet eine Lösung für dieses Spannungsverhältnis an. Indem es auf einer mittleren Ebene zwischen Satz und Text ansetzt, ermöglicht es Scaffolding, ohne die situativ-pragmatische Profilierung aus dem Spiel zu nehmen (vgl. etwa Feilke 2014a, 27). Abbildung 3.4 visualisiert diese Idee einer mittleren Ebene und fasst das hier vertretene Verständnis des Textprozeduren-Konzepts vor dem Hintergrund von Fritz' (2013) *Dynamischer Texttheorie* noch einmal zusammen.

Das sprachlich-strukturelle Profil des Textes ist gerahmt von dem situativ-pragmatischen Profil der Schreibaufgabe (inklusive Kommunikationsprinzipien und The-

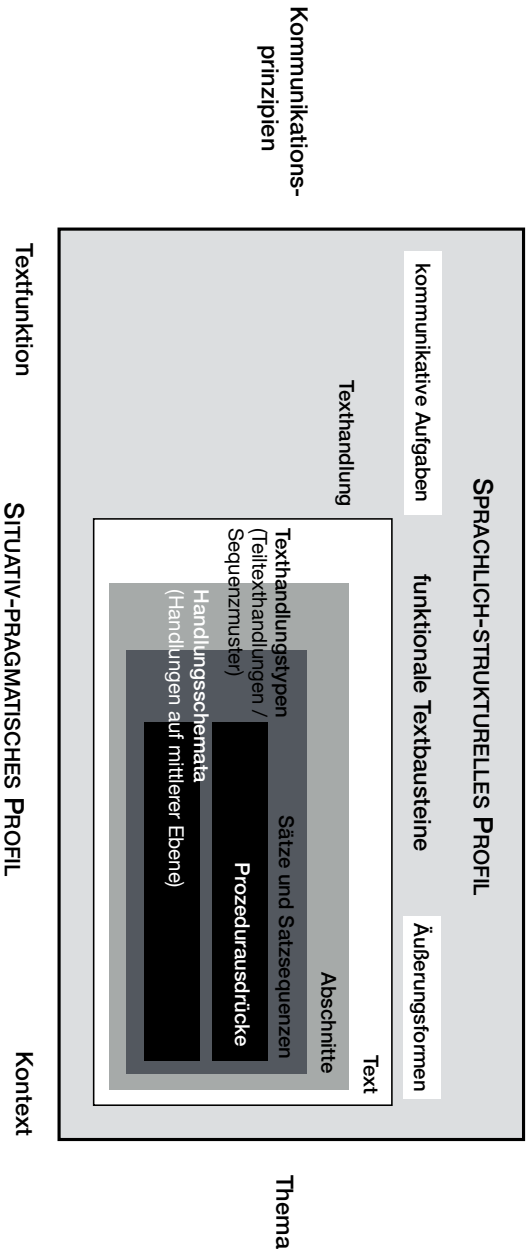


Abbildung 3.4: Das Textprozeduren-Konzept als ein Förderansatz auf einer mittleren Ebene zwischen Satz und Text

ma). Die funktionalen Textbausteine unterschiedlicher Größe sind entsprechend der Baustein-Metapher über *Indem*-Zusammenhänge ineinander eingebettet. Dass Texte darüber hinaus als Sequenzen über *Und-dann*-Zusammenhänge funktionieren, ist durch die *zwei* schwarzen Textprozeduren-Bausteine und den Plural bei den Äußerungsformen (Abschnitte¹⁰³, Sätze und Satzsequenzen sowie Prozedurausdrücke) angedeutet. Die Koppelung von kommunikativer Aufgabe und Äußerungsform zieht sich vom Textmuster bzw. Text als Ganzem bis hin zu den einzelnen Handlungsschemata und den entsprechenden Prozedurausdrücken durch.

Ganz bewusst überlappen die Texthandlungstypen¹⁰⁴ in der Abbildung die drei Äußerungsformen Text, Abschnitte sowie Sätze und Satzsequenzen. Sie lassen sich schwerpunktmäßig der globalen Textorganisation zurechnen. Die Textprozeduren hingegen überlappen die drei Äußerungsformen Abschnitte, Sätze und Satzsequenzen sowie Prozedurausdrücke. Ihr Wirkungsbereich reicht damit von der lokalen Textorganisation bis hin zur globalen Textorganisation. Der Überschneidungsbereich sind die Abschnitte. Die Stärke des Grautons visualisiert in der Abbildung die Eisberg-Metapher. Textprozeduren sind mit Schwarz am stärksten hervorgehoben und entsprechend deutlich an der Oberfläche präsent. Sie indizieren aber das Dahinterliegende, nämlich Texthandlungstypen, Textsorte sowie kommunikativen Kontext und Textfunktion.

Feilke (2017e, 52) betont in diesem Zusammenhang, dass der englische Begriff *composition* im Kontrast zum deutschen Wort *Aufsatz* viel deutlicher zum Ausdruck bringt, worauf es beim Schreiben ankommt: Es geht nicht darum, ein „fertiges“ Textmuster auszufüllen. Stattdessen muss ein Text stets aufs Neue aus seinen Bausteinen aufgebaut werden (vgl. auch Feilke 2014a, 21). Anschaulich macht Feilke (2010a, 10) diesen Gedanken mit einer Analogie zu dem komplexen, weil sehr variablen Sportspiel Fußball:

Beim Fußball z.B. ist das Toreschießen der Zweck des Spiels und der ist allgemein bekannt. Aber entscheidend ist, wie man das unterhalb der globalen Ebene des je individuellen Spiels macht. Es geht ums Vorchecken, darum wie man eine Mauer macht oder diese beim Freistoß überlistet, ums Dribbeln und Übersteigen, um Seit- und Rückfallzieher. Das sind, könnte man sagen, Fußballprozeduren. Im Unterschied zum kontingenten und hochvariablen Spielprozess sind sie lehr- und lernbar. Sie sind sinnvollerweise der Hauptbezugspunkt für die didaktische Instruktion.

Wie Feilke (2017d, 67f.) herausstreicht, bringt die Vorgabe des Spielziels (Toreschießen) bzw. der Textfunktion (z. B. Überzeugen) wenig, wenn man dieses bzw.

¹⁰³Schröder (2003, 35-42) verwendet alternativ den Begriff *Teiltext*.

¹⁰⁴Mit Fritz (2013, 144, 191, 197 und 658) bzw. Schröder (2003, 35-42) lässt sich auch von *Sequenzmustern* bzw. *Teiltexthandlungen* sprechen.

diese nicht einordnen kann („Differentialdiagnostik“) und man vor allem nicht über die kontextspezifischen Mittel verfügt, um dieses bzw. diese zu erreichen.

Im Kontext von Fußball wird gern davon gesprochen, über welche „Lösungen“ ein Spieler bzw. eine Mannschaft für bestimmte Spielsituationen verfügt. Diese situationsadäquaten Automatismen anzubahnen, ist ein zentrales Ziel von Training. Übertragen auf den Schreibunterricht bedeutet das, dass man mithilfe der Textprozeduren bei Schülern einen funktionalen und flexiblen Umgang mit globalen Textmustern entwickelt – sprich die grundlegenden Fußballprozeduren aufbaut, die dann von den Spielern bzw. Schreibern im hochvariablen „Spielprozess“ gezielt und immer wieder neu kombiniert eingesetzt werden können.

Die Fokussierung von Prototypischem in Form von transitorischen Normen kann helfen, diese Dynamik handhabbar zu machen. Im Anschluss an die oben zitierte Passage illustriert Feilke (2010a, 10) allerdings noch einen weiteren Aspekt, nämlich dass die Konzentration des traditionellen Aufsatzunterrichts auf wenige entkontextualisierte „Basismuster“ deutlich zu kurz greift:

Bleiben wir noch einen kurzen Moment bei der Analogie, um einen zweiten Aspekt und eine didaktische Konsequenz herauszuarbeiten. Fußball, Volleyball, Basketball, das sind alles Ballspiele. Niemand käme aber auf die Idee, das Training für diese Sportarten zusammenzulegen. Anders gesagt, die hier aufzubauenden Spielkompetenzen, die zu erwerbenden Techniken und Spielroutinen sind jeweils spielspezifisch und auch nur in entsprechenden spezifizierten Zusammenhängen förderbar.

Im Kontext von Kompetenzorientierung und profilierten Schreibaufgaben scheint der Fokus auf der mittleren Ebene umso dringlicher – vor allem da eine valide Systematik an didaktischen Gattungen nicht in Sicht ist (vgl. Feilke 2017b, 161f.).

Neben der Entschärfung des Spannungsverhältnisses zwischen den Anforderungen nach methodisch effektiver Kontrolle und nach Authentizität bietet das Textprozeduren-Konzept aus schreibdidaktischer Sicht noch einen weiteren Vorteil. Durch die Rückbindung der Handlungsschemata an konkrete Prozedurausdrücke bleiben diese nicht abstrakt, sondern werden für Schüler an der Textoberfläche durchaus im Sinn einer *kognitiven Meisterlehre* (vgl. z. B. Steinhoff 2007, 425-434 oder Philipp ⁶2018, 177-182) sicht- und greifbar. Dies bildet die Voraussetzung dafür, rezeptiv aufgebautes, aber meist *implizites* prozedurales Text- und Sprachwissen ins Bewusstsein zu heben und für das eigene Schreiben explizit verfügbar zu machen (vgl. Feilke 2014a, 26f.).¹⁰⁵

¹⁰⁵Rezat (2014, v. a. 177-180) arbeitet diesen Punkt mit Bezug auf die in der kognitiven Ergonomie etablierten Unterscheidung von *Artefakt* und *Instrument* detailliert heraus. Hier wird der Aneignungsprozess von Instrumenten in zwei Schritten beschrieben: Im Zuge der *Instrumentierung* wird eine Vorstellung von den Funktionen des Artefakts entwickelt, während bei der *Instrumentalisierung* ein Gebrauchsschema für das Instrument aufgebaut wird.

Damit verfügen die Prozedurausdrücke über ein „Schalter-Potential“ (Rezat 2014, 193), das entsprechende Handlungsschemata auslösen bzw. bewusst machen kann. Dass Textprozeduren für eine effektive Nutzung in einem nächsten Schritt dann wieder in ihrer korrekten Verwendung automatisiert, das heißt, implizit werden müssen, liegt in der Natur prozeduralen Wissens (vgl. *production compilation* im Sinn von Gerrig ²⁰2016, 240f.).¹⁰⁶ Zudem liegt durch die Oberflächenorientierung eine entsprechende Nähe zum *grammatischen Lernen* auf der Hand (vgl. Feilke / Tophinke 2016 und Feilke / Tophinke 2017, 12f. sowie Feilke 2017b, 161).

Wie sich bei der Einbettung des Textprozeduren-Konzepts in die *Dynamische Texttheorie* von Fritz (2013) gezeigt hat, sind mit diesen beiden Vorteilen jedoch gewisse Limitationen verbunden. Es ist fraglich, ob sich alle Prinzipien der Textorganisation als Textprozeduren festmachen lassen. Das trifft insbesondere auf die globale Textorganisation zu, die sich zum Teil relativ vage funktionale und thematische Anschlüsse leisten kann, etwa in Form von offenen, assoziativen Ergänzungen (vgl. Fritz 2013, 411).

So scheint die Reichweite des Textprozeduren-Konzepts nicht unbegrenzt – auch wenn mit dem Begriff Handlungsschema prinzipiell kommunikative Aufgaben unterschiedlicher Art und Größe erfasst werden können. In der vorliegenden Arbeit werden aus diesem Grund zusätzlich zu zentralen Textprozeduren wichtige „Marker“ der globalen Textorganisation erfasst. Auf diese Weise wird versucht, lokale und globale Textorganisation – zumindest ein Stück weit – zusammenzudenken. Aktuell gehen auch die Überlegungen von Rezat (2018, v. a. S. 132f., 137-139 und 142-144) und Rezat / Feilke (2018, v. a. 32f. und 33-36) in diese Richtung, indem sie im Zusammenhang des Textprozeduren-Konzepts die Bedeutung des Zusammenspiels von globalem und lokalem Textmusterwissen betonen.

3.2.7 Der schreibdidaktische Zirkel

Am Ende der Ausführungen zum Textprozeduren-Konzept wird mit dem schreibdidaktischen Zirkel ein Beispiel dafür gegeben, wie ausgehend von profilierten Schreibaufgaben *intelligentes* Textmusterwissen und *intelligentes* sprachliches Wissen über Textprozeduren aufgebaut werden kann.

Aus der Vielzahl an Förderansätzen (vgl. im Überblick etwa Philipp 2015, 139-

¹⁰⁶Mit Rezat (2014, 180 und 192f.) kann man von einem zirkulären Prozess sprechen, bei dem Handlungsschemata zunächst über die sprachliche Form (Prozedurausdrücke) bewusst gemacht werden (Instrumentierung), um dann wieder den Blick auf die korrekte Verwendung der sprachlichen Form zu lenken (Instrumentalisierung).

147, Philipp⁶2018, 65-71 oder Jost 2017) lassen sich die drei *Stützen des Schreibunterrichts*, die Feilke (2014a, 29f.) in Anlehnung an den *genre cycle* bei Hyland (2007) und Martin (2009) vorschlägt, als eine vielversprechende Möglichkeit identifizieren, Textmusterwissen und sprachliches Wissen induktiv und kompetenzorientiert anzubahnen:

- textvergleichendes Lesen (Textkontexte schaffen, Textqualitäten thematisieren / Sprachaufmerksamkeit erzeugen und Textprozeduren ermitteln, bewusst machen, ordnen),
- profilierte Schreibaufgaben (Texthandlungsmotive schaffen / Situieren, Spielraum für kreative Lösungen, Modellieren von Schreibhandlungen und Scrolling durch Textprozeduren),
- Schreib-Lese-Kultur in der Klasse (Leseublikum, qualifiziertes Feedback durch interessierte Leser / Überarbeitung und Textprozeduren als Kriterien).

Auffällig ist, dass alle Unterpunkte durchnummeriert sind und damit eine methodische Reihenfolge des Kreislaufs implizieren. Markant ist zudem, dass Textprozeduren immer am Ende jeder Säule stehen und zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben sind. Sie stellen das verbindende Element dar, über das sich Textmuster variabel lernen lassen und transferfähiges Können aufbauen lässt.

Die Logik dieses methodischen Vorgehens liegt auch Feilkes (2017e, 56f.) *schreibdidaktischem Zirkel* zu Grunde. Auch hier sind die einzelnen Schritte durchnummeriert und deren Reihenfolge darüber hinaus durch Pfeile angezeigt. Im Einzelnen sind es folgende:¹⁰⁷

- Schreibaufgabe mit Profil und situierter Schreib Anlass / über Textkontexte und Anforderungen sprechen,
- Texte vergleichen und Sprechen über erfolgreiche Problemlösungen / Modellieren und Überarbeiten,
- Aufmerksamkeit auf Textprozeduren lenken,
- Prozeduren ordnen und geordnet zur Verfügung stellen,
- Anwendung der gewonnenen Mittel in neuen Schreibsituationen gemeinsam und alleine.

¹⁰⁷Steinseifer (2018, 258-260) unterscheidet am Beispiel des Referierens noch einmal zwei Fokuse: das gemeinsame Modellieren des Lerngegenstands und die eigene Rezeption und Produktion.

Im Kontext der vorangegangenen Ausführungen ist vor allem die Anwendung in neuen kommunikativen Kontexten sowie der Umgang mit Mustertexten und Normen hervorzuheben. So gehen Überlegungen zum situativ-pragmatischen Profil der Schreibaufgabe den Möglichkeiten zur sprachlich-strukturellen Realisierung des Textes sinnvollerweise voraus. Nur so ist der Aufbau eines kommunikativ-funktionalen Verständnisses von Textmustern denkbar.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei Expertentexten zu, die als prototypische Beispiele für eine erfolgreiche Lösung der jeweiligen kommunikativen Aufgabe gelten können (vgl. auch Fandrych / Thurmair 2011, 118). Feilke (2017e, 56) schreibt dazu explizit:

Das gemeinsame vergleichende Lesen von Texten kann die Sprachaufmerksamkeit für Textprozeduren stärken. Dabei profitieren Lerner insbesondere vom Vergleich eher schwacher und eher starker Texte. An Experten- und Modelltexten kann viel gelernt werden.

Gleichzeitig wirkt der Einbezug authentischer Texte einem funktions- und kontextfreien *pattern drill* entgegen, den es laut Feilke (2017e, 57) unbedingt zu vermeiden gilt. Mit Verweis auf die Studie von Rüßmann et al. (2016) betont Feilke (2017e, 57) in diesem Zusammenhang, dass Textprozeduren – trotz aller Oberflächenorientierung des Textprozeduren-Konzepts – „in erster Linie“ in den zugrundeliegenden Handlungsschemata bestehen. Wenn das Verständnis für diese fehlt, können die entsprechenden Prozedurausdrücke nicht sinnvoll eingesetzt werden.

Interessant ist in diesem Kontext, dass Rezat (2018, v. a. S. 132f., 137-139 und 142-144) und Rezat / Feilke (2018, 34f. und 33-36) aktuell die Bedeutung der globalen Textorganisation bzw. des globalen Textmusterwissens stärker herausstreichen. Die beiden Autoren stellen neben die *Bottom-up-Strategie*, die zunächst die lokale Textprozedurebene fokussiert, explizit eine *Top-down-Strategie*, die den Blick zuerst auf die Textfunktionen, die kompositionelle Struktur und die Texthandlungstypen richtet. Dabei verstehen sie beide Strategien im Sinn eines „internen didaktischen Zirkels innerhalb des schreibdidaktischen Zirkels“ (ebd., 35) als komplementär.

Einschlägige unterrichtspraktisch ausgerichtete Lehrwerke zum materialgestützten Schreiben folgen im Prinzip der Grundidee des schreibdidaktischen Zirkels. Beispielsweise ordnen Feilke et al. (2016, 28-50) das didaktische Vorgehen mit folgenden Bausteinen bzw. Komponenten: *Schreibaufgabe klären*, *Lesen*, *Planen*, *Formulieren*, *Überarbeiten* und *Zieltext*. *Schreibaufgabe klären* kommt dabei eine übergeordnete Rolle zu und bildet zusammen mit dem *Zieltext* den Rahmen für die einzelnen Schritte im Schreibprozess. Die Autoren sprechen von dem „Fun-

dament“ (ebd., 28), da sich daraus *Leseziele, kommunikative Planung, Inhaltsplanung, Textplanung* und *Überarbeitungsziele* (für das Textprodukt, aber auch schon für die Inhalts- und Textpläne) gewissermaßen ableiten. Die Erarbeitung von und Auseinandersetzung mit den jeweils spezifischen Textmustern und Textprozeduren lässt sich entsprechend integrieren.

Aber auch die Bände von Jückstock-Kießling / Stadter (2014, 2015 und 2016) und Richter / Stadter (2017) zu *Kommentar, Essay, informierenden Texten* sowie *Rede und Vortrag* sind der Grundidee des schreibdidaktischen Zirkels verpflichtet. Textmusterwissen und sprachliches Wissen werden ausgehend von einem situativ-pragmatischen Profil über Beispiele aus der Kommunikationsrealität aufgebaut. Alle vier Bände beginnen dementsprechend damit, das Profil der jeweiligen Schreibaufgabe inklusive der besonderen pragmatischen Anforderungen zu verstehen und Expertenmodelle zu dessen erfolgreichen Lösung kennenzulernen. Erst ausgehend davon werden verschiedene Möglichkeiten der globalen und lokalen Textorganisation geordnet und variabel eingeübt.

3.3 Entwicklung von Funktions- und Kontextvariabilität

Mit materialgestütztem Schreiben als situiertem Schreiben und dem Textprozeduren-Konzept liegt der Fokus bei den folgenden Ausführungen zu Schreibentwicklungsmodellen auf Funktions- und Kontextvariabilität und der Rolle von Textmusterwissen und sprachlichem Wissen. Als zentral erweist sich dabei das Schreibentwicklungsmodell von Steinhoff (2007), das *kontextadäquates* Text- und Sprachhandeln in den Mittelpunkt stellt. Am Ende des Teilkapitels steht eine Diskussion der für diese Arbeit wichtigen exogenen Faktoren für Schreibentwicklung wie zum Beispiel das Schreibcurriculum.

3.3.1 Allgemeine Vorstellungen von Schreibentwicklung

Schreibentwicklung wird im traditionellen Aufsatzunterricht als ein Prozess verstanden, in dem die vorgegebenen Aufsatzarten zunehmend besser gemeistert werden. Das Erfüllen der jeweiligen normativen Merkmale ist dann Ausdruck der den Aufsatzarten innewohnenden Entwicklungslogik. Eine kompetenzorientierte Sichtweise fragt stattdessen erst einmal nach der Entwicklung der Teildimensionen von Schreibkompetenz und den Prinzipien, die dabei wirken (vgl. etwa Pohl

2017b). Elaborierte Schreibkompetenz zeigt sich dann in der Bewältigung immer komplexerer Kommunikationssituationen.

Mit Feilke (²2006, 181f.) können grundsätzlich drei Typen von Schreibentwicklungsmodellen unterschieden werden: *Dimensionswechselmodelle*, *Dimensionsdifferenzierungsmodelle* und *Parallelstadienmodelle* (vgl. für einen historischen Überblick auch Rübmann 2018a, 79-88). Diese werden im Folgenden einander gegenübergestellt, um anschließend nach einer didaktischen Heuristik für die Schule und den Erkenntnissen von Large-Scale-Assessments zu fragen. Die Ausführungen werden zeigen, dass für die vorliegende Arbeit eine weitere Präzisierung dieser „allgemeinen“ Vorstellungen in Gestalt des Schreibentwicklungsmodells von Steinhoff (2007) notwendig ist.

3.3.1.1 Dimensionswechselmodelle

Großen Einfluss darauf, wie man sich Schreibentwicklung vorstellt, hatte und hat das Modell von Bereiter (1980). Es findet sich in nahezu allen aktuellen Einführungen in die Sprach- bzw. Schreibdidaktik (vgl. etwa Fix ²2008a, 52, Merz-Grötsch 2010, 46, Neuland / Peschel 2013, 107, Wrobel ²2013, 209, Steinig / Huneke ⁵2015, 140 oder Philipp 2015, 50). Auf der Grundlage empirischer Studien und nach Auswertung kognitionspsychologischer Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle schlägt Bereiter (1980) eine Untergliederung der Schreibentwicklung in fünf *stages of writing development* vor. Diese stehen jeweils für einen bestimmten Modus des Schreibens und beruhen auf sechs verschiedenen Wissens- bzw. Fähigkeitssystemen (dem ersten werden zwei zugeordnet). Abhängig davon, wo der Schwerpunkt der Entwicklung gerade liegt, lassen sich die Stufen bzw. Phasen zudem auf den Fokus *process*, *product* oder *reader* beziehen. Damit beschreibt die Entwicklung von Schreibfähigkeiten nach Bereiter (1980) eine Parabel, deren Anfangs- und Endpunkt auf derselben Fokusebene liegen.

Der Adressat rückt erst in Phase 3 als feste Bezugsgröße in das Bewusstsein des Schreibers. Neben ein zuvor auf sprachliche Regeln und stilistische Konventionen konzentriertes Schreiben (*performative writing*) tritt auf der Basis sozialer Kognition und zunehmender Automatisierung kognitiver Operationen nun das Ziel, mit dem Text eine bestimmte Wirkung bei den Lesern auslösen zu wollen (*communicative writing*). Ein wichtiges Detail ist, dass nicht unbedingt eine noch unzureichend ausgebildete soziale Kognition als Grund für die zu Beginn noch fehlende Adressatenorientierung gesehen werden muss. Die Grenze der kognitiven Verarbeitungskapazität kann laut Bereiter (1980, 86) bei diesem Entwicklungsstand mit

niederrangigeren Operationen schlichtweg schon aufgebraucht sein:¹⁰⁸

It appears, then, that egocentric writing in middle childhood and beyond does not result from an absolute inability to take another person's point of view. Rather, it would seem that egocentric writing arises from an incapacity to take account of the reader and cope with all the other demands of writing at the same time [...]. Because the other (associative and performative) demands are ordinarily preemptive, social cognition simply gets left out.

Unified writing unterscheidet sich davon noch einmal dadurch, dass es Schreibern nicht nur gelingt, sich in die Perspektive des Adressaten hineinzudenken und den Text auf diesen auszurichten, sondern darüber hinaus auch noch den eigenen Text als Leser einzuschätzen: „[I]t is easier to take the point of view of another person (as in communicative writing) than it is to take the point of view of oneself as reader.“ (Bereiter 1980, 87) Voraussetzung dafür ist, die eigenen Leseerfahrungen (und Präferenzen) auf selbst verfasste Texte zu beziehen.

Bereiter (1980, 87) spricht von einem *writing-reading feedback loop*. Dieser ist die Grundlage für die Ausbildung eines persönlichen, als authentisch erlebten Schreibstils. Der Fokus liegt auf dieser Stufe wieder auf dem Produkt. Anders als beim *performative writing* erfolgen Entscheidungen im Schreibprozess nicht mehr allein auf der Grundlage von Regeln und Konventionen, sondern mit Blick auf die Leser und die eigenen Stilvorstellungen.

Im elaboriertesten Schreibmodus (*epistemic writing*) konzentrieren sich Schreiber wieder auf den Schreibprozess – diesmal allerdings nicht zur rein assoziativen Aneinanderreihung von bereits verfügbarem Wissen (*associative writing*), sondern zur Generierung von neuem Wissen. Die kognitiven Ressourcen von Schreibern werden nicht mehr mit der spontanen (und noch nicht konzeptgeleiteten) Verschriftlichung von Ideen aufgebraucht, sondern sie nutzen das Schreiben auf der Grundlage der auf dieser Stufe bereits erworbenen Fähigkeiten gezielt zum reflexiven Denken: „As a result, the various skill systems that have been integrated to produce mature writing competence may now be enriched by the cognitive consequences of writing.“ (Bereiter 1980, 88) Schreiben ist an diesem Punkt nicht länger ein Produkt des Denkens, sondern ein integraler Bestandteil davon.

In der Forschungsliteratur ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass die *stages of writing development* – in Abgrenzung zu Piagets (1974 und 1976) Stadien- theorie (vgl. im Überblick auch Woolfolk ¹²2014, 38-48 und Gerrig ²⁰2016, 379-382) – nicht als eine lineare Abfolge von klar voneinander abgrenzbaren und einander ablösenden Stufen zu verstehen sind (vgl. u. a. Baurmann / Ludwig 1986, 19-21, Ossner 1996, 82f.; im Überblick Fix ²2008a, 55f. und Pohl 2014a,

¹⁰⁸Vgl. dazu auch Ossner (1996, 83f.).

128). Die verschiedenen Wissens- und Fähigkeitssysteme werden zunehmend *integriert* und bilden in einem komplexen Zusammenspiel die Basis für eine elaborierte Schreibkompetenz. Bereiter (1980, 89) streicht explizit heraus, dass es sich bei den fünf Phasen um eine mögliche und plausible, aber nicht natürlich vorgegebene Entwicklung handelt. Sie bieten Anhaltspunkte für eine differenzierte Einschätzung und Förderung, unterstellen aber keine Zwangsläufigkeit. Vom umfassenden Anspruch von Piagets Stadien – „and all their associated conceptual baggage“ (ebd., 82) – setzt er sich selbst explizit ab.

Zusammen mit Scardamalia (1987) hat Bereiter die *stages of writing development* um einen wichtigen Entwicklungsschritt ergänzt, der bei der Qualität der Wissensorganisation im Schreibprozess stattfindet. Die beiden Autoren unterscheiden das *executive system for composing* von Schreibnovizen und das von Schreibexperten und stellen dafür auf der Basis ihrer umfangreichen empirischen Untersuchungen eine Strategie des *knowledge-telling* einer Strategie des *knowledge-transforming* gegenüber. Grundlegender Gedanke dabei ist, dass die Fähigkeit, das eigene Wissen während des Schreibprozesses entsprechend der Schreibaufgabe zu strukturieren bzw. *umzustrukturieren*, den zentralen Faktor für Schreibentwicklung darstellt.

Bereiter / Scardamalia (1987, 11f.) sprechen in diesem Zusammenhang von einem *content problem space* und einem *rhetorical problem space*, in deren ständigem Abgleich sich die Umstrukturierung von Wissen vollzieht. Schreibnovizen halten sich so zwar an inhaltliche und strukturelle Vorgaben (*topical* bzw. *genre appropriateness*), es gelingt ihnen laut Bereiter / Scardamalia (1987, 345) aber nicht, diese beiden Bereiche bruchlos zusammenzubringen und damit wirkliche inhaltliche Kohärenz zu erzeugen und die Inhalte gezielt auf die Leser auszurichten:

A written argument, for instance, might meet the requirements of stating a position and supporting reasons, but fail to develop a convincing line of argument. [...] Similarly, in narrative writing, almost a third of the stories produced by 17-year-olds were judged to fall short of developing a plot, even though they conformed to the basic structural requirements of narrative [...].

Bereiter / Scardamalia (1987, 183f.) sehen in der Strategie des *knowledge-telling*, also der (Re)Produktion von in dieser Form bei Schreibern bereits vorhandenem Wissen, auch eine Reaktion von Schülern auf die schulische Aufgabenkultur. Schon bei Bereiter (1980, 88) findet sich die Beobachtung, dass traditioneller Schreibunterricht fast vollständig auf den Übergang von *associative* zu *performative writing* und damit auf die Vermittlung von Regeln und verbindlichen Stilmustern fokussiert ist. Ob dieses Vorgehen dem tatsächlichen Entwicklungspotential von

Schülern entspricht, lässt Bereiter (1980, 90) offen:

One reason that speculations about writing development must be so tentative is that the available data mostly relate to what children *do* do under typical composition-writing circumstances and not to what they *can* do under maximally revealing circumstances. [...] Children may be wrongly judged to lack a certain competence simply because circumstances failed to elicit performance that would have revealed it.

Vor diesem Hintergrund empfehlen Bereiter / Scardamalia (1987, 362f.), im Unterricht ein Bewusstsein für den Schreibprozess, unterschiedliche Schreibstrategien und die epistemischen Effekte von Schreiben zu schaffen. Die *knowledge-telling*-Strategie soll sukzessive von einer *Knowledge-transforming*-Strategie abgelöst werden. Die Parallele zu dem von Bereiter (1980) aufgespannten Bogen von *associative* zu *epistemic writing* ist hier offensichtlich. Der entscheidende Schritt ist, sich von der unreflektierten Regelorientierung des *performative writing* lösen und Schreiben für kommunikative und kognitive Funktionen entsprechend eigener Text- und Stilvorstellungen nutzen zu können.

Insbesondere die Unterscheidung von *communicative* und *unified writing* macht dabei deutlich, wie wichtig eine Verbindung aus pragmatischem und sprachlichem Wissen für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz ist. Die präzise Einschätzung einer Kommunikationssituation bedarf – um schriftsprachlich gezielt Handeln zu können – neben der Kenntnis entsprechender sprachlich-struktureller Textkonventionen der kritischen Reflexion derselben. Umgekehrt ist deshalb auch Sprachwissen auf pragmatisches Wissen angewiesen. Nur so ist eine funktionale und kontextadäquate Verwendung von Textmustern möglich. Mit Blick auf die im deutschsprachigen Raum etablierte Curriculumstradition spricht Baurmann (1990, 8) in diesem Zusammenhang auch von dem (alternativen) Ziel einer *umfassenden* Fähigkeit zur Textproduktion:

Was macht dann – so ist zu fragen – gute und geübte Schreiberinnen und Schreiber aus? Nicht vorrangig (oder) ausschließlich die Beherrschung von Formen wie Erzählung, Bericht, Beschreibung, Erörterung oder Schilderung, nicht die inhaltlich-stoffliche Füllung vorgegebener kommunikativer Zwecke. Das sind idealtypische Konstruktionen, fern der Realität, verkürzt und (verdeckt) festgelegt. Versierte Schreiberinnen und Schreiber zeichnen sich vielmehr dadurch aus, daß sie zu einer Schreibaufgabe eigenständig [sic!] eine „Idee vom Text“ [...] entwickeln und diese sprachlich angemessen umsetzen können.

Den Schritt von *knowledge-telling* zu *knowledge-transforming* noch einmal erweitert und genauer ausdifferenziert hat Kellogg (2008). Unter Rückgriff auf die Expertiseforschung und Ong (1975 und 1978) nimmt er einen zusätzlichen dritten Entwicklungsschritt, das sogenannte *knowledge-crafting*, an (vgl. auch Philipp 2015, 53-56 und Philipp ⁶2018, 29-33). Dabei geht Kellogg (2008, 5-10) davon

aus, dass für Schreibentwicklung neben der Koordinierung der kognitiven Operationen Planen, Formulieren und Überarbeiten die Fähigkeit maßgeblich ist, eigene Ideen (Autor), Vorstellungen vom Text und Vorstellungen vom Leser im Schreibprozess simultan und stabil präsent halten und gezielt abgleichen zu können.

Den gedanklichen Hintergrund bildet wie schon bei Bereiter / Scardamalia (1987) die Erkenntnis, dass Schreiben nicht nur hohe Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten stellt, sondern auch grundlegende kognitive Ressourcen wie *long-term memory* und *working memory* massiv beansprucht. Insbesondere die Auslastung des Arbeitsgedächtnisses führt anscheinend dazu, dass Schreiber, die noch der *Knowledge-telling*-Strategie verhaftet sind, alle Kapazitäten für den Aufbau von Ideen aufbrauchen. Eine Kontrolle, ob die eigenen Ideen und die tatsächliche Gestalt bzw. Aussage des produzierten Textes übereinstimmen, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich und eine (scheinbar) egozentrische Perspektive die Folge.

Von einem steten Abgleich von eigenen Ideen und produziertem Text als Basis für gezielte Überarbeitungsprozesse kann laut Kellogg (2008) erst mit Erreichen des *knowledge-transforming* am Ende der Schulzeit ausgegangen werden. Die Fähigkeit, während des Schreibens zusätzlich auch noch Leserreaktionen auf den Text antizipieren zu können, sieht er erst bei professionellen Schreibern voll ausgebildet. Zumal dafür laut Kellogg (2008, 7) neben dem Inhalt zunehmend eine stilistische Ebene reflektiert werden muss:

Notice that this stage [knowledge-crafting] now involves modeling not just the reader's view of the writer's message but also the reader's interpretation of the text itself. In knowledge-crafting, the writer shapes what to say and how to say it with the potential reader fully in mind.

Zusammenfassend lassen sich zu Bereiters (1980) Dimensionswechselmodell und seinen Weiterentwicklungen mehrere Punkte festhalten. Grundlegend ist, dass die sozial-kommunikative und die kognitiv-epistemische Ausrichtung von Schreiben zusammengedacht werden. Das ist insofern sinnvoll, als Textorganisation und Themenmanagement im Sinn von Fritz (2013) untrennbar verbunden sind. Wie auch Abbildung 3.2 deutlich macht, stellen sich epistemische Effekte aber wohl schon von Anfang an ein – wenn auch je nach Können mit einem deutlich unterschiedlich hohen Bewusstseinsgrad.¹⁰⁹ Augst et al. (2007, 364f.) halten dazu fest:

¹⁰⁹Pohl / Steinhoff (2010, 19f.) unterscheiden noch einmal zwischen *epistemischem* und *lernendem* Schreiben. Unter dem ersten Begriff verstehen sie eine bewusst gewählte und zielgerichtet eingesetzte Schreibstrategie. Der zweite bezieht sich auf kognitive Effekte beim Schreiben, die auch bei einem geringeren Bewusstseinsgrad auftreten.

Während die epistemische Komponente von kompetenten Autoren (mehr oder weniger kontrolliert) auf Sach- und Erkenntnisfragen ausgerichtet werden kann, führt sie bei den Grundschulern dazu, dass diese sich grundlegende Aspekte des Schreibauftrags (u. a. in der Sachdimension) überhaupt erst *erschreiben*. Bei ihnen ist jene epistemische Dimension auf den Aneignungsgegenstand selbst bezogen, zeigt aber letztlich denselben Wirkmechanismus. Wir plädieren daher dafür, das epistemische Schreiben in seinem Status als *Bedingung der Möglichkeit von Schreibentwicklungsvorgängen überhaupt zu begreifen*.

Epistemisches Schreiben ist zudem in aller Regel nicht nur an einen pragmatischen Kontext gebunden, sondern Erkenntnisgenerierung (für Schreiber *und* Leser) ist immer auch Teil einer kommunikativen Textfunktion.¹¹⁰

Wichtig für diese Arbeit ist darüber hinaus die Unterscheidung der drei kommunikativ ausgerichteten Phasen: *performative writing*, *communicative writing* und *unified writing*. Sie verdeutlicht, dass Textfunktion und kommunikativer Kontext – nicht zuletzt aufgrund der Auslastung der kognitiven Verarbeitungskapazitäten (v. a. Arbeitsgedächtnis) – erst Stück für Stück ins Bewusstsein rücken. Kommunikative Konventionen werden zunächst befolgt, ohne dass sie umfassend verstanden werden. In Zusammenhang mit dem traditionellen Aufsatzunterricht ist dabei Be-reiters (1980, 88-90) Hinweis markant, dass sich der Schulunterricht sehr stark auf den Übergang von *associative* zu *performative writing* konzentriert und weitergehende Entwicklungen weitgehend unbeachtet lässt. Seine Ausführungen legen nahe, dass sich die Entwicklung bei einem anderen Unterricht auch anders darstellen würde.

3.3.1.2 Dimensionsdifferenzierungsmodelle

Einen alternativen Weg für die Modellierung von Schreibentwicklung wählen Feilke (1988) und Feilke / Augst (1989) auf der Grundlage der empirischen Untersuchung von Augst / Faigel (1986) zu argumentativen Texten in Briefform (*Argumentationsbriefe*). In ihrem Dimensionsdifferenzierungsmodell konzentrieren sie sich auf die kommunikative Dimension von Schreiben und benennen vier Ebenen, die Schreibentwicklungsforschung zu berücksichtigen und theoretisch zu integrieren hat: die *Sprachsystemebene*, die *Kommunikationsebene*, die *Kognitionsebene* und die *Entwicklungsebene* (vgl. Feilke / Augst 1989, 300-302).

Dementsprechend verbinden sie in ihren Ausführungen ein interaktives Modell zu den drei Wissenskomponenten (Kognitionsebene) mit einem semiotisch

¹¹⁰Gut illustrieren lässt sich dies an wissenschaftlichem Schreiben. Wie Steinhoff (2007, 418-425) deutlich macht, sind wissenschaftliche Schreibstile nicht nur an den Kommunikationsbereich Wissenschaft angepasst, sondern darüber hinaus noch disziplinspezifisch geprägt – und keineswegs auf „bloßen“ Erkenntnisgewinn ausgerichtet.

begründeten Modell kommunikativer Handlungsprobleme (Kommunikations- und Sprachsystemebene). Ausgehend von Bühlers (²1965, 24-33) Organonmodell sehen Feilke (1988, 67) und Feilke / Augst (1989, 309) dabei vier Problembereiche kommunikativen Handelns, hinsichtlich derer das Wissen der Schreiber gefordert wird: hinsichtlich einer *expressiven* (Ich), einer *kognitiven* (die Sache), einer *textuellen* (der Text) und einer *sozialen* Dimension (der Andere).

Bei ihren Schlussfolgerungen gehen die Autoren davon aus, dass im Laufe der Schreibentwicklung jeweils ein anderer Problembereich dominant wird. Welcher das ist, rekonstruieren sie neben der Lexik und Syntax vor allem aus der Makrostruktur der untersuchten Texte. Hierbei stellen sie fest, dass ein *linear-entwickelndes* Textordnungsmuster (Prinzip *szenischer Kontiguität*) zunächst von einem *material-systematischen* (Prinzip *sachlogischer Ordnung*), dann von einem *formal-systematischen* (Prinzip *formaler Ordnung*) und schließlich von einem *linear-dialogischen* (Prinzip *dialogischer Ordnung*) abgelöst wird. Auf diese Weise können sie eine Entwicklungslinie ableiten, die sich über *Desymptomatisierung* (*Ausdrucksproblem*), *Dekotextualisierung* (*Inhaltsproblem*), *Reflexivierung* (*Gestaltungsproblem*) und letztlich *Kontextualisierung* (*Überzeugungsproblem*) aufspannt (vgl. Feilke 1988, 73 und Feilke / Augst 1989, 314).

Ähnlich wie schon Bereiter (1980) kommen sie dabei zu dem Ergebnis, dass sich die einzelnen Entwicklungsschritte nicht einfach nacheinander ablösen, sondern sukzessive miteinander verbunden werden: „Wie eine umhüllende Schale integriert die entwickeltste Form alle vorherigen Problemlösungen.“ (Feilke 1988, 79) Markant ist dabei, dass sich diese Entwicklung anscheinend im Alter zwischen 13 und 23 Jahren vollzieht. Die Ausbildung von Schreibkompetenz erstreckt sich insofern über alle Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und II und ist mit der Schule noch keineswegs abgeschlossen.

Weitere Parallelen zu Bereiters (1980) Modell sind meines Erachtens durchaus erkennbar (vgl. auch Feilke 2005, 44). Zwischen linear-entwickelndem Textordnungsmuster und *associative writing*, zwischen formal-systematischem Textordnungsmuster und *performative writing* sowie zwischen linear-dialogischem Textordnungsmuster und *communicative* bzw. *unified writing* lassen sich Bezüge herstellen. Das material-systematische Textordnungsmuster weist gewisse Berührungspunkte mit der *knowledge-telling*-Strategie bei Bereiter / Scardamalia (1987) auf. Der theoretische Rahmen unterscheidet sich jedoch. Anders als bei Bereiter (1980) sind alle angenommenen Entwicklungsschritte auf die kommunikative Dimension von Schreiben bezogen. Ihr Ansatz ist geprägt von einer entwicklungspsychologischen Sicht auf Bühlers (²1965, 24-33) Organonmodell, in dem

sprachliche Zeichen entsprechend der Werkzeugmetapher als Mittel kommunikativen Handelns gedacht werden. Dementsprechend bleibt *epistemic writing* in den Überlegungen von Feilke (1988) und Feilke / Augst (1989) außen vor.

3.3.1.3 Parallelstadienmodelle

Eine Verbindung der beiden beschriebenen Modelltypen stellen *mehrdimensionale Parallelstadienmodelle* dar. Erstmals nimmt Becker-Mrotzek (1997) eine parallele Entwicklung verschiedener Dimensionen an. Becker-Mrotzek (1997, 294-309) unterscheidet auf der Grundlage der Sprechakttheorie zwischen *Sachverhalt im Text* bzw. *propositionalem Gehalt* und der Art und Weise, wie die mit dem Text intendierte *Sprechhandlung* realisiert wird. Die dritte Dimension ist mit der *Organisation der Schreibhandlung* keine produkt-, sondern eine prozessbezogene Kategorie. Für diese drei Dimensionen leitet er anhand seiner Untersuchung zur Textsorte Bedienungsanleitung jeweils drei Entwicklungsniveaus ab.¹¹¹

Bei dem in dieser Studie entwickelten Modell wird davon ausgegangen, dass Leserorientierung ab der zweiten Niveaustufe in allen drei Dimensionen an Bedeutung gewinnt und erst auf der dritten Niveaustufe die kommunikative Wirkung gezielt angesteuert wird. Becker-Mrotzek (1997, 305) greift für die Unterscheidung dieser beiden Niveaustufen auf die beiden Begriffe *Illokution* im Sinn der *intendierten* Wirkung und *Perlokution* im Sinn der *tatsächlichen* Wirkung einer konkreten sprachlichen Äußerung (*Lokution*) zurück:

Den Schreibern des *dritten Niveaus* ist nicht nur bewußt, daß sie mit den Sprechhandlungen eine kommunikative Wirkung verfolgen, sondern auch, daß ihre Wirksamkeit abhängig ist von mehreren Faktoren. Erst hier werden die spezifischen Bedingungen der zerdehnten Kommunikation vollständig reflektiert. Die besondere kommunikative Qualität von Texten wird den Schreibern erst jetzt voll bewußt. Insbesondere die Planungsunterlagen zeigen, daß die Interdependenz von Sachverhaltsdarstellung, verwendeten Sprechhandlungen, Sequenzierung und Rezeptionsbedingungen für die Wirksamkeit des Textes nicht nur erkannt, sondern auch berücksichtigt werden können. Das Kriterium für die Produktion einzelner Sprechhandlungen bzw. ganzer Texte ist nun nicht mehr primär die sprachliche Richtigkeit oder die beabsichtigte Wirkung, sondern ihre antizipierte Wirksamkeit.

Auch die aktuellen Schreibkompetenzmodelle – vor allem das Modell von Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) und Pohl / Baurmann (³2011) bzw. Pohl (2013) – implizieren im Prinzip eine solche parallele Entwicklung mehrerer Dimensionen. Allerdings gehen Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) in ihren

¹¹¹Zusätzlich nimmt Becker-Mrotzek (1997) noch ein Entwicklungsniveau 0 an, unter dem er Texte zusammenfasst, die ihre kommunikative Funktion gar nicht erreichen können. Dieses Niveau geht aber nicht in seine abschließenden Überlegungen mit ein.

Ausführungen nicht darauf ein, wie die verschiedenen Entwicklungslinien aussehen könnten, die eine dritte Achse bzw. Dimension in ihrem Modell aufmachen würde (vgl. auch Feilke 2014b, 39f.).¹¹² Becker-Mrotzek / Schindler (2007, 16) verweisen lediglich auf die These, dass das Anforderungsniveau im Wesentlichen von dem in der Schreibaufgabe geforderten Textmuster abhängt.¹¹³

Das von Pohl / Baurmann (³2011) bzw. Pohl (2013) entwickelte Modell ist eine Verbindung aus den drei klassischen prozessualen Teilaktivitäten von Hayes / Flower (1980) und den kommunikativen Problembereichen, die Augst / Feilke (1989) vorgeschlagen haben. Allerdings werden die Problembereiche bzw. produktbezogenen Teilkompetenzen nun nicht mehr untereinander in eine Entwicklungsfolge gebracht (vgl. die oben skizzierten Textordnungsmuster).

Stattdessen wird anhand der in der Studie von Augst et al. (2007, 347-352) ermittelten Entwicklungsphasen *assoziative (selektierte Assoziationen)*, *verkettende (sequenzierte Selektionen)*, *gegliederte (perspektivierte Sequenzen)* und *textsortenfunktionale Texte (synthetisierte Perspektiven)* eine parallele Progression für alle prozess- und produktbezogenen Teilkompetenzen skizziert (vgl. Baurmann / Pohl ³2011, 81-84 und 94-98 sowie Pohl 2013, 223-226). Kompakt zusammengefasst finden sich diese textsortenübergreifenden Entwicklungstendenzen bei Pohl (2014a, 113-124 und 2017b, 59f.):

- Planungskompetenz: von lokaler zu globaler Textplanung (zugleich: von eigenem Wissen zur differenzierten Nutzung externer Wissensspeicher);
- Formulierungskompetenz: von sprechsprachlichen zu schriftsprachlich durchkonstruierten Struktur- und Ausdruckformen;
- Überarbeitungskompetenz: von Überarbeitungen an der Textoberfläche zu Überarbeitungen an der Texttiefenstruktur bzw. von lokalen zu globalen Überarbeitungshandlungen;
- Ausdruckskompetenz: vom emotional involviertem Schreiben zu emotional involvierendem Schreiben;

¹¹²Dabei wäre es eine interessante Frage, ob sich die einzelnen sprachbezogenen Kategorien hinsichtlich der verschiedenen Wissensarten *unterschiedlich* entwickeln. Es wäre beispielsweise vorstellbar, dass jemand über deklaratives Textmusterwissen verfügt, dieses aber etwa aufgrund von unzureichender Übung nicht im Textproduktionsprozess nutzen kann (prozedurales Wissen).

¹¹³Entsprechend dem traditionellen schulischen Curriculum sehen Becker-Mrotzek / Schindler (2007, 16) im Erzählen den simpelsten und im Argumentieren den komplexesten Texthandlungstyp. Unabhängig davon, dass diese pauschale Einschätzung problematisch ist, bleibt die Frage offen, wie die Entwicklungsverläufe innerhalb der Texthandlungstypen aussehen und wie Textsorten einzuschätzen sind, die mehrere Texthandlungstypen integrieren.

- Kontextualisierungskompetenz: von kontextuell eingebettetem Schreiben zu kontexterzeugendem Schreiben;
- Antizipationskompetenz: von einer egozentrischen Textwahrnehmung zur Antizipation eines generalisierten Lesers;
- Textgestaltungskompetenz: von assoziativer oder reihender Textgestaltung zu schema- und textsortengeleiteter Textordnung.

Herauszustreichen ist an dieser Stelle, dass – obwohl Antizipationskompetenz gleichwertig neben die anderen Teilkompetenzen gestellt wird – dennoch ein Schreiben, das die kommunikative Funktion der jeweiligen Textsorte erfüllt, als Endpunkt der Entwicklung ausgemacht wird.¹¹⁴ Dies entspricht der Ausrichtung dieser Arbeit.

Auf epistemische Effekte wurde verwiesen, sie sind aber allenfalls indirekt Teil des Forschungsinteresses (z. B. in Form von Themenmanagement). Dasselbe gilt für die prozessbezogenen Teilkompetenzen. Mit dem Textprozeduren-Konzept liegt der Schwerpunkt auf sprachlichem Wissen und den Schreibprodukten.

3.3.1.4 Didaktische Heuristiken

Es ist wichtig, den heuristischen Charakter von globalen Schreibentwicklungsmodellen nicht aus den Augen zu verlieren. So waren alle bisher dargestellten Untersuchungen tendenziell *qualitativ* ausgerichtet (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, 65). Mit Blick auf den gegenwärtigen Stand der Schreibentwicklungsforschung kommt Pohl (2014a, 130) sogar zu der Einschätzung, dass die im Folgenden dargestellte didaktische Heuristik von Becker-Mrotzek (2014b), Neumann et al. (2015) und Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015) allenfalls als „Behelfslösung“ gelten kann. Tatsächlich müssen viele Detailfragen als ungeklärt gelten.

Auf Basis der referierten Schreibentwicklungsmodelle schlagen Becker-Mrotzek (2014b, 61-65), Neumann et al. (2015, 80-82) und Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015, 23-25 und 52-63) in einem zusammenfassenden Überblick eine altersbezogene Phaseneinteilung für alle Jahrgangsstufen vor. Sie unterscheiden für

¹¹⁴Wohl um den unterschiedlichen theoretischen Hintergrund der Modelle von Becker-Mrotzek (1997) und Feilke / Augst (1989) bzw. Pohl / Baurmann (³2011) deutlich zu machen, unterscheiden Neumann et al. (2015, 81) begrifflich noch einmal zwischen *funktionalem* und *sozialem* Schreiben. Wie aber insbesondere die Ausführungen von Pohl (2013) zeigen, scheinen die Differenzen bezüglich der Vorstellungen von *entfalteter* Schreibkompetenz letztlich doch sehr gering. Schon bei Feilke / Augst (1989, 304) wird die Fähigkeit, einen *semantisch kohärenten* und *pragmatisch adäquaten* Text verfassen zu können, als unumstrittener Zielpunkt von Schreibentwicklung festgehalten (vgl. auch Becker-Mrotzek 1997, 36).

die Primarstufe eine *Startphase* (mit etwa fünf bis sieben Jahren) und eine erste *Ausbauphase* (mit etwa sieben bis zehn Jahren) sowie für die Sekundarstufe zwei weitere Ausbauphasen (mit etwa zehn bis 14 Jahren und ab der Adoleszenz).¹¹⁵

Nach einem tastend-assoziativen Einstieg in die Schriftsprachlichkeit mit Verschriften und Vertexten als neuen Herausforderungen in der Startphase – Bereiter / Scardamalia (1987, 58-62) sprechen von dem Schritt von *conversation* zu *composing* – verorten die oben genannten Autoren die Strategie des *knowledge-telling* in der ersten Ausbauphase (Orientierung am Erlebten). Schreiben ist zu diesem Zeitpunkt vor allem an der eigenen Erlebnisperspektive ausgerichtet. Muster des Erzählens geben Schülern dabei Strukturen an die Hand, die ihnen einen Rückgriff auf lebensweltlich nahe Schemata bzw. Scripts ermöglichen und insofern eine adäquate kognitive Entlastung im Schreibprozess bereitstellen. Sachverhalte können so wiedergegeben werden, wie sie erlebt werden. Bereiters (1980) *associative writing*, das linear-entwickelnde Muster (Perspektive der subjektiven Erlebniswelt) von Feilke (1988) bzw. Feilke / Augst (1989) und die Entwicklungsphase assoziativer Texte von Augst et al. (2007) klingen hier an.

Den zentralen Schritt der zweiten Ausbauphase (Orientierung an der Sache und am Leser) begreifen Neumann et al. (2015) und Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015) ganz im Sinn der *Knowledge-transforming*-Strategie als die Fähigkeit, den Inhalt mit Blick auf den Leser und die Anforderungen der jeweiligen Kommunikationssituation gezielt umorganisieren zu können. Textsortenwissen scheint zunehmend bewusst aktiviert und im Schreibprozess in Form von Textmustern für die Strukturierung des Themas und des Textes genutzt zu werden. Es ließe sich an dieser Stelle in gewisser Weise ebenso von *performative* bzw. eventuell sogar schon von *communicative writing* sprechen. Auch die Entwicklungslinie von verkettenden zu gegliederten Texten bzw. material-systematischem zu formal-systematischem Muster scheint erkennbar – auch wenn die Studie von Augst et al. (2007) eigentlich auf die Primarstufe beschränkt ist.

Für die dritte Ausbauphase (literale Orientierung) setzen die Autoren eine *vollständige* literale Kompetenz an. Alle Funktionen und Möglichkeiten der Schriftlichkeit stehen den Schreibenden nun offen. Inhalte können in verschiedensten Textsorten auch für unbekannte bzw. generalisierte Leser dargestellt werden. Dafür muss eine jeweils passende Balance zwischen Adressatenorientierung, sachlicher Angemessenheit und eigenen Intentionen hergestellt werden (vgl. Bühler

¹¹⁵Allerdings weisen Neumann et al. (2015, 81) und Becker-Mrotzek / Böttcher (⁶2015, 54) ausdrücklich darauf hin, dass die Altersangaben lediglich als grobe Orientierung zu verstehen sind und Entwicklungen in Abhängigkeit von äußeren Einflüssen individuell verlaufen. Deutliche Abweichungen sind also möglich (vgl. auch die Unterscheidung von *Lebens-* und *Schreibalter*).

²1962, 24-33). Der Übergang zur *knowledge-transforming*-Strategie kann zu diesem Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden, möglicherweise wird sogar schon Bereiters (1980) *unified writing* und Kelloggs (2008) *knowledge-crafting* erreicht. Auf jeden Fall müsste es Schreibern in dieser Phase gelingen, Texte zu produzieren, die dem linear-dialogischen Muster folgen und ihre textsortenspezifische(n) Funktion(en) (weitgehend) erfüllen.

Diese Zusammenschau verdeutlicht, dass trotz begrifflicher Unterschiede und zum Teil verschiedener theoretischer Grundlagen deutliche Parallelen zwischen den Entwicklungsmodellen existieren und Einigkeit hinsichtlich grundsätzlicher Entwicklungstendenzen besteht. Es lässt sich festhalten, dass die Fähigkeit, die jeweilige Kommunikationssituation einzuschätzen und den zu produzierenden Text entsprechend der eigenen kommunikativen Intentionen variabel auf diese auszurichten und in dieser zu realisieren, als Zielpunkt der Entwicklung und Förderung gesehen wird. Das ist insofern wenig überraschend, als in gegenwärtigen Modellierungen von Schreibkompetenz ein klarer Konsens hinsichtlich der funktional-pragmatischen Ausrichtung von Schreiben besteht.

Eine aufschlussreiche Beobachtung bezüglich der Entwicklung kommunikativen Schreibens ist, dass das Bewusstsein für einen Leser bzw. für Schreiben als kommunikative Handlung anscheinend schon sehr früh vorhanden ist. Bis auch generalisierte Leser als feste Bezugsgröße im Schreibprozess differenziert in den Blick genommen und für Strukturierungs- oder Formulierungsentscheidungen gezielt herangezogen werden können, scheint jedoch eine intensive Förderung bzw. ein hohes Maß an *deliberate practice* notwendig zu sein (vgl. z. B. Kellogg 2008, 2f.).

Ein grobes Missverständnis wäre dabei, kommunikatives Schreiben als isolierte *Stufe* zu begreifen – übrigens auch schon von Bereiter (1980), der von einer integrativen Entwicklung ausgeht. Vielmehr entwickelt sich diese Fähigkeit als Basis schriftsprachlichen Handelns sukzessive. Folgt man beispielsweise dem Modell von Becker-Mrotzek / Schindler (2007 und 2008) kann man sich Leseorientierung als eine Teilkompetenz vorstellen, die zunehmend zielsicherer auf allen Textebenen realisiert wird.

3.3.1.5 Erkenntnisse aus Large-Scale-Assessments

Die erste stark *quantitativ* angelegte Studie in Deutschland, die tatsächlich statistische Repräsentativität beanspruchen kann, ist *Deutsch Englisch Schülerleis-*

tungen *International* (DESI) (vgl. im Überblick Becker-Mrotzek 2014b, 65f.).¹¹⁶ Als zentrales Ergebnis der Studie lässt sich festhalten, dass – über alle Schularten hinweg betrachtet – über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe „mehr oder weniger“ (Neumann / Lehmann 2008, 97) in der Lage sind, einen Brief adressatengerecht zu verfassen und die kommunikative Funktion Informieren zu erreichen (71 % im Bereich *Semantik / Pragmatik* auf Niveau B oder C). Für den Bereich *Sprachsystematik*, der fehlerfreies Schreiben als Voraussetzung für gelingende schriftsprachliche Kommunikation fokussiert, liegt der Wert mit 62 % etwas niedriger. Am Gymnasium misslingt es sogar lediglich 7 %, schriftsprachlich zielgerichtet zu kommunizieren. Kompetenzzuwächse lassen sich innerhalb der 9. Jahrgangsstufe allerdings nur im Bereich der textsortenspezifischen Aufgabenlösung feststellen und hier vor allem nur im unteren Leistungsbereich.

Neumann (2007) hat die limitierte Entwicklungsperspektive von DESI mithilfe der Datensätze von LAU11 und ULME1 – diese stammen aus den beiden Hamburger Schulleistungsstudien *Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung* und *Untersuchung der Leistung, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung* – noch einmal um die 11. Jahrgangsstufe erweitert.¹¹⁷ Insgesamt zeigt sich, dass die Qualität der Texte von der 9. bis zur 11. Jahrgangsstufe noch einmal deutlich steigt. Die Leistungssteigerungen lassen sich nun sowohl im semantisch-pragmatischen als auch im sprachsystematischen Bereich nachzeichnen (vgl. ebd., 193-195). Markant ist dabei, dass für die 11. Jahrgangsstufe ein Trend zu einer deutlichen Ausdifferenzierung der Teilfähigkeiten identifiziert werden kann. Vor allem die Korrelation von Textsortenkompetenz und inhaltlich-formellen Merkmalen ist bei LAU11 / ULME1 deutlich geringer ausgeprägt als in der DESI-Stichprobe.

Neumann (2007, 189f.) vermutet, dass dieses Ergebnis mit dem in der Schreibentwicklungsforschung bekannten Phänomen der Übergeneralisierung erklärt werden kann. Versuchen die Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe zunächst noch die kommunikativen Anforderungen der Aufgabe durch eine besonders starke Anpassung an die geforderten inhaltlichen Merkmale zu erfüllen, stellt

¹¹⁶Die Studie wurde 2001 von der KMK als Ergänzung zu PISA in Auftrag gegeben. Die Leitung lag beim *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF). Zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/04 wurden in der 9. Jahrgangsstufe insgesamt rund 19.900 Schreibprodukte erhoben und ausgewertet. Als Testaufgabe wurde auf der Grundlage von umfassenden Curriculumsanalysen das Schreiben privater und öffentlicher Briefe zu zwei verschiedenen Themen ausgewählt (Reklamationsschreiben bzw. Beschwerdebrief und Brief an eine Freundin / einen Freund) (vgl. Neumann 2007, 91 und Neumann / Lehmann 2008, 90).

¹¹⁷Damit stehen Neumann (2007) Daten von insgesamt rund 23.000 Textprodukten zur Verfügung. Vergleichbar sind diese, da in LAU11 / ULME1 eine Schreibaufgabe aus DESI eingesetzt (Beschwerdebrief *Jugendclub*) und nach (fast) demselben Kodierschema ausgewertet wurde (vgl. ebd., 69-74).

sich in der 11. Jahrgangsstufe ein souveränerer Umgang mit Textsortenwissen ein.

Gerade der letzte Punkt scheint ein deutliches Indiz dafür zu sein, dass zumindest in der Sekundarstufe II – wie in allen Schreibentwicklungsmodellen angenommen – von einer sich anbahnenden, eventuell sogar schon weiterreichenden Funktions- und Kontextvaribilität von Schreibkompetenz ausgegangen werden kann. Weiterführende Aussagen zu Schreibkompetenz in Large-Scale-Assessments sind problematisch, da Ergebnisse wie bei VERA (*VERgleichArbeiten*) zum Teil nur intern publiziert werden und Schreiben als Testdomäne nur bedingt etabliert ist (vgl. Neumann 2014, 524-526 und Neumann 2017, 212-214).

An dieser Stelle wird deutlich, dass es für das Textprozeduren-Konzept weiterer Präzisierungen bedarf. Die referierten Modellierungen und Erkenntnisse zu Schreibentwicklung geben eine allgemeine Vorstellung hinsichtlich der zentralen Entwicklungsschritte. Die dem Textprozeduren-Konzept zugrundeliegende Vorstellung von funktions- und kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln ist aber damit noch nicht ausreichend beschrieben.

3.3.2 Schreibentwicklung als Ausbildung kontextadäquaten Text- und Sprachhandelns

Entsprechend der Ausrichtung des Textprozeduren-Konzepts macht es Sinn, die Entwicklung prozessbezogener Teildimensionen (Schreibprozeduren) auszublenken und sich auf das zu konzentrieren, was aus produktorientierter Perspektive an der sprachlichen Oberfläche an Handlungsschemata erfasst werden kann.

Ein weiterer Punkt, der mit dem Textprozeduren-Konzept quasi zwangsläufig einhergeht, ist ein textsortenspezifisches Verständnis der Entwicklungsprozesse, das bei den allgemeinen Modellierungen von Schreibentwicklung nicht selten zu kurz kommt. Wenn Spezifika der Schreibentwicklung in dieser Hinsicht beschrieben werden, dann in aller Regel in Bezug auf die verschiedenen Texthandlungstypen (vgl. z. B. Feilke ²2006, 183-189, Feilke / Pohl 2014a oder Baurmann / Kammler / Müller 2017).¹¹⁸ Diese *Textsortenkompetenz* kann man sich mit Augst et al. (2007, 31-33 und 357f.) als *Projektionsmodell* vorstellen: Zum einen tragen textsortenspezifische Erfahrungen und Entwicklungen zum Aufbau einer übergreifenden Textsortenkompetenz bei, zum anderen können in bestimmten Bereichen

¹¹⁸Eine Ausnahme bilden im DTP-Band *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* die Beiträge von Steinhöf (2014a und 2014b), die sich auf schriftliches Referieren und Lernen durch Schreiben konzentrieren.

erlernte Aspekte von diesen abgelöst und auf andere transferiert werden.¹¹⁹

Nicht vergessen darf man dabei allerdings, dass eine Gleichsetzung von Textsorten mit Texthandlungstypen eine Vereinfachung der tatsächlichen Komplexität darstellt. Wie etwa Feilke (2014a, 24-26) und Feilke et al. (2016, 14-16) deutlich machen, bestehen Textsorten in der Regel immer aus einer spezifischen Komposition an Texthandlungstypen und können darüber hinaus noch über spezifische Bausteine verfügen.¹²⁰ Zudem wird ein Texthandlungstyp nicht unabhängig vom Kommunikationsbereich realisiert. Es macht beispielsweise einen deutlichen Unterschied, ob es sich um eine wissenschaftliche oder journalistische Argumentation handelt (vgl. etwa Feilke 2010c, 219-228, Steinhoff 2011, Fritz 2013, 371-373 und 462-470 oder Feilke 2014a, 25).

Als grundlegend für die Modellierung von Schreibentwicklung kann im Kontext des Textprozeduren-Konzepts Steinhoffs (2007, 137-150) Modell zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz angesehen werden. Abbildung 3.5 zeigt das Modell im Original ergänzt durch eine eigene Darstellung. Die zugrundeliegenden Annahmen sind meines Erachtens nicht auf den Kommunikationsbereich Wissenschaft beschränkt, sondern können generell für domänen- und genrespezifisches Schreiben fruchtbar gemacht werden. Die zentralen Begriffe des Modells speisen sich im Wesentlichen aus drei theoretischen Quellen: Feilkes (1996) Common-Sense-Kompetenz und Idee einer pragmatischen Prägung von Sprache, Piagets (1974) Vorstellung von kognitiven Adaptionsprozessen sowie Kohlbergs (1974) Theorie der moralischen Entwicklung.

Die Basis des Modells bildet die an Feilke (1996) anschließende Idee, dass es einen *kontextadäquaten* und einen *kontextinadäquaten* Sprachgebrauch gibt.¹²¹ Wenn es Schreibern gelingt, das sprachlich-strukturelle Profil seines Textes auf das situativ-pragmatische Profil der Schreibaufgabe abzustimmen (vgl. Abbildungen 2.2 und 3.2), lässt sich von *kontextueller Passung* sprechen. Schreiber realisieren die Textfunktion dann so, wie es von Lesern in dem jeweiligen kommunikativen Kontext erwartet wird. Das prototypische Textmuster, das der jeweiligen Textsorte als bewährte Lösung einer spezifischen Kommunikationssituation zugrunde liegt, kann in einem solchen Fall als erfüllt und die Kommunikationssituation als

¹¹⁹Augst et al. (2007, 30) subsumieren unter Textsortenkompetenz frühe Erfahrungen mit Texthaftigkeit bzw. erste Vorstellungen von Textualität und domänenspezifisches bzw. textsortenbezogenes Schreiben. Aus diesem Grund schreiben sie den Begriff mit Bindestrichen: *Text-Sorten-Kompetenz*.

¹²⁰Vor diesem Hintergrund unterscheidet Fritz (2013, 162) zwischen *elementaren* und *komplexen* Sequenzmustern. Letztere lassen sich als „Ausbauformen“ der elementaren Sequenzmuster verstehen.

¹²¹In dieser Arbeit wird statt von *Sprachgebrauch* von *Text- und Sprachhandeln* gesprochen, um die handlungsorientierte Perspektive und die globale Sicht auf einen Text als Gesamthandlung zu betonen.

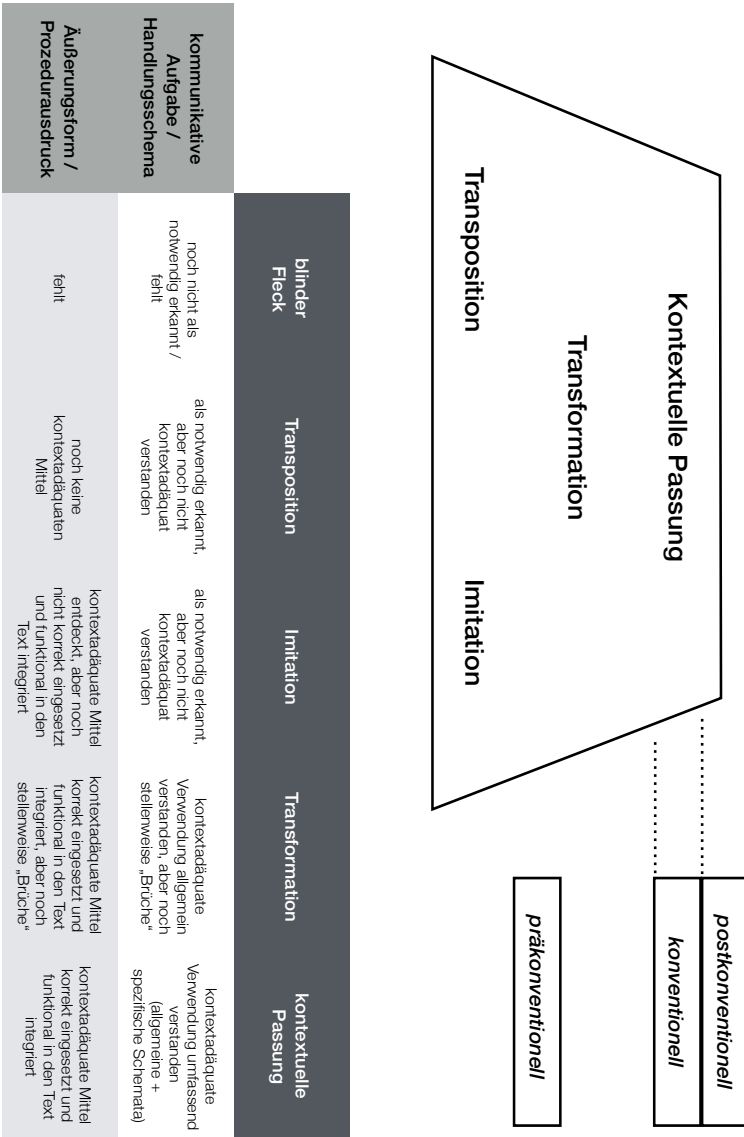


Abbildung 3.5: Steinhoffs (2007, 138) Modell zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz als generelles Grundlagenmodell für die Ausbildung kontextadäquaten Text- und Sprachhandelns (ergänzt durch eine eigene Darstellung)

„gelöst“ gelten.

Von Kohlberg (1974, v. a. 47-83) ist die Redeweise von einer *präkonventionellen*, einer *konventionellen* und einer *postkonventionellen* Phase entlehnt (vgl. im Überblick Woolfolk ¹²2014, 102-105 oder Gerrig ²⁰2016, 412-414).¹²² Diese Unterscheidung erlaubt es, kontextadäquates Text- und Sprachhandeln als konventionell zu bezeichnen und davon eine vorausgehende und eine darüber hinausgehende Entwicklung abzugrenzen. Die vorausgehende Entwicklungsphase ist mit einem kontextinadäquaten Text- und Sprachhandeln gleichzusetzen. In dieser schaffen es Novizen noch nicht oder nur zu einem gewissen Grad, die Schreibaufgabe angemessen zu erfüllen. Die Lösung ist (in Teilen) dysfunktional. Die postkonventionelle Entwicklungsphase ist Experten vorbehalten. Diese verfügen über die Fähigkeit zu kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln, weichen aber bewusst davon ab, um bestimmte Effekte zu erzielen.¹²³ Steinhoff (2007, 139) verweist in diesem Zusammenhang auf die Annahme bzw. Erfahrung, dass ältere und erfahrener Wissenschaftler „verständlicher“, „einfacher“ oder „klarer“ schreiben als jüngere Kollegen.

Der Entwicklungsprozess von Novizen zu Experten lässt sich mit den zwei Arten der kognitiven Anpassung beschreiben, die Piaget (1974, 337-371) ansetzt (vgl. im Überblick Woolfolk ¹²2014, 37f. oder Gerrig ²⁰2016, 37f.): *Assimilation* und *Akkomodation*. Synonym zu *Assimilation* spricht Steinhoff (2007) von *Transposition*. Diese Strategie kann insbesondere dann zu „Brüchen“ führen, wenn Novizen versuchen, neue Probleme mit alten, bereits bekannten Schemata zu lösen. Ein klassisches Beispiel, das schon Augst / Faigel (1989, 185f.) herausarbeiten, ist, dass sich Grundschüler bei ihren Schreibversuchen noch stark an der konzeptionellen Mündlichkeit orientieren. Steinhoff (2007, 139f.) selbst spricht davon, dass gerade Studienanfänger oft noch sehr populärwissenschaftlich schreiben, weil sie sich am Kommunikationsbereich Journalismus orientieren.

Der entscheidende Schritt zur kontextuellen Passung ist die Anpassung der bestehenden Schemata an die neue Situation, die sogenannte *Akkomodation* oder *Transformation*. Mit dem Begriff *Imitation* beschreibt Steinhoff (2007, 144) gewissermaßen eine Vorstufe dazu, bei der als kontextadäquat eingeschätzte sprachliche Mittel zwar schon erkannt und deshalb imitiert, aber noch nicht „richtig“ ein-

¹²²Bei Kohlberg (1974) dienen die drei Begriffe dazu, die Hauptniveaus der Entwicklung des moralischen Urteils zu unterscheiden: präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Moral. Steinhoff (2007, 138f.) löst die Begriffe vom Kontext der moralischen Entwicklung und überträgt diese auf die Entwicklung eines kontextadäquaten Sprachgebrauchs.

¹²³Hier zeigen sich Parallelen zu dem, was Eroms (²2014, 23) als *Stileffekte* bezeichnet: „Alle Ausdrucksweisen, die offensichtlich nicht in einen bestimmten Text ‚hineingehören‘, aber doch seine kommunikative Funktion unterstützen, und zwar in auffälliger Weise, ergeben Stileffekte.“

gesetzt und funktional in den Text integriert werden:

Dass der Autor kein Experte, sondern ein Student ist, lässt sich zum einen daran erkennen, dass bestimmte Mittel und Verfahren noch nicht hinreichend kontrolliert werden. Zum anderen ist die überaus starke Distribution verschiedenster domänentypisch anmutender Phänomene, also deren schiere Anhäufung, ein Indikator für den Novizenstatus der Äußerungen. Ein ausgeprägter Gestaltungswille ist erkennbar; der Großteil der Aufmerksamkeit liegt auf der sprachlichen *Form*.

In vergleichbarer Weise spricht Rezat (2014, 191 sowie 2018, 130f.) von *Lernerformen*. Vermittelte Prozedurausdrücke werden zwar verwendet, aber noch nicht in der Art und Weise, wie es dem Handlungsschema eigentlich entspricht.¹²⁴ Charakteristisch ist für diese Entwicklungsphase ein listenartiges Abarbeiten und eine quantitativ übermäßige Verwendung von Prozedurausdrücken.¹²⁵

Bildlich gesprochen „klammern“ (Steinhoff 2007, 424) sich Novizen an die sprachliche Oberfläche und überdehnen dabei den üblichen Einsatz der sprachlichen Mittel. Eine funktionale Einbindung in die (lokale und globale) Textorganisation findet noch nicht oder nur in Ansätzen statt. Vor diesem Hintergrund scheint es plausibel, dass eine Kombination aus Ausdrucks- und Schemahilfen am effektivsten ist und es vor allem auf ein Verstehen der Handlungsschemata ankommt – wie Rübmann et al. (2016, v. a. 56-58) und Rübmann (2018a, v. a. 219 und 2018b, 81f.) im Rahmen des Projekts *Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe* (SimO) feststellen (vgl. auch Feilke 2014a, 17f., Feilke 2017e, 57, Steinhoff 2017c, 326-330 und Steinhoff 2018, 5f.).¹²⁶

Ergänzt wurde das Modell von Steinhoff (2007) in der Tabelle um eine Entwicklungsphase zu Beginn, die hier in Anlehnung an das erstmals im Jahr 1955 von Joseph Luft und Harry Ingham vorgeschlagene *Johari-Fenster* (*Johari window*)

¹²⁴Rezat (2014, 186-192) nennt drei Merkmale, die für den adäquaten Einsatz von Textprozeduren entscheidend sind: die angemessene grammatisch-syntaktische Realisierung, die sinnvolle inhaltliche „Füllung“ der Leerstellen in den Konstruktionen sowie die adäquate Integration in die lokale und globale Textorganisation (vgl. auch Rezat 2018, 132f., 137-139 und 142-144 sowie Rezat / Feilke 2018, 32f. und 33-36). Als Bewertungsmaßstab bieten sich hier wohl die Textfunktion(en) und die Kommunikationsprinzipien an, die sich aus dem kommunikativen Kontext ableiten lassen.

¹²⁵Rezat (2014, 186-192 sowie 2018, 130f.) gibt drei Beispiele für die Verwendung konzessiver Textprozedurenartefakte: Der abweichenden Verwendung von Textprozeduren (Lernerformen) werden als nächster Schritt Textprozeduren als Trigger für die Gebrauchsschemabildung gegenübergestellt (identische Musterbildung). Hierbei werden die Textprozeduren schon korrekt verwendet, allerdings noch „eins zu eins ‚abgearbeitet‘“ (ebd., 189). Darüber hinaus geht dann schließlich die Assimilation der Gebrauchsschemata und eine analoge Musterbildung. Zur Interpretation von Lernerformen ist bei Rezat (2014, 192) die Unterscheidung von *allgemeinen* und *spezifischen* Gebrauchsschemata aufschlussreich. Diese erklärt, wie es sein kann, dass Schreiber, die grundsätzlich über ein Handlungsschema wie Konzedieren verfügen, durchaus noch bei der Verwendung einzelner Konstruktionen Schwierigkeiten haben (vgl. auch Rezat 2018, 138f.).

¹²⁶Eine nicht unwichtige Frage ist in diesem Zusammenhang auch, wie die Zu- bzw. Abnahme von Konnektoren in Relation zur Schreibentwicklung zu bewerten ist (vgl. etwa Feilke² 2006, 185f. oder Langlotz 2014).

als *blinder Fleck* (*blind spot*) bezeichnet werden soll (vgl. Luft 1972, 22-28; im Überblick Wellhöfer ⁵2018, 58-64). Damit sind im Kontext dieser Arbeit natürlich keine Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmale gemeint, die nur den anderen, aber nicht einem selbst bewusst sind. Der Begriff wird im übertragenen Sinn zur Bezeichnung der Phase in der Schreibentwicklung verwendet, in der man auf eine kommunikative Aufgabe und entsprechende sprachlich-strukturelle Phänomene noch nicht aufmerksam geworden ist. Für diese ist man quasi (noch) blind und hat somit aus Sicht der Diskursgemeinschaft an dieser Stelle einen blinden Fleck.

Vergleicht man Steinhoffs (2007) Entwicklungsmodell mit den eingangs erläuterten, allgemeinen Modellen von Schreibentwicklung ist ein Punkt markant: Schreibenlernen wird als Aufbau der Fähigkeit zu kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln verstanden. Im Prinzip sind aus Schulperspektive dann nur die beiden Pole präkonventionell und konventionell relevant, da selbst bei Experten wohl nur ein kleiner Teil der postkonventionellen Phase zuzurechnen ist.¹²⁷

Das mag den Nachteil haben, dass mögliche Zwischenstufen „herausfallen“. Aus didaktischer Perspektive ist jedoch ein großer Vorteil, dass eine Idee ins Zentrum gestellt wird, die auch den Kern des Textprozeduren-Konzepts ausmacht: Es gibt für die verschiedenen Domänen etablierte sprachliche Mittel, die man kennen und adäquat einsetzen können muss, um erfolgreich schriftsprachlich kommunizieren zu können – und diese kann man vermitteln und lernen. Expertentexte spielen deswegen eine zentrale Rolle und lassen sich zum Beispiel über den bereits beschriebenen didaktischen Zirkel für den Unterricht fruchtbar machen.

Will man das Textprozeduren-Konzept und die Idee der konzeptionellen Passung an die allgemeinen Schreibentwicklungsmodelle anbinden, besteht die Möglichkeit, Textprozeduren übergeordneten Kategorien zuzuordnen.¹²⁸ Feilke (2010a, 14) unterscheidet beispielsweise zwischen *schreiberbezogenen* Textprozeduren (z. B. Positionierungs- oder Modalisierungsprozeduren), *leserbezogenen* Textprozeduren (z. B. Konzessions- oder Perspektivierungsprozeduren) und *gegenstandsbezogenen* Textprozeduren (z. B. Vergleichs-, Begründungs- bzw. Folgerungs- oder intertextuelle Prozeduren).

Ganz ähnlich ordnen Steinseifer / Feilke (2013) bzw. Feilke (2015b, 65-68) die Anschlusshandlungen an das für das Argumentieren zentrale Behaupten mithilfe

¹²⁷Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass kontextadäquates Text- und Sprachhandeln mehr erfordert als *performative writing* im Sinn von Bereiter (1980). Konventionen müssen dafür nicht nur befolgt, sondern auch in ihrer funktional-kommunikativen Bedeutung verstanden werden.

¹²⁸Wenn Pohl (2011a, 7f.) davon spricht, dass sein Entwicklungsmodell mit den drei Dimensionen *Gegenstandsdimension*, *Diskursdimension* und *Argumentationsdiskussion* (vgl. Pohl 2007, 488) und das von Steinhoff (2007) in einem ergänzenden Verhältnis zueinander stehen, lässt sich dies genau so denken: Die drei Dimensionen lassen sich als der Weg zur kontextuellen Passung verstehen.

der beiden Achsen *Diskursdimension* und *Sachdimension*. Zur Diskursdimension kann man auf Schreiberseite das *Positionieren* und auf Leserseite das *Konzedieren* zählen. Die Sachdimension kann sich mit *Schlussfolgern / Begründen* auf die Sachverhalte und mit *Modalisieren* auf die Erkenntnisperspektive beziehen. Die theoretische Basis sind wie schon zuvor bei den allgemeinen Entwicklungsmodellen die vier Seiten aus dem Funktionsmodell des sprachlichen Zeichens nach Bühler (²1965, 24-33).

Vor diesem Hintergrund lässt sich etwa die Antizipation und der Einbezug von Gegenargumenten als das Erlernen und Anwendenkönnen von Textprozeduren verstehen. Feilke (2010c, 216-219) spricht davon, dass eine schriftliche Argumentation die *quasi-dialogischen* Verfahren eines kontroversen Argumentierens benötigt, um Leser argumentativ zu involvieren. Realisieren lässt sich dies unter den spezifischen Bedingungen von Distanzkommunikation unter anderem mithilfe von Textprozeduren des Konzedierens. In ihnen wird aufgrund der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine „kritische Erwerbsschwelle“ (Pohl 2017a, 101) beim Texthandlungstyp Argumentieren gesehen.

So kommt Rezat (2011, v. a. 56-65) in ihren Pilotstudien unter anderem zu dem Ergebnis, dass in argumentativen Texten von Gymnasialschülern (8. und 9. Jahrgangsstufe) deutlich mehr Textprozeduren des Konzedierens eingesetzt werden als in argumentativen Texten von Hauptschülern (8. Jahrgangsstufe).¹²⁹ Neben der Fähigkeit zur Perspektivenübernahmen führt sie dies vor allem auf die unterschiedliche Schreiberfahrung im Bereich kommunikativ-argumentativen Schreibens zurück.

Alles in allem muss man aber festhalten, dass man über kommunikativ-funktionales, adressatenorientiertes und vor allem textsortenbezogenes Schreiben in der Schule noch recht wenig weiß. Im Kontext des materialgestützten Schreibens kommt Pohl (2017a, 102) sogar zu folgendem Schluss:

Insgesamt wissen wir über diesen das wissenschaftliche Schreiben anbahnenden Prozess, wie er spätestens zum Ende der Sekundarstufe I einsetzen und dann vor allem mit der gymnasialen Oberstufe gezielt ausgebaut werden sollte, mit Blick auf Entwicklung der betreffenden Schreibfähigkeiten und ihren Anschluss an das universitäre wissenschaftliche Schreiben [...] so gut wie gar nichts.

Auch wenn die Forschung zum materialgestützten Schreiben aktuell verstärkt wird (vgl. etwa Holzweißig 2019, Boček 2019, Arnold 2019 oder Preis-Hahn 2019),

¹²⁹Rezat (2011, 55, 57f. und 65) weist darauf hin, dass konzessives Argumentieren nicht nur über die sprachliche Oberfläche organisiert wird. Sie spricht von *implizitem* konzessiven Argumentieren. Ihr Ansatz geht damit aber über ein enges Verständnis des Textprozeduren-Konzepts hinaus, das von einer semiotischen Koppelung von Handlungsschema und Prozedurausdruck ausgeht.

gilt dieser Befund meines Erachtens nicht nur für das wissenschaftliche Schreiben, sondern für die situativ-pragmatische Profilierung von Schreibaufgaben und entsprechenden Zieltextsorten insgesamt (vgl. auch Lehnen 2018, 65f. und 70-72).¹³⁰ Nimmt man materialgestütztes Schreiben als situiertes Schreiben ernst, spielt neben der Funktion der kommunikative Kontext eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 2). Eine wichtige Frage, die im aktuellen Diskurs quasi keine Rolle spielt, wäre dann, wie sich verschiedene Kommunikationsbereiche auf die Komplexität von Schreibaufgaben auswirken. Ist etwa journalistisches Argumentieren leichter als wissenschaftliches und dementsprechend als Vorstufe zu betrachten? Handelt es sich möglicherweise um eine weniger spezialisierte, „alltagsnähere“ Verwendung von Sprache? Und welche Auswahl an Zieltextsorten wäre schließlich für einen gestaffelten Kompetenzaufbau sinnvoll?

3.3.3 Exogene und endogene Einflussfaktoren von Schreibentwicklung

Abschließend soll auf ein bereits angesprochenes Grundproblem der Schreibentwicklungsforschung noch genauer eingegangen werden, da es für diese Arbeit besonders virulent ist: Wie bereits Bereiter (1980, 88-90) anmerkt, kann man Schreibentwicklung nicht losgelöst von der etablierten schulischen Unterrichtspraxis erfassen (vgl. im Überblick Pohl 2014a, 127-129). Es ist anzunehmen, dass sich vermeintliche Altersschwellen durch entsprechende didaktische Arrangements durchaus verschieben lassen (vgl. Feilke ²2006, 182f.).

Ein gutes Beispiel ist dafür die intensiv diskutierte Frage, ob schon Grundschüler (schriftlich) argumentieren können (vgl. etwa Feilke ²2006, 187f., Augst et al. 2007 oder Rezat 2011). Ähnlich gelagert ist die Frage nach dem Potential des Erzählens in der Mittel- und Oberstufe (vgl. z. B. Karg 2005 oder Maiwald 2011).

Insofern ist es wichtig, zwischen *endogenen* und *exogenen* Einflussfaktoren zu unterscheiden. Zu Erstgenannten zählt Pohl (2014a, 107-109 sowie 2017a, 92f.) explizite Instruktion (Mentor), curriculare Progression (eine bestimmte Abfolge von zu lernenden Textsorten) und Lernhilfen bzw. -stützen, zu Letztgenannten Vorerfahrungen mit dem Lerngegenstand, Lernerstrategien und Lern- bzw. Entwicklungserfahrungen. Schematisch lässt sich der Entwicklungs- und Lernprozess so denken, dass die exogenen Faktoren auf die endogenen treffen und deren Inter-

¹³⁰Feilke / Topfink (2017, 4) sprechen mit Verweis auf die Arbeit von Schüler (2017a) davon, dass die Arbeit zum materialgestützten Schreiben „gerade erst begonnen“ hat. Ganz ähnlich äußert sich Feilke (2017a, 4). Er bezeichnet die Arbeit von Schüler (2017a) als „die erste empirische Untersuchung zum materialgestützten Schreiben“.

aktion den Entwicklungs- bzw. Lernprozess formt.

Dass sich die beiden Arten von Einflussfaktoren jedoch nur schwer trennen lassen, machen beispielsweise die Vorerfahrungen mit dem Lerngegenstand deutlich, die natürlich wesentlich von der curricularen Progression geprägt sind. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang das Verständnis von exogenen Faktoren als tendenziell explizites, weil relativ gut zugängliches Wissen und von endogenen Faktoren als tendenziell implizites, weil schwerer greifbares und zum Teil sehr heterogenes Wissen.

Mit Pohl (2017a, 93f.) kann man im Anschluss daran vier Entwicklungsprinzipien als Pole ausmachen. Exogene Einflussfaktoren spannen sich auf zwischen der Vorstellung von Lernenden als *Reagierende* und als *Kooperierende*. Entsprechend kann man auf der einen Seite eher von Instruktion sprechen (z. B. im Zusammenhang mit der curricularen Progression) und auf der anderen eher von Scaffolding im Sinn eines stützenden Austausches mit einem Kommunikationspartner. Bei den endogenen Faktoren lässt sich der Lernende als *Imitierender* und gleichzeitig als *Konstruierender* begreifen. Stehen bei Ersterem die Rezeption und eine graduelle, eher ausdrucksseitige Annäherung im Vordergrund, betont Letzterer die eher inhaltsseitige Produktion und die Idee einer integrativen Phasenfolge.

Unabhängig davon, welche Sichtweise man als dominant annimmt oder etwa in Interventionsstudien setzt, gilt es sowohl exogene als auch endogene Einflussfaktoren in die kritische Bewertung von Schreibentwicklungsmodellen mit einzubeziehen. Konkret bedeutet das, dass parallel zu „gegenstandsimmmanenten Konstitutionsbedingungen“ (Pohl 2017, 94a) von einem sogenannten „Schreibalter“ (vgl. etwa Pohl 2014a, 125 oder Pohl 2017a, 94f.) auszugehen ist.

3.4 Zusammenfassung

Zu Beginn des Kapitels wurden verschiedene Schreibkompetenzmodelle einander gegenübergestellt und miteinander verglichen. Dabei hat sich insbesondere an dem Textproduktionsmodell von Bachmann / Becker-Mrotzek (2017) gezeigt, dass pragmatisches Wissen über Textmuster für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz zentral ist. Pragmatische Kompetenz als Fähigkeit, die konkrete Schreibaufgabe adäquat einzuschätzen und daraus eine entsprechende Zielperspektive zu generieren, ist die Voraussetzung für eine gezielte Adaptation eines prototypischen Textmusters an die konkrete(n) Textfunktion(en) und den kommunikativen Kontext. Funktional begründete Entscheidungen hinsichtlich des

sprachlich-strukturellen Profils können letztlich nur auf dieser Grundlage getroffen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde das Textprozeduren-Konzept als vielversprechender Ansatz zur Entwicklung von funktions- und kontextvariabler Schreibkompetenz identifiziert. Kennzeichnend ist für diesen eine (Wieder)Betonung von Textmusterwissen und sprachlichem Wissen. Sein besonderes schreibdidaktisches Potential ergibt sich vor allem aus einer handlungstheoretischen Sicht auf die Sprachoberfläche und der Konzentration auf die mittlere Ebene von Texten. Das Textprozeduren-Konzept geht von einer semiotischen Koppelung zwischen Handlungsschemata und Prozedurausdrücken aus und macht deutlich, dass immer bewusst bleiben muss, dass es sich bei Texten und ihren Bausteinen um sprachlich-soziale Werkzeuge zur Bewältigung von kommunikativen Aufgaben handelt – wenn man nicht in einen dysfunktionalen *pattern drill* verfallen will.

Aus sprach- und grammatiktheoretischer Perspektive ist die Vorstellung von idiomatischer Prägung von Sprache und kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln zentral. Aus texttheoretischer Sicht wurde die Anschlussfähigkeit an Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie* herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass diese einen adäquaten texttheoretischen Rahmen für das Textprozeduren-Konzept bietet. Dieser erlaubt, das Textprozeduren-Konzept in Beziehung zu weiteren fruchtbaren texttheoretischen Konzepten wie (lokale und globale) Textsequenz, Kommunikationsprinzipien und Wissensaufbau zu setzen.

Mit dem Fokus auf materialgestütztem Schreiben als situiertem Schreiben und dem Textprozeduren-Konzept hat sich zur Beschreibung von Schreibentwicklung das Modell von Steinhoff (2007) als besonders geeignet herausgestellt. Dieses legt den Schwerpunkt auf kontextadäquates Text- und Sprachhandeln und stellt dementsprechend nicht nur für wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext, sondern auch für journalistisches Schreiben im schulischen Kontext einschlägige Begriffe zur Verfügung. Am Ende dieses Kapitels stand die für die vorliegende Arbeit zentrale Erkenntnis, dass die Schreibentwicklung von Schülern immer im Zusammenhang mit der etablierten Unterrichtspraxis zu sehen ist.

4 Explorative Korpusstudie zum Vergleich von Schüler- und Expertenkommentaren

Die empirische Wende in der Bildungsforschung (vgl. etwa BMBF 2008, 7) stellt die Schreibdidaktik vor (neue) forschungsmethodische Herausforderungen – auch wenn ihr eine gewisse „Vorreiterrolle“ (Fix ²2008a, 211) in der Deutschdidaktik zugeschrieben werden kann.¹³¹ Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie eine elaborierte empirische Methodik entwickelt werden kann, die den genuinen Zielsetzungen der sprachwissenschaftlichen Wurzeln des Fachs entspricht und zugleich interdisziplinäre (v. a. seitens der Pädagogischen Psychologie) und bildungspolitische Akzeptanz ermöglicht.¹³²

Das bringt insbesondere den Anspruch auf eine *linguistisch* und zugleich *psychologisch* fundierte Messung bzw. Erfassung von Schreib- und Textkompetenz mit sich (vgl. u. a. Becker-Mrotzek / Jost 2014, Becker-Mrotzek et al. 2014, Neumann 2014, Feilke 2015b, 55-68, Rüßmann et al. 2016, 42, Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek 2017 und Grabowski 2017). Die didaktisch-empirische Schreibforschung im deutschsprachigen Raum hat erst in den letzten Jahren interdisziplinäre methodische Standards verstärkt in den Blick genommen. Einen aktuellen Überblick über den *state of the art* der Schreibforschung gibt das *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (vgl. Becker-Mrotzek / Grabowski / Steinhoff 2017, 9), das ganz wesentlich aus der Arbeit der Forschungsgruppe *didaktisch-empirische Schreibforschung (dieS)* hervorgegangen ist.

¹³¹ Mit der Rezeption anglo-amerikanischer Schreibforschung (vgl. etwa Girgensohn / Sennewald 2012, 78-84 und Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek 2017, 9f.) entwickelte sich bereits in den 1980er-Jahren eine didaktisch-empirische Schreibforschung im deutschsprachigen Raum (vgl. im Überblick Baumann 1989).

¹³² Ein erprobter Weg ist, bewährte Forschungsmethoden aus anderen Fachbereichen zu adaptieren und für deutschdidaktische Forschungsinteressen zu modifizieren (vgl. z. B. Scherf 2013, 441f. und Ballis et al. 2014). Wie aktuelle Diskussionen zeigen, ist mit dem Einbezug fachfremder Methodologien allerdings auch das Selbstverständnis der Deutschdidaktik selbst angesprochen und die Frage nach ihrer Positionierung innerhalb der Bildungswissenschaften direkt damit verbunden (vgl. etwa Kepser 2013, Wieser 2015, 19-21 oder Boelmann 2016b, 5).

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieses Kapitels, ein adäquates forschungsmethodisches Vorgehen zur Beantwortung der in der Einleitung formulierten Forschungsfragen zu begründen. Dazu wird zunächst das Untersuchungsdesign dieser Arbeit vorgestellt sowie die angestrebten Gütekriterien und der damit verbundene Anspruch expliziert. In einem zweiten Schritt werden dann der Ablauf des Forschungsprozesses und die einzelnen Phasen detailliert beschrieben. Im Kontext des Textprozeduren-Konzepts erweist sich dabei die Logik korpuskontrastiver Untersuchungen (vgl. Feilke 2012a, 20-24) als zentral. Methodologisch orientiert sich die Arbeit dafür an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (4²⁰¹⁸) und der korpusgestützten Textanalyse nach Stede (2007 und 2016a).

4.1 Untersuchungsdesign

Zu Beginn dieses Teilkapitels werden der hier verfolgte korpuskontrastive Ansatz und die zentralen Merkmale des Untersuchungsdesigns erläutert. Anschließend wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und der korpusgestützten Textanalyse das forschungsmethodische Vorgehen dargestellt, bevor schließlich die angestrebten Gütekriterien und der Anspruch der vorliegenden Arbeit präzisiert werden.

4.1.1 Zentrale Merkmale

Feilke (2012a, 20-24) unterscheidet bei den Methoden der Textroutinen- bzw. Textprozeduren-Forschung vier Hauptgruppen: *pragmatische Form- / Funktionsbeziehungen*, *Formulierungstypik*, *Korpuslinguistik* und *psycholinguistische Verarbeitung*. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie die klassische systemlinguistische Perspektive um eine pragmatische Dimension erweitern. Eine Untergruppe von korpuslinguistischen Arbeiten bilden korpuskontrastive Untersuchungen wie etwa die Studie von Steinhoff (2007).¹³³ Auch die vorliegende Arbeit versteht sich als korpuslinguistische und im Speziellen korpuskontrastive Untersuchung. Abbildung 4.1 skizziert die Grundidee des Vorgehens.

Die leitende Forschungsfrage ist, wie Oberstufenschüler die zentrale Herausforderung kompetenzorientierten Schreibunterrichts realisieren, nämlich das sprachlich-strukturelle Profil eines Textes auf das situativ-pragmatische Profil einer Schrei-

¹³³Feilke (2012a, 23) rechnet die Studie von Steinhoff (2007) mit den zusätzlich zur Korpusanalyse vorgenommenen Typizitätsurteilen (Expertenrating) gleichzeitig auch noch zur zweiten Hauptgruppe, zur Formulierungstypik.

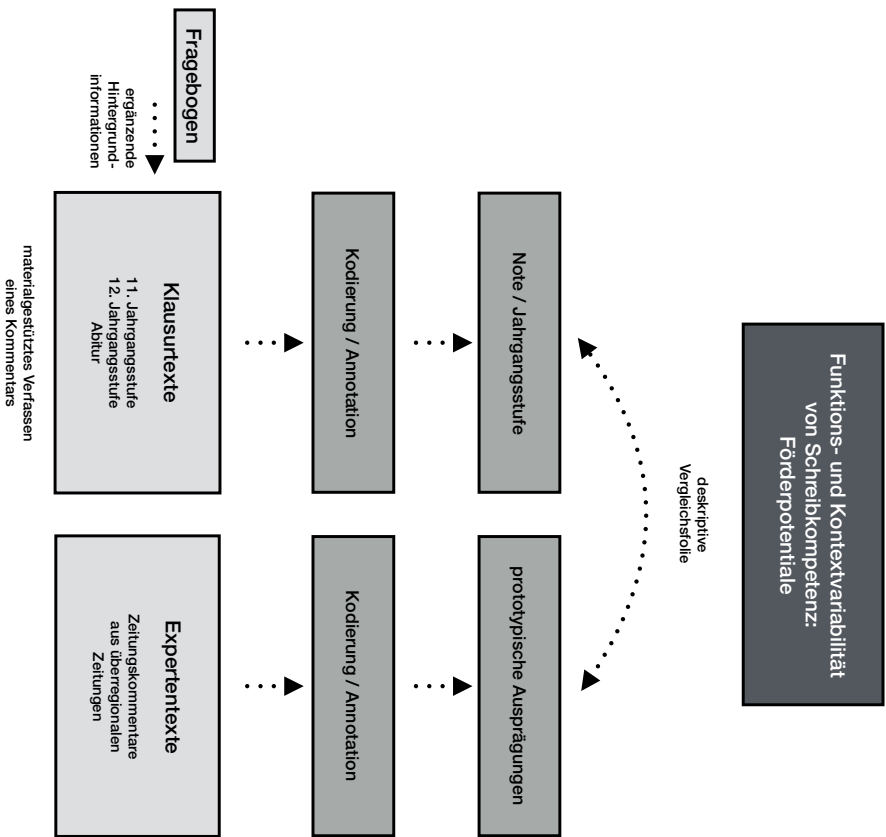


Abbildung 4.1: Grundidee des Forschungsprojekts

baufgabe abzustimmen. Daran schließt sich das unterrichtspraktische Ziel an, entsprechende Förderpotentiale zu identifizieren, die wiederum die Grundlage für die Didaktisierung einer „außerschulischen“ Textsorte und Scaffolding in Form von transitorischen Normen darstellen.

Damit setzt das vorliegende Forschungsprojekt ganz am Ende der impliziten Wirkungskette *Lehrerausbildung*, *Lehrerhandeln* und *Schülerleistung* (vgl. Herzmann / König 2016, 33) an.¹³⁴ Das heißt an der Performanz und letztlich Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und damit quasi am „Output“ der Schule. Das Lehrerhandeln und der Unterricht werden insofern in den Blick genommen, als in Form des neuen Aufgabenformats materialgestütztes Schreiben eine profilierte Schreibaufgabe als Ausgangspunkt genommen wird. Die drei von Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek (2017, 11-16) vorgeschlagenen Untersuchungsgegenstände – *Lernende*, *Lerngegenstand* und *Lehrende* – sind in diesem Maße als miteinander verbunden zu denken.¹³⁵

Vor diesem Hintergrund lässt sich das hier verfolgte Untersuchungsdesign mithilfe der von Döring / Bortz (⁵2016, 182-220) vorgeschlagenen Kennzeichen auf vier Punkte bringen:

- Diese empirische Studie ist als Teil einer *eingreifenden* bzw. *unterstützenden* Wissenschaft (vgl. etwa Kesper 2013 oder Neumann 2017, 203) auf die Unterrichtspraxis und deren Verbesserung bezogen und in diesem Sinn *anwendungswissenschaftlich*. Aus diesem Grund werden die Daten aus dem Feld erhoben. Konkret wird auf Abitur- und Oberstufenklausuren zurückgegriffen, die unter den „normalen“ Bedingungen der schulischen Unterrichts- und Prüfungsrealität entstanden sind.
- Sie ist *explorativ* in dem Sinn, dass sie nicht die ganze Population in den Blick nimmt und auch nicht das Ziel verfolgt, repräsentative Aussagen über die Beschaffenheit „der“ Grundgesamtheit zu treffen (deskriptive Studie). Primäres Bestreben ist, Förderpotentiale für die Unterrichtspraxis zu identifizieren. Darüber hinaus scheint aufgrund der offenen Forschungslage – insbesondere für journalistisches Schreiben – eine Engführung der Fragestellung

¹³⁴So lassen sich als Ansatzpunkte für Forschung die *Aus- und Weiterbildung*, die *Lehrer*, der *Unterricht* und schließlich die *Kompetenz von Schülern* unterscheiden.

¹³⁵Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek (2017, 11f.) weisen selbst auf darin, dass die Interaktion zwischen diesen drei Bereichen komplex ist und diese Unterteilung nicht immer trennscharf ausfällt. Das liegt schon allein daran, dass sich sprachliche Kompetenzen nur in der Performanz zeigen (vgl. Becker-Mrotzek / Jost 2014, 446f.). Will man Schreibkompetenz in einem bestimmten methodischen Setting betrachten, denkt man meines Erachtens – zwangsläufig – alle drei Bereiche zusammen. Noch einmal deutlich steigt die Komplexität an, wenn man statt von einem didaktischen Dreieck von einem sozio-didaktischen Tetraeder ausgeht (vgl. Rezat / Sträßer 2012).

durch einen hypothesenprüfenden Ansatz (explanative Studie) nicht zielführend. Für das hier verfolgte Forschungsinteresse verspricht es gewinnbringender zu sein, eine gewisse Breite an Phänomenen mit entsprechender analytischer Tiefe in den Blick zu nehmen und offen für unerwartete Befunde zu bleiben. Dementsprechend wurden die Texte nach einem qualitativen Stichprobenplan erhoben (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 303f.).

- Sie ist folglich *nicht* als experimentelle Interventionsstudie angelegt, sondern versucht „lediglich“, einen ersten Einblick in den Status quo zu bekommen.

Eine Beeinflussung des Unterrichts fand deswegen bewusst nicht statt. Lediglich die Aufgabenstellungen zu den Oberstufenklausuren sind in Absprache mit den Lehrkräften entwickelt worden. Deren unterrichtliche Vorbereitung war davon aber ausdrücklich kein Bestandteil.

- Sie orientiert sich bei der hier vorliegenden *Dokumentenanalyse* (vgl. im Überblick Döring / Bortz ⁵2016, 533-577) an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und an der korpusgestützten Textanalyse nach Stede (2007 und 2016a). In Bezug auf die interpretative Tiefe geht diese Studie damit über eine rein quantitative Analyse hinaus. Dies folgt gewissermaßen zwangsläufig aus den vorangegangenen texttheoretischen Überlegungen: Texte werden als originär qualitative Daten begriffen, die bei der Analyse auf eine menschliche Interpretationsleistung angewiesen sind (vgl. explizit Döring / Bortz ⁵2016, 533). Insbesondere die verschiedenen Ebenen bzw. Prinzipien der lokalen und globalen Textorganisation machen dies deutlich (vgl. v. a. Stede 2007 und Fritz 2013).

Auf die einzelnen methodologischen Entscheidungen wird bei den anschließenden Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse und korpusgestützten Textanalyse eingegangen. An dieser Stelle soll die Entscheidung für einen produktorientierten Zugang zunächst noch kurz begründet werden.

Sowohl Textprodukte als auch verbale oder observationale Prozessdaten ermöglichen Rückschlüsse auf Schreibkompetenz (vgl. etwa Fix ²2008a, 218f., Girgensohn / Sennewald 2012, 51-57, Neumann 2017, Weinzierl / Wrobel 2017, Schmitt / Knopp 2017, Linnemann 2017 oder Steinhoff 2017b). Fritz (2013, 618f.) unterscheidet für die Erforschung von Textqualität beispielsweise drei grundlegende Methodentypen: die *Produktionsanalyse* (d. h. den Vorgang der Textproduktion), die *Textanalyse* (d. h. die Produktanalyse, z. B. in Form eines Textvergleichs

oder Expertenurteils) und die *Rezeptionsanalyse* (d. h. die Leser- bzw. Benutzeranalyse).

Das Erkenntnisinteresse und vor allem die Verfahren zur Datenerhebung sind in der Regel jedoch verschieden. Ermöglicht die Analyse der Textprodukte Aussagen in Bezug auf die funktionale Qualität der Texte, die spezifischen linguistischen Merkmale und die dahinterstehenden sprachbezogenen Teilkompetenzen, interessiert sich eine prozessbezogene Sichtweise eher für die Organisation der kognitiven Ressourcen im Schreibprozess selbst. Feilke (2015b, 57-68) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer *textorientierten* Schreib- und Erwerbsforschung aus *linguistischer* Perspektive und einer *psychologisch* ausgerichteten Schreibforschung im Kontext der Pädagogischen bzw. Kognitiven Psychologie. Seiner Einschätzung nach hat sich in den letzten Jahren nach einer starken Betonung des Schreibprozesses (wieder) die Erkenntnis durchgesetzt, dass es sich bei Produkt- und Prozessorientierung um zwei sich gegenseitig ergänzende Perspektiven handelt.¹³⁶

Ein prominentestes Beispiel für die Wiederbelebung der produktorientierten Perspektive ist das Konzept der *Textprozeduren* – in Abgrenzung zu *Schreibprozeduren* im Sinn von Schreibstrategien. Feilke (2014a, 20f. und 2017e, 51f.) argumentiert, dass Schreibprozeduren nur bedingt weiterhelfen, da sie als kognitive Strategien sehr individuell ausgeformt sein können.¹³⁷ Textprozeduren hingegen stellen laut Feilke (2014a, 19) relativ stabile und verbindliche sprachliche Elemente von Textproduktion dar und bieten damit klare Ansatzpunkte für Fördermaßnahmen.¹³⁸

¹³⁶Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, nehmen gegenwärtige Schreibkompetenzmodelle Schwerpunktsetzungen vor, integrieren in der Regel aber eine prozess- und produktorientierte Sicht auf das Schreiben (vgl. am deutlichsten Baurmann / Pohl ³2011 und Pohl 2013): Konsens ist, dass im Schreibprozess das Zusammenspiel der verschiedenen produktbezogenen Komponenten von Schreibkompetenz beim Planen, Formulieren und Überarbeiten gezielt organisiert werden muss. Selbst die kognitionspsychologisch ausgerichteten Modelle von Hayes (1980, 1996, 2001 und 2012) bilden diesen Zusammenhang ab – auch wenn sprachbezogene Kompetenzen in seinem Modell lediglich implizit auf der Ressourcenebene aufscheinen. Im aktuellsten Modell werden *planning*, *composing* und *revising* sogar auf dem *control level* verortet. Diese Aktivitäten werden nun „nur“ noch als Schwerpunktverschiebungen der Operationen auf dem *process level* verstanden (vgl. auch Hayes / Olinghouse 2015, 484f. und Philipp 2015, 21f.). Auf dieser Prozessebene wirken während des Schreibens die verschiedenen Teilkompetenzen entsprechend der (aktuellen) Zielsetzung und unter Rückgriff auf die Ressourcenebene zusammen. Bachmann / Becker-Mrotzek (2017) orientieren sich an Hayes' Modell von 2012, akzentuieren mit dem Textmuster- und Prototypenbegriff allerdings (wieder) deutlich stärker die Produktperspektive – ohne den Prozess der Textproduktion aus den Augen zu verlieren.

¹³⁷Es ist kein Zufall, dass der Großteil, der von Feilke (2012a, 20-24) vorgeschlagenen Methoden der Textroutinen- bzw. Textprozeduren-Forschung produktorientiert ist.

¹³⁸Seinen Ansatz setzt Feilke (2010a, 9) mit Bezug auf die bereits zitierte Status-quo-Analyse, die Abraham / Kupfer-Schreiner / Maiwald (2005) in der Einleitung zu ihrem Band *Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung* vornehmen, jedoch deutlich

Seit der bahnbrechenden Arbeit von John Sinclair (1991) „Corpus, Concordance, Collocation“ hat die moderne Korpuslinguistik in der Erforschung großer Datenmengen schriftlicher Texte auch empirisch eindrucksvoll bestätigt, dass wir beim Schreiben von Texten in einem bisher kaum vorstellbaren Umfang auf textsortentypisch vorformuliertes Sprachmaterial zurückgreifen. Kompetente Schreiberinnen und Schreiber verfügen über textprozedurale Handlungsschemata, denen sie differenzierte Inventarien textueller Gliederungsmuster, syntaktischer Konstruktionen und lexikalischer Kollokationen zuordnen können. Für die Schreibdidaktik bedeutet dies, dass gegenüber den in den letzten 15 Jahren stark im Vordergrund stehenden Prozesskompetenzen nun verstärkt die sprachlichen Werkzeuge des Schreibens, d.h. die Textprozeduren und eine Didaktik der Textprozeduren in den Fokus der Forschung rücken.

Aus diesen Überlegungen heraus konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf eine produktorientierte Perspektive – auch wenn es natürlich ideal wäre, *ergänzend* die prozessorientierte Perspektive zu erfassen (vgl. etwa Rezat 2018, v. a. 125, 127 und 134). Aber in erster Linie geht es ja darum, herauszufinden, wie es Oberstufenschülern gelingt, die Textsorte Kommentar zu realisieren. Erst ausgehend von dieser linguistischen Perspektive ist es sinnvoll, nach den dahinterstehenden Komponenten von Schreibkompetenz zu fragen. Hinzu kommt, dass die Erhebung von Prozessdaten bei der vorliegenden Stichprobe aus praktischen Gründen nicht möglich gewesen wäre.

Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung bilden Klausuren aus der 11. und 12. Jahrgangsstufe sowie Abiturklausuren. Für die Klausuren aus der 11. und 12. Jahrgangsstufe konnten begleitend persönliche Merkmale und Schreib- bzw. Unterrichtserfahrungen in Form eines Fragebogens erhoben werden. Die Qualität der Schülertexte, die über einen Vergleich zu Expertentexten bestimmt wird, ermöglicht Rückschlüsse auf die zu Grunde liegende Schreibkompetenz und am Beispiel der journalistischen Textsorte Kommentar Aussagen über deren Funktions- und Kontextvariabilität. Die Expertentexte dienen dabei, ähnlich wie in der Studie von Steinhoff (2007, 137-139), als deskriptive Vergleichsfolie für *konventionelle* Phänomene.

Auf den ersten Blick mag der Vergleich von Schüler- und Expertenkommentaren problematisch erscheinen, sind doch die Schülertexte unter anderen Rahmenbedingungen entstanden als die der Expertinnen und Experten. Für Erstere darf beispielsweise angenommen werden, dass ein Schreibprozess etwa mit einer ausführlichen Überarbeitungsphase nur in Ansätzen möglich war. Ein *mehrstufiger Prüfungsaufsatz*, wie ihn etwa Fix (²2008b, 118-121) vorschlägt, ist in der gängigen schulischen Prüfungspraxis allenfalls in Ansätzen denkbar – zumindest im Moment. Zudem hat Schreiben in der Schule zu einem gewissen Grad (fast) immer fiktiven Charakter (vgl. etwa Feilke 2015a, 132f. und Lehnen / Rezat 2017,

vom traditionellen produktorientierten Aufsatzunterricht ab.

175f.) und in aller Regel auch eine instrumentelle Funktion (vgl. Adamzik ²2016, 182-185).

Dass trotzdem auf Prüfungstexte aus der schulischen Praxis zurückgegriffen wird und nicht etwa (im Schülerlabor entstandene) Texte aus einem Schreibprojekt verwendet werden, hat mit der Zielsetzung und Ausrichtung der vorliegenden Arbeit zu tun. Es soll schulische Wirklichkeit möglichst „unverfälscht“ erfasst werden. Den zentralen Bezugspunkt bildet nicht die Frage, was möglich sein *könnte*, sondern was im Rahmen der etablierten Praxis möglich *ist* bzw. *gewesen ist*. Bei der Interpretation der Ergebnisse wird die Möglichkeit, dass dieselben Schülerinnen und Schüler unter anderen Rahmenbedingungen unter Umständen andere, möglicherweise sogar bessere Texte produziert hätten, dennoch mit bedacht. Einen aus testtheoretischer Sicht günstigen Nebeneffekt haben die in ihrem Ablauf stark standardisierten Klausurprüfungen jedoch: Es kann angenommen werden, dass die Texte unter relativ einheitlichen Bedingungen entstanden sind. Dies sichert die Vergleichbarkeit der Daten und erhöht deren Aussagekraft.

Der fiktive Charakter schulischer Schreibsituationen muss meines Erachtens nicht allzu kritisch gesehen werden. Im Falle einer profilierten Schreibaufgabe lassen sich Funktion und kommunikative Situation auch auf hypothetischer Basis sehr präzise modellieren und fassen (vgl. z. B. Feilke / Lehnen 2012b, 270f. oder Feilke et al. 2016, 56-58 und 75-77). Ob Leser real oder lediglich fiktiv sind, mag vielleicht die Motivation beeinflussen, es verändert aber nicht die Spezifika der Schreibaufgabe.¹³⁹ Zudem darf nicht vergessen werden, dass auch für Journalisten die Leser – zumindest im Moment des Schreibens – letztlich nur als gedankliches Konstrukt existieren.

Im Vergleich zu traditionellen schulischen Aufsatzarten wie der Erörterung oder dem Interpretationsaufsatz ist der große Gewinn der Textsorte Kommentar allerdings, dass sie als schriftsprachliches Handlungsmuster in der kommunikativen Wirklichkeit tatsächlich existiert und durch diese ausgeformt ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass in den Expertentexten eine pragmatische Sprachverwendung vorliegt, die an Textfunktion und kommunikativem Kontext ausgerichtet ist. Dies ermöglicht einen funktionalen Blick auf die Texte und den Verzicht auf *künstlich* konstruierte normative Vorgaben. Die Expertentexte können so als *legitime* Modelle erfolgreicher schriftsprachlicher Kommunikation fungieren und bergen das Potential zu *sinnvollem* Modelllernen in sich.

¹³⁹Meiner Unterrichtserfahrung nach würde eher eine Nichtbewertung zu einer geringeren Motivation führen, da Schüler durch die schulische Bewertungspraxis in der Regel entsprechend sozialisiert sind.

Der in dieser Arbeit verfolgte Ansatz ist mit Feilke (2015b, 60-68) damit primär einer textorientierten und nur sekundär einer psychologisch orientierten Schreib- und Erwerbsforschung zuzuordnen. Dies entspricht nicht zuletzt der hier gewählten texttheoretischen Ausrichtung und dem Textprozeduren-Konzept. Damit wird allerdings nicht übersehen, dass die Untersuchung des Schreibprozesses gerade für implizite Aspekte wie Kommunikationsprinzipien wertvolle Erkenntnisse liefern kann (vgl. etwa Fritz 2013, v. a. 617 und 636 oder Weinzierl / Wrobel 2017).¹⁴⁰

Selbstverständlich entstehen Texte immer erst in einem Schreibprozess, dessen Qualität die entscheidende Rolle für das Niveau von Texten spielt. Aber aus der Beschaffenheit der Schreibprozesse ließen sich nur bedingt Rückschlüsse auf die spezifische sprachlich-strukturelle Gestaltung der Schreibprodukte ziehen. Genau das ist aber das Ziel der vorliegenden Arbeit. Aus diesem Grund scheint es angebracht, sich auf eine Produktanalyse zu konzentrieren. Dieses Vorgehen führt dazu, dass die Qualität der Schreibprozessorganisation lediglich indirekt in den Blick genommen werden kann.¹⁴¹ Diese Schwerpunktsetzung war jedoch notwendig, um *vertiefte* Analyseprofile der untersuchten Texte erstellen zu können.

4.1.2 Methodologische Ausrichtung

Schreier (2014) und Stamann / Janssen / Schreier (2016) geben einen kompakten Überblick über den Kern der qualitativen Inhaltsanalyse und ihre verschiedenen Varianten. Auch wenn es „die“ Inhaltsanalyse nicht gibt (vgl. Schreier 2014, Paragraph 4) und sich unterschiedliche methodologische Positionierungen zwischen den Polen quantitativ und qualitativ ausmachen lassen (vgl. etwa Schreier 2012, Früh ⁸2015, Mayring ¹²2015, Rössler ³2017 oder Kuckartz ⁴2018; im Überblick Stamann / Janssen / Schreier 2016, Paragraph 8), kann man die *strukturierende* Inhaltsanalyse als *das* Kernverfahren beschreiben (vgl. Schreier 2014, Paragraph 7 und 48 sowie Kuckartz ⁴2018, 224). „Herzstück“ (Scherer 2014, Paragraph 4) jeder Inhaltsanalyse ist dementsprechend das jeweils eingesetzte Kategoriensystem. Stamann / Janssen / Schreier (2016, Paragraph 9) entwickeln vor diesem Hintergrund folgende Grunddefinition für die Inhaltsanalyse:

Wir schlagen vor, von einem Kern qualitativ-inhaltsanalytischen Arbeitens auszugehen, der sowohl stärker qualitative als auch stärker quantitativ-orientierte qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren berücksichtigt. Unserem Verständnis nach ist allen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation gemein. Daher handelt es sich

¹⁴⁰ Ein gutes Beispiel sind hierfür Perrin (2001) und Perrin / Rosenberger (²2008).

¹⁴¹ Inwiefern produktbezogene Daten Aussagen über den Prozess und prozessbezogene Daten Aussagen über das Produkt zulassen, ist umstritten (vgl. Girsensohn / Sennwald 2012, 52).

bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Forschungsmethode zur Systematisierung von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten. Die Methode zeichnet sich durch eine Vielzahl von forschungskontextuell spezifischen Verfahren aus. Als grundlegendes Instrument für die angestrebte Systematisierung der Inhalte dienen Kategoriensysteme.

Zur genauen Beschreibung des konkreten Vorgehens bietet sich das Werkzeugkastenmodell von Schreier (2014, Paragraph 58) an. Es zeigt, dass die verschiedenen Variationsparameter auf die Forschungsfrage angepasst und immer wieder unterschiedlich kombiniert werden können (vgl. auch Stamann / Janssen / Schreier 2016, Paragraph 23 und Kuckartz ⁴2018, 224f.). Folgende vier Punkte lassen sich für das hier gewählte inhaltsanalytische Vorgehen festhalten:

- Es konzentriert sich auf eine *strukturierende* Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014, Paragraph 7-16 und Paragraph 24-29, Döring / Bortz ⁵2016, 542f., Mayring ¹²2015, 65-114 sowie Kuckartz ⁴2018, 5f., 48-53, 97-161 und 180-190). Auf eine *evaluative* bzw. *skalierende* Inhaltsanalyse, die im Anschluss möglich gewesen wäre, wird aus zwei Gründen verzichtet. Zum einen soll es entsprechend der offenen Fragestellung dieser Arbeit erst einmal darum gehen, die in den Blick genommenen sprachlich-strukturellen Phänomene deskriptiv zu erfassen. Wie die Auswertung zeigen wird, war damit bereits eine hohe Komplexität verbunden. Zudem hätte die zusätzlich Bewertung der Qualität erfordert, die relevanten Phänomene nicht nur präzise zu identifizieren, sondern diese auch verlässlich in ihrer Funktionalität zu bewerten. Mit welcher Komplexität und in gewisser Weise auch Beliebigkeit dies verbunden gewesen wäre, zeigen die texttheoretischen und forschungsmethodischen Ausführungen in Kapitel 3 – selbst wenn es gelungen wäre, eine annehmbar reliable Bewertung zu erreichen. Wie die qualitative Auswertungen bei Steinhoff (2007) und das Rating bei Rüßmann et al. (2016) bzw. Rüßmann (2018a, 59-63 und 150-156) anschaulich machen, müssten dafür neben der korrekten grammatisch-syntaktischen Realisierung verschiedenste Kontextfaktoren hinsichtlich der inhaltlichen „Füllung“ sowie der Integration in die lokale und globale Textorganisation berücksichtigt werden. Es ist fraglich, ob sich all diese Faktoren in Form eines Kategoriensystem erfassen lassen. Zum anderen steckt in dem Vergleich zwischen Experten- und Schülertexten bereits eine implizit wertende Komponente. Es ist ja davon auszugehen, dass das Text- und Sprachhandeln der Expertinnen und Experten (im Mittel) prototypisch und kontextadäquat ist.
- Die untersuchten sprachlich-strukturellen Phänomene sind mit Mayring (¹²2015, 99-102), Schreier (2012, 19 und 2014, Paragraph 24) sowie Sta-

mann / Janssen / Schreier (2016, Paragraf 13) als *formale* Kategorien bzw. mit Kuckartz (⁴2018, 33-35) als *analytische* Kategorien zu bezeichnen. Mit dem Textprozeduren-Konzept liegt der Fokus auf dem funktionalen Aspekt von komplexen sprachlichen Handlungen (vgl. Fritz 2013, 44-58). Elementar ist dabei die Feststellung, dass die *Inhaltsanalyse* keineswegs auf die Analyse von inhaltlichen bzw. thematischen Kategorien beschränkt ist. Aus diesem Grund problematisiert Mayring (¹²2015, 11-13) den Begriff *Inhaltsanalyse* und schlägt vor, stattdessen von *kategoriengeleiteter Textanalyse* zu sprechen.¹⁴²

- Die Kategorienbildung erfolgte als deduktiv-induktive Mischform (vgl. Kuckartz ⁴2018, 63-96 und Döring / Bortz ⁵2016, 556-559) nach der Subsumptionsstrategie im Sinn von Schreier (2012, 115-120).¹⁴³ Mit Blick auf die Forschungsfragen und angesichts der Komplexität von Texten bot es sich an, zu Beginn erst einmal relevante sprachlich-strukturelle Phänomene auf der Grundlage von grammatischen und texttheoretischen Überlegungen zu identifizieren und auszuwählen. Diese Hauptkategorien fungierten sodann als Suchraster und wurden entsprechend der von Kuckartz (⁴2018, 83-86) vorgeschlagenen Guideline für die Kategorienbildung am Material hinsichtlich aussagekräftiger Subkategorien ausdifferenziert. Eine wichtige Rolle spielten bei der Entwicklung des Kategoriensystems Probekodierungen und Cohens *Kappa* als Wert für die Qualität der Intercoder-Übereinstimmung (vgl. Wirtz / Kaspar 2002, 40-44 und Kuckartz ⁴2018, 206-217).¹⁴⁴ In der Auseinandersetzung mit den Texten offenbarte sich im Detail eine Vielzahl von Entscheidungsproblemen, die auf die Komplexität der untersuchten sprachlich-strukturellen Phänomene zurückzuführen ist. Um eine annehmbare Qualität der Kodierung sicherstellen zu können, wurden die untersuchten Aspekte im Laufe der Kategorienbildung sukzessive eingegrenzt und die Kategorien entsprechend modifiziert.
- Für die sich an die Kodierung anschließenden *Sekundärverfahren* zur Auswertung (vgl. Stamann / Janssen / Schreier 2016, Paragraf 23) wurde in dieser Untersuchung auf eine Kombination von quantitativer und qualitativer

¹⁴²Kuckartz (2014a) verwendet in seiner englischsprachigen Einführung in die Inhaltsanalyse bezeichnenderweise den Begriff *Qualitative Text Analysis* statt den Terminus *Qualitative Content Analysis*.

¹⁴³Im Kontext der Korpuslinguistik spricht man bei der Kombination aus einem theorie- und datengeleiteten Vorgehen zum Aufbau eines Annotationsschemas auch von einem *Annotationszyklus* (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 102f.)

¹⁴⁴Im Kontext der Korpuslinguistik lässt sich auch von *Inter-Annotator-Agreement* sprechen (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 61).

Auswertung zurückgegriffen. So stehen Häufigkeitsauswertungen neben der Betrachtung von konkreten Textbeispielen.¹⁴⁵ Dies entspricht der Grundausrichtung der qualitativen Inhaltsanalyse, bei der Quantifizierungen und statistische Auswertungen durchaus möglich sind, aber die verbalen Daten und ihr Kontext auch nach der Kodierung von Interesse bleiben (vgl. Schreier 2012, 219-240, Kuckartz ⁴2018, 44-54 sowie Döring / Bortz ⁵2016, 542 und 608f.).¹⁴⁶ Darüber hinaus wurden bei der Auswertung neben den einzelnen Kategorien und den Zusammenhängen, die zwischen diesen bestehen, Note und Jahrgangsstufe als gruppierende Merkmale in den Blick genommen – auch wenn keine Typenbildung im engeren Sinn erfolgt, da der analytische Blick auf die ausgewählten Kategorien im Vordergrund steht. Das Ziel ist dabei, über den Schüler-Experten-Vergleich hinaus differenzierende Aussagen zum Schülerkorpus und damit zu Entwicklungsaspekten treffen zu können.

Gerade der letzte Punkt verdeutlicht, warum der Inhaltsanalyse eine „Zwischenposition“ (Döring / Bortz ⁵2016, 541) im sonst so strikt in quantitativ und qualitativ getrennten Methodenkanon der empirischen Bildungs- und Sozialforschung zugeschrieben wird. Bezeichnenderweise verwendet Mayring (¹²2015, 17) – mit Blick auf die quantitative Herkunft der Inhaltsanalyse (vgl. u. a. Schreier 2012, 9-17, Mayring ¹²2015, 26-29 und Kuckartz ⁴2018, 13-27) – auch den Begriff *qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse*.¹⁴⁷ Und selbst Burzan (2016, 26-30) spricht trotz ihres

¹⁴⁵Mit Kuckartz (2014b, 87-90 und 114-117) lässt sich von einem *Transferdesign* in dem Sinn sprechen, dass qualitative Daten im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse zusätzlich mithilfe von Quantifizierungen weiter ausgewertet werden (vgl. auch Schreier 2012, 239f.). Diese Klassifizierung ist meines Erachtens sinnvoll, auch wenn Burzan (2016, 26-30) die Inhaltsanalyse als *hybride* Methode von der Methodenverknüpfung mit dem Argument ausschließt, dass dabei keine Verknüpfung *verschiedener* Erhebungs- und / oder Auswertungsmethoden stattfindet. QDA-Software wie *MAXQDA* bietet zahlreiche Schnittstellen und Mixed-Methods-Funktionen, um qualitative Daten transformieren bzw. auf quantitative Daten beziehen zu können (vgl. Kuckartz 2014b, 117-120 und VERBI Software 2019a). Beispielsweise ermöglicht die Funktion *Code in kategoriale Dokumentenvariable transformieren* den Anschluss an eine statistische Auswertung über *MAXQDA Stats*. Zudem eignen sich durchaus auch quantitative Verfahren für ein exploratives Erkenntnisinteresse (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 621-630).

¹⁴⁶Anders als in einer rein quantitativen Auswertung dient die Quantifizierung aber nicht (nur) der Überführung von Daten aus dem empirischen in das numerische Relativ. Über die Möglichkeit, in *MAXQDA* zwischen Quantifizierung und konkreten Textstellen hin- und herzuwechseln, bleiben das Ursprungsmaterial und die entsprechenden Kontexte präsent (vgl. Kuckartz ⁴2018, 46f. und Fölling-Albers / Meidenbauer 2010 sowie Burzan 2016, 29 und Baurmann 2012). *MAXQDA* ermöglicht dabei nicht nur die *units of coding*, sondern auch immer den gesamten Text (*units of analysis*) und damit die *units of context* in den Blick zu nehmen (vgl. Schreier 2012, 129-134).

¹⁴⁷Früh (⁸2015, 52-62 und 113-115) spricht in diesem Zusammenhang von einer *integrativen* Inhaltsanalyse und setzt sich intensiv mit den Möglichkeiten auseinander, die unterschiedlich großen Interpretationsspielräume von „harten“ und „weichen“ Kategorien zu kontrollieren. Auch wenn eine quantitative Inhaltsanalyse zu einem gewissen Grad latente Bedeutungen erfassen kann (vgl. Burzan 2016, 27f.), ist für eine quantitative Analyse eine Analyse typisch, wie sie etwa mit *MAX-Dictio* mithilfe der Funktion *Keyword-in-Context* durchgeführt werden kann und in vergleichbarer

Plädoyers für eine kritische Reflexion der methodologischen Grenzen von Methodenverknüpfung von einer *hybriden* Methode, bei der die Unterschiede zwischen quantitativer und qualitativer Ausrichtung nur *graduell* auszumachen sind.¹⁴⁸

Eine gewisse Nähe zur Mixed-Methods-Forschung liegt also auf der Hand. Die Einbettung der jeweiligen Methode in das zugrundeliegende theoretische Paradigma, das man je nachdem als umfassenden *world view*, als *erkenntnistheoretische Grundhaltung* oder eventuell lediglich als *shared beliefs* einer Science Community auffassen kann (vgl. Kuckartz 2014b, 37-40) wird dabei flexibel gehandhabt (vgl. u. a. Kuckartz 2014b, 27-56 und Döring / Bortz ⁵2016, 72-76 und 184f.). Das Hauptargument dafür ist, dass Forschungsfrage, Praxisrelevanz und Anwendungsbezug Priorität vor epistemologischen Grundsatzdebatten haben sollten. Das Prinzip des *methods first* wird abgelehnt (vgl. Kuckartz 2014b, 156f.). Diese Sicht beinhaltet im Kern die Vorstellung, dass sich quantitative und qualitative Verfahren prinzipiell zueinander in Bezug setzen lassen (*Kompatibilitätsannahme*) und dass es sich bei dem quantitativen und qualitativen Paradigma um Extrempole auf verschiedenen Dimensionen handelt, bei denen auch Mittelpositionen möglich sind (vgl. etwa Kuckartz 2014a, 1-10, Kuckartz 2014b, 27-56 oder Döring / Bortz ⁵2016, 72-76).¹⁴⁹

Weise in großen korpuslinguistischen Studien zum Einsatz kommt.

¹⁴⁸Der „Preis“ für ihre forschungsmethodologische Flexibilität und Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Forschungstraditionen (vgl. etwa Mayring ¹²2015, 26-49, Stamann / Janssen / Schreier 2016, Paragraph 6-8 oder Kuckartz ⁴2018, 16-21) – ursprünglich wurde die Inhaltsanalyse für die kommunikationswissenschaftliche Analyse von Massenmedien konzipiert (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 553f.) – mag insofern eine weniger verbindliche Metatheorie sein; weswegen sie aus Sicht einer strengen qualitativen Sozialforschung gar nicht als rekonstruktive Methode angesehen wird und etwa in dem Arbeitsbuch von Przyborski / Wohlrab-Sahar (⁴2014) auch keine Erwähnung findet. Burzan (2016, 18-20 und 28f.) trennt hierfür neben quantitativen und qualitativen Methoden, noch einmal eigens sogenannte *interpretative* Methoden ab.

¹⁴⁹Einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten, quantitative und qualitative Methoden in einem Forschungsdesign zu kombinieren, geben unter anderen Flick (³2011, 80-84), Kuckartz (2014b, 71-97), Burzan (2016, 31-66) und Döring / Bortz (⁵2016, 184f.). Sie unterscheiden *parallele Designs*, *sequenzielle Designs* und *Transferdesigns* bzw. *Vorstudien-*, *Verallgemeinerungs-*, *Vertiefungs-* und *Triangulationsmodelle*. Aufschlussreich ist dabei Mayrings (2001, 2f.) und Flicks (⁸2010, 309-315) ergänzender Hinweis, dass die Integration bzw. Triangulation (zum Unterschied zwischen dem Mixed-Methods- und dem Triangulationsansatz vgl. etwa Kuckartz 2014b, 44-50) auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen kann – wobei die Ebene der Forschungslogik mit Blick auf die oben angesprochenen wissenschaftstheoretischen Debatten wohl als die größte Herausforderung angesehen werden kann. Burzan (2016, 7-20) macht diesen Standpunkt beispielsweise stark und spricht sich im Kontext des bewusst neutral gehaltenen Begriffs *Methodenverknüpfung* gegen das Bild von einem *Easy Mixed Methods* und für eine reflektierte Beachtung der Grenze zwischen quantitativer und qualitativer Forschungslogik aus. Sehr deutlich formuliert sie (ebd., 20): „Steht an einem Ende des Spektrums eine kategorische Ablehnung der Verknüpfbarkeit über die Grenzlinie quantitativer und qualitativer oder interpretativer Methoden hinweg, kann auf der anderen Seite auch die Haltung kontraproduktiv sein, es gebe im Grunde keine relevanten Grenzlinien bzw. ein Kontinuum qualitativer und quantitativer methodischer Verfahren [...]. [...] Nicht deutlich genug kann – nochmals – darauf hingewiesen werden, dass die Ablehnung (oder auch die hemdsärmelige Nutzung) von Methodensträngen zumindest teilweise auf unzureichender Kenntnis beruht [...].“

Ohne die Unterscheidung in quantitative und qualitative Forschung auch nur ansatzweise auflösen zu wollen (und zu können), lässt sich an dieser Stelle doch festhalten, dass eine strikte Trennung nur bedingt zielführend ist (vgl. im Detail etwa Kelle / Erzberger ⁸2010, Früh 2012 und Lamnek / Krell ⁶2016, 258-284, aber auch Sedlmeier / Renkewitz ²2013, 865-871). Gerade für die Inhaltsanalyse ist die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Auswertung nicht nur möglich, sondern in vielen Fällen sogar angeraten (vgl. etwa Mayring ¹²2015, 17-22, Früh ⁸2015, 68-71 und 282f., Kuckartz ⁸2018, 13-27 oder Uhl 2016, 330 und 336-340).

Diese Offenheit der Inhaltsanalyse passt gut zur Schreibforschung, in der der Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschung ebenfalls „pragmatischer“ (Girgensohn / Sennewald 2012, 52) gehandhabt wird und in der es eher unüblich ist, das zugrundeliegende wissenschaftstheoretische Paradigma breit zu explizieren.¹⁵⁰ Das mag auch daran liegen, dass mit der linguistischen Korpusanalyse eine Methode bereitsteht, die auf eine eigene Forschungstradition verweisen kann (vgl. etwa Lemnitzer / Zinsmeister ³2015 und Steinhoff 2017b). Jedenfalls zeigen sich trotz unterschiedlicher Begrifflichkeiten deutliche Parallelen zwischen

Diesem Vorwurf eines *naiven Empirismus* lässt sich eine pragmatische Position entgegenhalten, die etwa Cresswell / Plano Clark (²2011, 38-51) anhand der vier wissenschaftstheoretischen Paradigmen *postpositivist*, *constructivist*, *participatory* und *pragmatist worldview* ausführlich darlegen. Vor allem die Philosophie des amerikanischen Pragmatismus in der Tradition von Charles Sanders Peirce, John Dewey und William James dient ihnen dabei als Bezugspunkt. Der damit zum Teil verbundene Deutungsanspruch eines *third methodological movement* (Teddlie / Tashakkori ²2010a, ix) läuft aus Sicht von Kuckartz (2014b, 34) dem Kernanliegen des Mixed-Methods-Ansatzes aber eigentlich zuwider, da dadurch zwangsläufig wieder wissenschaftstheoretische Diskussionen in den Mittelpunkt rücken.

¹⁵⁰Mixed-Methods-Designs, die sich durch die Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Daten und Methoden auszeichnen (vgl. Johnson / Onwuegbuzie / Turner 2007 und Kuckartz 2014b, 30-36), eröffnen dabei deutliche Vorteile. Steinhoff (2007), der in seiner Studie zur wissenschaftlichen Textkompetenz beispielsweise die quantitative Auswertung von 296 Hausarbeiten von 72 Studierenden mit einer qualitativen Sprachgebrauchsanalyse (Rating) kombiniert, führt zur Begründung seiner Vorgehensweise das Argument an, „dass sich zahlreiche Phänomene des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs nicht einfach ‚auszählen‘ lassen“ (ebd., 162). Und Pohl (2007, 114-118) erforscht die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz sogar mithilfe einer primär qualitativen Analyse der Haus- und Abschlussarbeiten von zwölf Studierenden. Weitere Texte, die experimentell erhoben und quantitativ ausgewertet werden, stellen lediglich eine Ergänzung dar. Der Zweck dieses Vorgehens ist, die aus den Fallstudien gewonnenen Daten auf eine breitere empirische Basis zu stellen und gegebenenfalls modifizieren zu können (Verallgemeinerungsmodell). Wie komplex die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung arrangiert werden kann, demonstriert etwa die Studie von Dannerer (2012a). Der quantitativen Auswertung ist eine qualitative Phase sowohl vorangestellt als auch nachgeschaltet (vgl. ebd., 65-70). Das ermöglicht ihr zum einen eine an das Material und Erkenntnisinteresse angepasste Modifikation der Analysekategorien, zum anderen eine differenzierte Beurteilung der Ergebnisse der quantitativen Auswertung durch den Einbezug von Interviewdaten. Ein konkretes Beispiel, wie die (quantitative) Inhaltsanalyse für die Auswertung sprachlich-struktureller und pragmatischer Merkmale von Texten genutzt werden kann, ist die Arbeit von Uhl (2015). Auch er verwendet ein Mixed-Methods-Design, um die Aussagekraft seiner Ergebnisse zu erhöhen. Mithilfe von Streudiagrammen, die die Korrelation wesentlicher Textmerkmale in den Schülertexten abbilden, identifiziert er Einzelfälle mit hohem Erklärungspotential, die er anschließend einer qualitativen Analyse unterzieht.

linguistischer Korpusanalyse und Inhaltsanalyse.

Ein Blick in einschlägige Einführungen in die Korpuslinguistik (vgl. z. B. Albert / Coster 2002, Albert / Marx 2010, Meindl 2011, Perkuhn / Keibel / Kupietz 2012, Scherer ²2014 oder Lemnitzer / Zinsmeister ³2015) macht allerdings deutlich, dass hier auf der theoretischen Basis des Kontextualismus tendenziell quantitativ ausgerichtete Auswertungsverfahren präferiert werden, die häufig auf einer entsprechend niedrigen Textebene ansetzen (vgl. v. a. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 34). Das hängt damit zusammen, dass Korpusanalysen in der Linguistik meist auf die Untersuchung großer, zum Teil repräsentativer Korpora ausgerichtet sind, um (mehr oder weniger) generalisierbare Aussagen über eine Sprache treffen zu können (vgl. Perkuhn / Keibel / Kupietz 2012, 18-21 und Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 39f. und 48-51).

Möglichkeiten, in einer Korpusanalyse *unterschiedliche* Textebenen in den Blick zu nehmen, bestehen aber durchaus, wie etwa Lemnitzer / Zinsmeister (³2015, 63-85) oder Kübler / Zinsmeister (2015, 43-156) für die Korpuslinguistik allgemein und Stede (2007, 2008 und 2016a) speziell aus textlinguistischer Sicht sowie Janich (⁶2013, 265-268) zur Analyse von Werbesprache aufzeigen. In der Regel handelt es sich dann nicht um korpus**basier**te, sondern korpus**gestüt**zte Ansätze (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 33-37). Stede (2007, 17) begründet dieses methodische Umdenken folgendermaßen:

Die Mehrebenenannotation ist das Szenario, nach dem wir die Aufgabe der Textlinguistik hier primär als *korpusgestützt* auffassen. Die Korpuslinguistik im allgemeineren Sinn geht in der Regel anders vor und gewinnt Erkenntnisse durch statistische Analysen aus sehr großen, entweder gar nicht oder nur beschränkt annotierten Korpora. Auch dieses Vorgehen kann für die Textanalyse gewinnbringend sein [...], doch um den unterschiedlichen Phänomenen der Textkohärenz auf die Spur zu kommen, scheint der Weg über eine „tiefe“ Analyse von (dementsprechend kleineren) Korpora insgesamt vielversprechender.

Texten, die grundsätzlich erst einmal qualitative Daten darstellen, ist mit einem rein quantitativen Zugang wohl nur bedingt beizukommen.¹⁵¹ So liest man schon

¹⁵¹ Diese Bandbreite der Schreibforschung macht deutlich, warum die eingangs erwähnten Large-Scale-Assessments der letzten Jahre eine so große Herausforderung darstellen. Wie qua Definition durch die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* festgelegt (vgl. BMBF 2007, 23f.), orientieren sich die großen Schulleistungsstudien an testtheoretischen Überlegungen und psychometrischen Messverfahren, wie sie insbesondere in der Psychologie für die Individualdiagnostik seit Langem etabliert sind (vgl. z. B. Moosbrugger / Kelava ²2011, Eid / Schmidt 2014, Petermann / Daseking 2015 oder Döring / Bortz ⁵2016, 430-498). Die damit verbundenen hohen Anforderungen an Objektivität, Reliabilität, Validität, Standardisierung und Normierung sind für die Messung von Schreibkompetenz nicht ohne Weiteres zu erfüllen (vgl. etwa Neumann 2007, 16-19 und 55-66, Neumann 2013, Neumann 2014, Neumann 2017 oder Grabowski 2017). Es ist wohl kein Zufall, dass die komplexe Fähigkeit Schreiben erst relativ spät mit DESI im Schuljahr 2003/04 zum ersten Mal repräsentativ erfasst und deren Messung in den großen Schulleistungsstudien seitdem nur bedingt weiterverfolgt worden ist (vgl. Neumann 2013, 66 und Neumann 2017,

vor Steinhoff (2007, 162) in der bekannten Schreibentwicklungsstudie von Augst / Faigel (1986, 20):

Texte sind ganzheitliche Gebilde/Strukturen, in denen Lexik, Syntax und Textstruktur übersummativ aufeinander bezogen sind. Eine heuristische Vereinzeln einzelner Merkmale, ihre quantitative Auszählung und deren Vergleich über das Alter muß daher mit Notwendigkeit zu Verzerrungen führen. Was einen Text zum Text macht, läßt sich nicht auszählen! Andererseits hat die ganzheitliche Betrachtung einzelner Texte das Problem einer hermeneutischen Beliebigkeit. Subjektiv gefühlte, intuitive Unterschiede müssen letztendlich an bestimmten Merkmalen festgemacht werden, damit die Unterschiede für andere Forscher nachvollziehbar und wissenschaftlich überprüfbar bleiben [...].

Gut erklären lässt sich dieses grundlegende forschungsmethodische Problem mit der Vielzahl an Ebenen bzw. Organisationsprinzipien, die in Texten eine Rolle spielen und den Eindruck von Kohärenz bei Lesern erzeugen (vgl. etwa Stede 2007 und Fritz 2013). Darüber hinaus ist es unmöglich und kommunikativ auch nicht sinnvoll, alles zu explizieren (vgl. Fritz 2013, 386f.). Eine große Rolle spielt bei Texten dementsprechend das als gemeinsam vorausgesetzte Wissen (vgl. etwa Fritz 2013, 55f. oder Fritz ⁹2016, 1151). Insofern verwundert es nicht, wenn Neumann (2017, 208) im Kontext der Bewertung von Textqualität folgendes Fazit zieht:

Die Diskussion über qualitative im Gegensatz zu quantitativen Verfahren entspricht schon lange nicht mehr dem Stand der Auseinandersetzung [...]. Sie wird aber gern stark dichotomisiert, um Unterschiede herauszustellen und sich vordergründig [sic!] ontologisch, epistemisch oder methodologisch abzugrenzen. [...] Diese Dichotomisierung lässt sich jedoch für die Erfassung der Textqualität nur noch partiell aufrechterhalten [...].

Vergleichbares gilt auch für *holistische* und *analytische* Textbewertungen, weshalb sich Neumann (2017, 211) für Mischverfahren ausspricht. Aus diesen Gründen scheint es nicht nur wegen der offenen Forschungslage und der Tatsache, dass Texte prinzipiell erst einmal qualitative Daten darstellen, vielversprechender, in dieser Arbeit von einer Messung im streng psychometrischen Sinn Abstand

212-215). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass für die forschungslogisch klar quantitativ ausgerichtete DESI-Studie unter Rückgriff auf vergangene Aufsatzstudien eine Kombination von Auswertungsverfahren verwendet wurde, die zumindest in Bezug auf die erforderlichen Verstehensleistungen als qualitativ begriffen werden können: ein holistisch ausgerichtetes Rating und eine kriteriumsorientierte Kodierung (vgl. Harsch et al. 2007, 54f.). Für Messungen von Lesekompetenz sind geschlosseneren Aufgabenformate und entsprechend leichter zu standardisierende Auswertungen üblich. Beispielsweise halten Döring / Bortz (⁵2016, 454) offene und unter bestimmten Bedingungen auch halboffene Items in Leistungstests sogar für unzulässig, da sie der Logik psychometrischer Tests widersprechen. Um in DESI trotzdem testtheoretischen Gütekriterien gerecht werden zu können, waren deshalb eine statistische Kontrolle und mathematische Korrektur von Rater-Besonderheiten auf der Grundlage der Probabilistischen Testtheorie bzw. Item-Response-Theorie erforderlich. Ein normorientierter Vergleich zu einer Eichstichprobe – wie etwa bei Intelligenztests – konnte aufgrund der unzureichenden Datenlage nicht vorgenommen werden (vgl. Neumann 2007, 63-66 und 74).

zu nehmen. Selbst einen psychometrischen Test für das zu messende Konstrukt zu entwickeln, das wohl als „journalistische Schreibkompetenz“ zu fassen wäre, scheint hier angesichts der Komplexität von Schreiben und der hohen testtheoretischen Anforderungen nicht leistbar.¹⁵²

4.1.3 Gütekriterien und Anspruch

Drei Gütekriterien psychometrischer Messung sind als Ausdruck methodischer Strenge zentral: *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität*.¹⁵³ Sie sind für quantitative Forschung fest etabliert und in fast allen Phasen des Forschungsprozesses relevant und präsent (vgl. z. B. Albert / Marx 2010, 27-33, Diekmann ⁵2011, 247-260, Sedlmeier / Renkewitz ²2013, 69-78, 116f und 140-144, Döring / Bortz ⁵2016, 84-106 und 440-448 oder Grabowski 2017).¹⁵⁴ In der Logik der Testtheorie ist das gemeinsame Ziel dieser Gütekriterien, den Messfehler auf ein Minimum zu reduzieren und probabilistische Aussagen mit einer statistisch abgesicherten Wahrscheinlichkeit treffen zu können. Entsprechende Verfahren zur Stichprobenziehung (vgl. z. B. Meindl 2011, 132-145, Diekmann ⁵2011, 373-432, Früh ⁸2015, 100-107 oder Döring / Bortz ⁵2016, 305-319) zielen darauf ab, diese Aussagen in Form von Hypothesen möglichst breit – als Ideal können naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten angesehen werden – generalisieren zu können (vgl. auch Kuckartz 2014a, 11-13).¹⁵⁵

¹⁵²Validierte Tests in diesem Sinn, wie sie für das Lesen bereits in Ansätzen existieren (vgl. z. B. das *Salzburger Lese-Screening*), liegen für Schreibkompetenz (noch) nicht vor – schon gar nicht für das hier verfolgte spezifische Forschungsinteresse. Zudem sind Large-Scale-Assessments nicht auf die Messung und Einordnung individueller Leistungen ausgerichtet, sondern auf die Leistungsmessung großer Probandenzahlen. Für die Individualdiagnose und konkrete Förderentscheidungen sind die großen Schulleistungsstudien wegen des großen individuellen Messfehlers und der recht globalen Ratareinschätzungen nur bedingt brauchbar (vgl. Neumann 2013, 74f. und Feilke 2015b, 56f.). Dieses Vorhaben würde eine umfangreiche Erprobung und eventuell Eichung der Messinstrumente erfordern (vgl. z. B. Eid / Schmidt 2014, 22f. oder Döring / Bortz ⁵2016, 430-498). Selbst das Schreibkompetenzmodell von DESI beruht letztlich auf normativen Entscheidungen (vgl. Harsch et al. 2007, 54). Ob das verwendete Modell von Schreibkompetenz diese umfassend abbildet, kann zumindest bezweifelt werden (vgl. Feilke 2014b, 37f.).

¹⁵³Für psychometrische Tests existieren noch Nebengütekriterien wie *Skalierbarkeit*, *Normierung*, *Testökonomie*, *Nützlichkeit*, *Zumutbarkeit*, *Nicht-Verfälschbarkeit* oder *Testfairness* (vgl. u. a. Döring / Bortz ⁵2016, 449f.).

¹⁵⁴Für alle drei können noch einmal spezifische Ausformungen unterschieden werden. So lässt sich Validität in *interne*, *externe* und *statistische* Validität sowie *Konstrukt*-, *Inhalts*-, *Kriteriums*- und *Angewandtheitsvalidität* aufgliedern. Reliabilität kann etwa über *Retests* (*Stabilität*), *Paralleltests* (*Äquivalenz*) oder die *Testhalbierungsmethode* (*Split-Half-Reliabilität* oder *interne Konsistenz*) ermittelt werden. Typischerweise wird zwischen *Durchführungs*-, *Auswertungs*- und *Interpretationsobjektivität* differenziert.

¹⁵⁵Dass diesem Ideal im Kontext von Unterricht naturgemäß (enge) Grenzen gesetzt sind, leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich die Komplexität von sozialer Interaktion vor Augen hält und sich klar macht, dass bei der Realisierung der Kompetenz von Lehrkräften situationsbezogene Fähigkeiten eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen (vgl. Blömeke et al. 2015, Blömeke / Gustafsson /

Im Rahmen des hier verfolgten explorativen Untersuchungsdesigns ist der Anspruch deutlich bescheidener. Die Aussagekraft der Ergebnisse im Sinn einer *externen Studiengüte* (vgl. Kuckartz ⁴2018, 203 und 217f.) ist auf die anvisierte *theoretische* bzw. *analytische* Repräsentativität (vgl. Schreier 2010, v. a. 241) des nach einem qualitativen Stichprobenplan erhobenen Korpus begrenzt (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 302-305).¹⁵⁶ Es gilt vor allem, die beiden Einschränkungen zu bedenken, die Merton (³1968 / Erstaufgabe 1949, 39-72 und 1995, 3-8) mit sogenannten *theories of the middle range* verbindet: zeitliche und soziale Kontextgebundenheit.

Konkret bedeutet das, dass in dieser Arbeit nicht versucht wird, die Entwicklung von Schreibkompetenz im Sinn einer Ontogenese zu bestimmen, sondern die Leistungen der erfassten Schülerinnen und Schüler als vom Unterricht und ihren Schreiberfahrungen abhängige – und damit prinzipiell veränderbare – Größe betrachtet werden. Das Ziel ist es, einen ersten Einblick in den Status quo des materialgestützten Schreibens in kommunikativen Kontexten zu bekommen.

Zu dieser explorativen Ausrichtung passt die qualitative Inhaltsanalyse, die entsprechend ihrer Zwischenposition die Gütekriterien psychometrischer Messung weder einfach übernimmt, noch vollkommen ablehnt. Kuckartz (⁴2018, 203) spricht von einem „dritten Weg zwischen strikter Ablehnung und bloßer Übertragbarkeit“, der mit spezifischen Standards eine Kombination von Gegenstandsangemessenheit und Systematik ermöglicht und zentrale Gütekriterien der quantitativen Forschung trotz einer vertieften, sinnverstehenden Analyse nicht strikt abgelehnt (vgl. auch Schreier 2012, 5-9 und 20-36, Schreier 2014, Paragraph 59, Kuckartz 2014a, 11-13 und Früh ⁸2015, 113-125).¹⁵⁷

Die vorliegende Arbeit greift damit die Überlegungen von Augst / Faigel (1986, 20) und Steinhoff (2007, 162) auf, wonach Texte allein durch Auszählen nur bedingt zu fassen sind, und folgt – übertragen auf die untersuchten sprachlich-strukturellen Phänomene – dem Leitgedanken von Mayring (⁶2016, 9):

Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen nähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben.

Shavelson 2015, Krauss et al. 2017, 33-38 und Schilcher 2018, v. a. 34f.).

¹⁵⁶Zur zusätzlichen Grundproblematik repräsentativer Aussagen über Sprache und Sprachverwendung vgl. Lemnitzer / Zinsmeister (³2015, 48f.).

¹⁵⁷Einen Überblick über die spezifischen Gütekriterien qualitativer Forschung geben beispielsweise Döring / Bortz (⁵2016, 106-114). Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass die Gütekriterien beider Paradigmen auf gemeinsame Grundkriterien wissenschaftlicher Qualität rückführbar sind. So lassen sich die Gütekriterien der qualitativen Forschung als eigene oder modifizierte Antworten auf *dieselben* Fragen verstehen.

Eine Lanze zu brechen für qualitatives Denken in der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, ohne dabei den Weg zu sinnvollen Quantifizierungen zu verbauen, aber auch ohne in Beliebigkeit, Verwaschenheit, Unkontrollierbarkeit zu verfallen, das ist das zugegeben hoch gesteckte Ziel dieses Buches.

Den Bezugspunkt für die forschungsmethodische Güte und den Anspruch dieser Arbeit bilden die Überlegungen von Früh (⁸2015, 157-191), Rössler (³2017, 205-222), Krippendorff (²2004, 211-256 und 313-338), Schreier (2012, 166-193), Mayring (¹²2015, 26-49 und 123-129) und Kuckartz (⁴2018, 201-218) – wobei gerade die ersten beiden Autoren noch stark der quantitativen Tradition der Inhaltsanalyse verpflichtet sind (vgl. Stamann / Janssen / Schreier 2016, Paragraph 7 und 8). Ergänzend wurden spezifische Qualitätskriterien von korpuslinguistischen Annotationsverfahren (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 48-55 und 57-88) in den Blick genommen.

Vor diesem Hintergrund erwiesen sich für die *interne Studiengüte* als zentralem Qualitätskriterium für die adäquate Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz ⁴2018, 203-205) zwei Punkte als besonders bedeutsam: zum einem die Kontrolle der Intercoder-Übereinstimmung mithilfe von Cohens *Kappa* und zum anderen die Arbeit mit der QDA-Software *MAXQDA Analytics Pro*.¹⁵⁸

Erstere führte bei der Entwicklung und Pilotierung des Kategoriensystems zu zahlreichen Modifikationen und Präzisierungen. Früh (⁸2015, 190f.) spricht in diesem Zusammenhang – ähnlich wie Rössler (³2017, 205f. 217) mit dem Begriff *Analysevalidität* – von der *Forscher-Kodierer-Reliabilität* als Indikator und Reflexionsmittel für die *Forscher-Kodierer-Validität*. Sie kontrolliert schon recht früh im Forschungsprozess, ob es einem Forscher gelungen ist, sein entwickeltes theoretisches Konstrukt den (fachkundigen) Kodierern verständlich zu vermitteln (vgl. für die korpuslinguistische Annotation auch Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 101f.). Die Kontrolle der Incoder-Übereinstimmung kann damit auch als eine Kontrolle der fachlichen Qualität des entwickelten Kategoriensystems und der *semantic validity* im Sinn von Krippendorff (²2004, 319) verstanden werden.

Der zweite Punkt, die Arbeit mit *MAXQDA Analytics Pro*, ermöglichte darüber hinaus nicht nur ein systematisches Vorgehen und eine ausführliche Verfahrensdokumentation (vgl. Schreier 2012, 241-259 und Kuckartz ⁴2018, 163-200). Sie war vor allem für die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Auswertungsschritte ein wertvolles Instrument.

¹⁵⁸In dieser Arbeit wurde die aktuelle Version, *MAXQDA 2018*, verwendet.

4.2 Ablauf des Forschungsprozesses

In diesem Teilkapitel wird der Ablauf des Forschungsprozesses erläutert. Nach einem einleitenden Überblick über die einzelnen Schritte werden die Erhebungsinstrumente und die Stichprobe sowie die Transkription und die Auswertung eingehend dargestellt.

4.2.1 Überblick

Empirische Studien folgen in aller Regel dem Grundschemata, das etwa Döring / Bortz (⁵2016, 22-28) mit der Kapitelgliederung im zweiten Teil ihres Forschungsmethodenbuchs vorgeben (vgl. für Projekte aus der Deutschdidaktik auch Boelmann 2016b, 11f.). Es ist im Wesentlichen mit korpuslinguistischen und inhaltsanalytischen Ablaufmodellen identisch (vgl. etwa Mayring ¹2015, 61f., Früh ⁸2015, 97-99, Kuckartz 2014b, 156f. und Kuckartz ⁴2018, 44-47). In der quantitativ ausgerichteten Forschung läuft dieses Grundschemata eher sequenziell ab. In der qualitativen Forschung kann es dagegen gerade bei den vier Phasen *Stichprobenziehung*, *Datenerhebung*, *Datenaufbereitung* und *Datenanalyse* zu dynamischen Abweichungen und zirkulären Abläufen kommen, wenn sich etwa aus der Auseinandersetzung mit dem Material und der Pilotierung der Analyseinstrumente neue, unerwartete Aspekte ergeben (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 25-27).

Das vorliegende Forschungsprojekt orientiert sich insbesondere an dem Schemata, das Kuckartz (⁴2018, 100-121) für die strukturierende Inhaltsanalyse vorschlägt. Abbildung 4.2 gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte. Die Kreisstruktur der Grafik visualisiert die Idee, dass sich empirische Forschungsprojekte zu Beginn aus der bestehenden Forschungslage ableiten, um am Ende selbst Teil dieser Forschungslage zu werden und diese um die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse zu bereichern. Es ist Konsens, dass im Zentrum empirischer Forschungsprojekte das Erkenntnisinteresse steht und dieses den zentralen Maßstab für die getroffenen Entscheidungen darstellt (vgl. etwa Boelmann 2016b, 12-14 und 19, Döring / Bortz ⁵2016, 143-155 oder Grabowski 2017, 315).

Die vorliegende Arbeit ist prinzipiell einem sequenziellen Ablauf gefolgt. Die Entwicklung der zentralen Forschungsfragen geschah auf der Grundlage von Forschungskontext und Forschungsstand. Daraus leiteten sich das Untersuchungsdesign und die einzelnen methodischen Schritte ab. Die Stichprobe und die Erhebung der Daten gestaltete sich entsprechend dieser Ausrichtung. Es folgte die Datenaufbereitung bzw. Transkription. Die Operationalisierung der Forschungsfra-

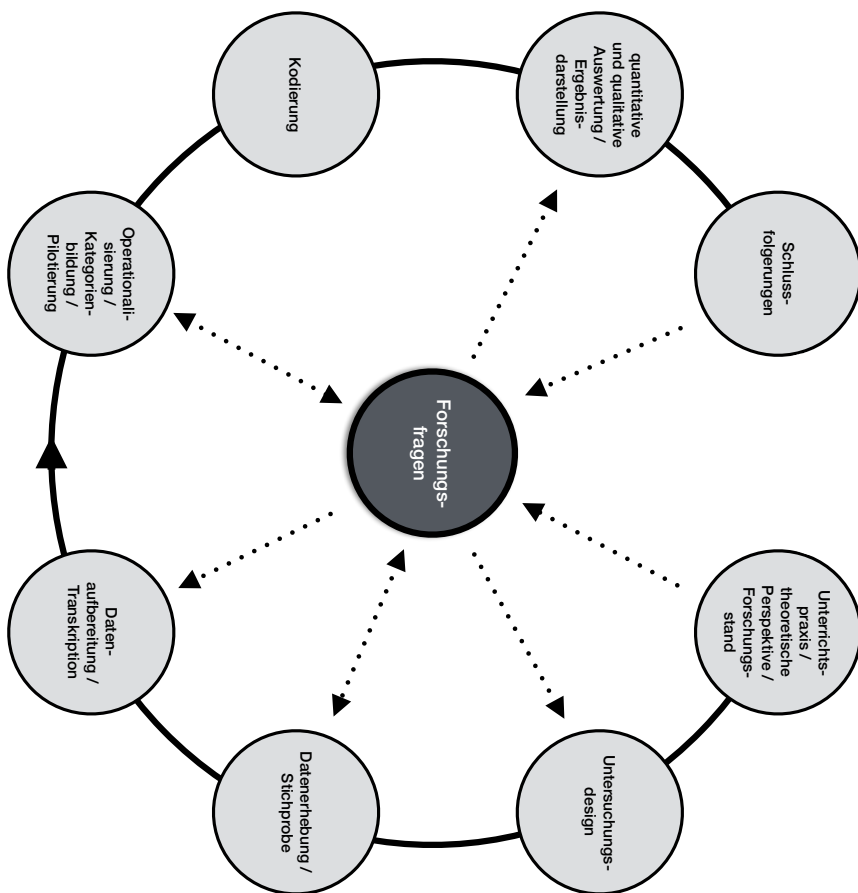


Abbildung 4.2: Ablauf des Forschungsprozesses

ge erfolgte in Form einer theoriegeleiteten Entwicklung eines Kategoriensystems, das anschließend am Textmaterial pilotiert und entsprechend verfeinert wurde.

An die Kodierung des Textmaterials schloss sich eine vergleichende quantitative und qualitative Auswertung der Schüler- und Expertenkommentare hinsichtlich der lokalen und globalen Textorganisation an. Für die differenzierte Einordnung dieser Ergebnisse wurden zusätzlich die erteilten Noten (als Indikator für schulischen Erfolg), die Jahrgangsstufe bzw. die Anzahl der Schuljahre und die über den Fragebogen erhobenen Zusatzinformationen herangezogen. Ein abschließender, primär produktorientierter Blick auf Schreibkompetenz und Schreibentwicklung bildete den Rahmen für Schlussfolgerungen – insbesondere in Bezug auf mögliche Förderpotentiale und den Etablierungsgrad einer kompetenzorientierten Aufgabekultur. An dieser Stelle schließt sich der Kreis zu den in Kapitel 2 dargestellten bildungspolitischen und fachdidaktischen Bezugspunkten.

Wie die Doppelpfeile in der Grafik andeuten, kam es aber vor allem bei der Stichprobenauswahl und der Datenerhebung sowie bei der Kategorienbildung und Pilotierung der Kategorien zu Iterations- bzw. Feedback-Schritten. Bei Ersterem lag das vor allem an verwaltungsrechtlichen und forschungspraktischen Aspekten und der Frage, in welchem Rahmen und welcher Form die gewünschten Daten denn genau erhoben werden konnten. Zweiteres folgte aus der Mischform einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung.

4.2.2 Erhebungsinstrumente und Stichprobe

Die vorliegende Arbeit visiert ihrer explorativen Ausrichtung entsprechend keine *statistische*, sondern *theoretische* bzw. *analytische* Repräsentativität an (vgl. Schreier 2010, v. a. 214).¹⁵⁹ Sie lehnt sich dabei an die Logik des Samplings aus der qualitativen Sozialforschung an (vgl. etwa Przyborski / Wohlrab-Sahr ⁴2014, 177-187, Kruse ²2015, 237-250 oder Döring / Bortz ⁵2016, 302-305). Die Grundidee ist es, durch eine gezielte Fallauswahl eine möglichst große Bandbreite an Unterschiedlichkeit zu erfassen.

Damit wird das untersuchte Feld zwar nicht statistisch in einer Miniaturform ab-

¹⁵⁹Zu Stichproben halten Döring / Bortz (⁵2016, 297) grundsätzlich fest: „Für qualitative wie quantitative Erkundungsstudien (explorative Studien) sind kleine, nicht-zufällige Stichproben ausreichend.“ Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch bei explanativen Studien – anders als bei deskriptiven Studien – in der Regel auf kleinere, nicht zufällige Stichproben zurückgegriffen wird, der Argumentation folgend, dass nicht Populationsparameter geschätzt, sondern Theorien über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse entwickelt und hinsichtlich ihres Bewährungsgrads getestet werden sollen (vgl. im Überblick ebd., 297-302). Die begrenzte Verallgemeinerbarkeit gerade bei Quasi-Experimenten mit Gelegenheitsstichproben ohne randomisierte Verteilung ist aber natürlich entsprechend zu reflektieren (vgl. ebd., 193f. und 305-307).

gebildet, in der die Eigenschaften der Gesamtpopulation normalverteilt enthalten sind. Aber es werden möglichst alle für die Forschungsfrage relevanten Fälle, die in diesem Feld vorhanden sind, modellierbar.¹⁶⁰ Finden sich keine neuen Fälle mehr, sprechen Glaser / Strauss (³2010, 77) von *theoretischer Sättigung*. Im Rahmen des *Theoretical Sampling* der Grounded Theory (vgl. ebd., 61-91) wird dies durch eine schrittweise Datenerhebung erreicht, die dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung folgt. Sind relevante Merkmale des Feldes bereits zu Beginn des Forschungsprozesses bekannt, ist allerdings auch ein Sampling denkbar, das die Fallauswahl in Form eines qualitativen Stichprobenplans nach *vorab* festgelegten Kriterien vornimmt (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 303f.).

Für dieses Forschungsprojekt wurden insgesamt 273 Klausurtexte von Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern in zwei großen Bundesländern an sechs Schulen in 29 Klassen erhoben. Begleitend zur Dokumentenanalyse konnten für die insgesamt 205 Oberstufenklausuren (11/2 und 12/1) ergänzende Daten über einen größtenteils standardisierten Fragebogen erfasst werden.¹⁶¹ Bei den Aufgabenstellungen handelt es sich um das länderübergreifende Abitur von 2016 und zwei selbst erstellte Klausuraufgaben¹⁶², die in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 an verschiedenen Gymnasien eingespielt wurden (vgl. Abbildungen 8.1 bis 8.7).¹⁶³

¹⁶⁰Dieses Prinzip der exemplarischen Auswahl findet sich nicht nur im Kontext der Grounded Theory. Merkens (⁸2010, 290-297) sieht darin ein Grundprinzip qualitativer Forschung. So verwundert es nicht, dass etwa Janich (⁶2013, 269-272) eine solches Vorgehen für die Zusammenstellung linguistischer Korpora empfiehlt und sich Ansatzpunkte dazu auch für die Inhaltsanalyse finden (vgl. Früh ⁸2015, 74f. und Mayring ¹²2015, 54f.). Meier / Pentzold (2010, 129-132) arbeiten beispielsweise detailliert heraus, wie Theoretical Sampling in Form einer schrittweisen, kriteriengeleiteten Datenerhebung forschungspraktisch in das Vorgehen der Inhaltsanalyse integriert werden kann. Sie schlagen vor, das Theoretical Sampling der Kodierung vorzuschalten und es nicht wie bei der Grounded Theory auch auf der Ebene der Kodiereinheiten durchzuführen.

¹⁶¹Nur für einen Text aus 11/2 konnte kein begleitender Fragebogen erhoben werden.

¹⁶²Die zwei selbst erstellten Klausuraufgaben orientieren sich an der länderübergreifenden Abituraufgabe von 2016 und verfügen über ein entsprechendes situativ-pragmatisches Profil. Im Rahmen der Aufgabenstellung werden dominante Textfunktionen und die zentralen Merkmale des kommunikativen Kontextes (Kommunikationsbereich, Schreibrolle und Adressaten sowie Medium) beschrieben sowie die Zieltextsorte Kommentar benannt. Die Hinleitung zum Thema und weitere ergänzende Hinweise sind wie im Abitur dem Prüfungskontext geschuldet. Ferner wurde auf einen vergleichbaren Umfang und eine vergleichbare Diversität des Materials geachtet (vgl. zu den Auswahlkriterien auch Feilke et al. 2016, 51-62 und 75-77 sowie Schüler 2019, 125-131). Neben dem obligatorischen „Auhängertext“, auf den Bezug genommen werden soll, findet sich in den Aufgabenstellungen beispielsweise immer auch ein diskontinuierlicher Text. Das Aufgreifen einer „primären“ (Schüler 2019, 135) Kontroverse war aus praktischen Gründen allerdings nicht möglich.

¹⁶³Auch wenn die Erhebung in mehreren Etappen stattfand, folgte das Sampling nur bedingt einer schrittweisen Datenerhebung im Sinn des *Theoretical Sampling*. Die Gründe für dieses mehrschrittige Vorgehen sind eher forschungspraktischer Natur. Jahrgangsstufe und Notenspektrum waren bereits zu Beginn der Erhebung als Auswahlkriterien festgelegt. Die Rückkopplungsschleife bei Datenerhebung und Pilotierung diente vor allem zur Evaluation der Analyseinstrumente und weniger zur Nachsteuerung bei der Datenerhebung.

Sowohl bei den Abiturklausuren als auch bei den Oberstufenklausuren wird davon ausgegangen, dass das Aufgabenformat entsprechend vorbereitet wurde. Bei Ersteren bestand zu den Lehrkräften kein Kontakt. Für die Oberstufenklausuren wurde eine mit den kooperierenden Lehrkräften abgestimmte Klausuraufgabe in die Unterrichtspraxis eingespielt. Die Lehrkräfte bereiteten das Aufgabenformat eigenständig und unbeeinflusst vor. Nur bei Nachfrage wurde auf entsprechende Literatur verwiesen (vgl. z. B. Jückstock-Kießling / Stadter 2014). Sowohl für die Schüler- als auch für die Expertentexte kann insofern weitgehende *Nonreaktivität* angenommen werden.

Die Erhebung der Schüler- und Expertentexte lässt sich damit als *genuine Dokumentenanalyse* klassifizieren (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 533-577). Dieses Vorgehen entspricht dem Ziel, den Status quo der gegenwärtigen Unterrichtspraxis zu erfassen. Die Testung der Effektivität eines bestimmten methodischen Settings – etwa in Gestalt einer experimentellen Interventionsstudie – wird ausdrücklich nicht angestrebt. Vielmehr ist es das Ziel, in einem *ersten* Schritt die Grundlage dafür zu schaffen.

Um eine vertiefte Analyse der Texte möglich zu machen, wurden nach der oben beschriebenen Logik 60 Texte über einen qualitativen Stichprobenplan ausgewählt. Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass die Schulen, Klassen und Jahrgangsstufen hinsichtlich der einzelnen Notenbereiche 1 bis 5 möglichst breit gestreut und dementsprechend in möglichst gleicher Stärke vertreten sind.¹⁶⁴ Das Ziel ist ein möglichst hoher Informationsgehalt der Fälle. Ein Überblick über das Schülerkorpus findet sich im Anhang (vgl. Abbildungen 8.8 bis 8.11).¹⁶⁵

Als deskriptive Vergleichsfolie wurde ein Korpus aus 30 Leitartikeln aus den drei überregionalen Zeitungen *Die Zeit*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* und *Süddeutsche Zeitung (SZ)* zusammengestellt (je zehn). Die journalistischen Texte stammen aus dem Zeitraum vom 4. August bis 8. September 2016. Es wurde darauf geachtet, dass keine Autorin und kein Autor zweimal oder gar öfter vertreten

¹⁶⁴Auf den Notenbereich 6 (0 Notenpunkte) wurde verzichtet. Zum einen kommt dieser Notenbereich in der Klausurpraxis so gut wie nicht vor. Zum anderen ist die Aussagekraft dieser Notenstufe wegen der grundlegenden Mängel meines Erachtens sehr begrenzt – zumindest für das hier verfolgte Forschungsinteresse. Bei Noten handelt es sich selbstverständlich um kein abgesichertes Urteil über die Textqualität in einem testtheoretischen Sinn. Überdies fließt in die Notengebung eine Vielzahl (subjektiver) Kriterien ein. Dennoch bietet das Expertenurteil durch einen bzw. zwei Lehrer meines Erachtens das bestmögliche Auswahlkriterium – gerade hinsichtlich der hier verfolgten praxisorientierten Zielsetzung. Eine Ausdifferenzierung der Notenbereiche (1 bis 5) in Notenpunkte (15 bis 1) wurde allerdings nicht mehr vorgenommen, da hier nur sehr bedingt aussagekräftige Ergebnisse möglich gewesen wären.

¹⁶⁵Der eine Text aus 11/2 ohne Fragebogen und 18 Texte aus 12/1, bei denen bei der Erhebung die Zuordnung zu den Fragebögen versäumt wurde, wurden von der Stichprobenauswahl ausgenommen.

ist – ebenfalls der Idee eines qualitativen Stichprobenplans folgend, eine realistische sprachlich-strukturelle Varianz abzubilden. Ansonsten hat über die Auswahl der Zufall in Form des Zeitraums entschieden.

Ganz grundsätzlich besteht bei korpuslinguistischen Untersuchungen das Problem, dass das Verhältnis zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit bei einer lebenden Sprache nicht exakt bestimmbar ist (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 48-51). Eine Möglichkeit damit umzugehen, ist, *ausgewogene* Korpora zu erstellen, wie es hier über den Einbezug verschiedener Zeitungen sowie unterschiedlicher Autorinnen und Autoren versucht wurde. Ein Überblick über die ausgewählten Kommentare kann dem Anhang (vgl. Abbildung 8.12) entnommen werden.

Es ist aber klar, dass die Textsorte Kommentar Schreiben – wie im Prinzip alle Textsorten – einen gewissen Spielraum für die konkrete Ausgestaltung dieses kommunikativen Handlungsmusters gibt. Die 30 ausgewählten Leitartikel stellen dementsprechend spezifische Ausformungen dar und können in ihrer Gesamtheit auch nicht jegliche denkbare Varianz abdecken. Sie stellen insofern nur bedingt ein balanciertes bzw. ausgewogenes Korpus dar – wie es angesichts der deutlich geringeren Anzahl an Texten bei einer korpusgestützten Textanalyse fast zwangsläufig der Fall ist (vgl. Stede 2016b, 5-7).

Trotzdem wird davon ausgegangen, dass die drei ausgewählten Zeitungen als qualitativ hochwertige überregionale Tages- bzw. Wochenzeitungen – von Nuancen abgesehen – denselben pragmatischen Anforderungen des Kommunikationsbereichs Journalismus entsprechen und folglich gemeinsame sprachlich-strukturelle Merkmale aufweisen. Der Anspruch, die Textsorte Kommentar umfassend und abschließend definieren zu können, wird damit selbstverständlich nicht erhoben. Es wird lediglich angenommen, dass sich *prototypische* sprachlich-strukturelle Merkmale ausweisen lassen.

Dementsprechend werden die Expertentexte anders als die Schülertexte nicht als Einzelfälle betrachtet, sondern in ihrer Gesamtheit (vgl. Früh ⁸2015, 64f.). Das heißt, sie bilden in ihrer Gesamtheit die Vergleichsfolie. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zu Grunde, dass sich die spezifischen Ausprägungen der Textsorte – zumindest zu einem gewissen Grad und auf einem gewissen Niveau – ausmitteln. Wie Steinhoff (2007, 137-139) festhält, kann es auch in dieser Arbeit folglich nur um konventionelle Phänomene und nicht um postkonventionelle gehen.

Abschließend sei betont, dass der Fragebogen nicht das Haupterhebungsinstrument der Studie darstellt, sondern nur die Dokumentenanalyse ergänzt. Sein Zweck ist, eine differenziertere Einschätzung der Auswertungsergebnisse zu ermöglichen. Als zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und

Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften von Befragungspersonen ist er als wissenschaftliches Erhebungsinstrument fest etabliert (vgl. z. B. Döring / Bortz ⁵2016, 398-429). Döring / Bortz (⁵2016, 408) grenzen Fragebögen wie folgt von Leistungstests ab:

Bei mündlichen und schriftlichen Befragungen geht es um die Erhebung von Selbstauskünften, nicht um das Testen von Leistungen. [...] Bei [...] Testitems existieren objektiv richtige und falsche Lösungen [...], während es bei Selbstauskünften um möglichst ehrliche subjektive Auskünfte zum eigenen Erleben und Verhalten geht.

Da hier aus forschungspraktischen Gründen (siehe die offene Forschungslage sowie Länge des Fragebogens versus Bandbreite der Fragen) nur Einzelitems erfasst werden und keine valide psychometrische Skala zugrunde gelegt werden kann, hat auch der Fragebogen explorativen Charakter.¹⁶⁶ Sein Anspruch auf Validität und Reliabilität ist begrenzt. Ziel ist aber auch keine Weiterverarbeitung der Daten im Sinn der schließenden Statistik.

4.2.3 Transkription, Kodierung und Auswertung

Für die Eingabe der Daten aus dem Fragebogen war keine Kodierung erforderlich. Bei den Antworten auf die offenen bzw. halboffenen Fragen wurde der Originaltext tabellarisch erfasst. Verarbeitet wurden die Daten mit *MAXQDA Stats*. Visuell dargestellt werden die Ergebnisse in Kapitel 6 als Balken- und Tortendiagramme mit Prozentangaben.¹⁶⁷

Die Transkription der Texte und die Eingabe der Daten aus den Fragebögen orientierte sich an einschlägigen Empfehlungen (vgl. v. a. Döring / Bortz ⁵2016, 579-595 und Kuckartz ⁴2018, 164-174). Die Texte wurden direkt in *MAXQDA Analytics Pro* übertragen. Grundsätzlich wurden diese möglichst originalgetreu transkribiert. Das bedeutet, dass sprachliche Fehler (z. B. Rechtschreib- oder Grammatikfehler) so übernommen wurden, wie sie in den Originaltexten zu finden sind. Bei den Schülertexten, die anders als die Expertentexte nicht gedruckt und gelayoutet vorlagen, musste darüber hinaus festgelegt werden, wie mit Streichungen und Umstellungen (z. B. in Form von Fußnoten oder Pfeilen) umzugehen ist. Hier galt die Vorgabe, dass der Text so übernommen werden soll, wie er in der Reinform intendiert ist. Streichungen wurden also weggelassen. Umstellungen wurden gleich so übernommen, wie sie angezeigt sind.

¹⁶⁶Wie hoch die Anforderungen an psychometrische Tests sind, zeigen die Ausführungen von Döring / Bortz (⁵2016, 267-277 und 430-493) sehr anschaulich. Die beiden Autoren grenzen diese klar von Fragebögen ab, die nur einmalig im Rahmen eines Forschungsprojekts eingesetzt werden, dementsprechend nicht normiert sind und deren Testgütekriterien deutlich weniger intensiv überprüft werden.

¹⁶⁷Die Balken- und Tortendiagramme wurden mit der Präsentationssoftware *Keynote* erstellt.

Wie die Übersichten über das Schüler- und Expertenkorpus zeigen (vgl. Abbildungen 8.8 bis 8.12), setzt sich die Bezeichnung der Klausuren und der zugehörigen Fragebögen aus vier Slots zusammen: der Jahrgangsstufe bzw. der Anzahl an Schuljahren, der Schule, der Klasse und schließlich der Note in Punkten. Da es sich bei den Expertentexten um veröffentlichte Texte handelt, wurden in die Bezeichnung neben der Zeitung und dem Datum die Klarnamen der Autoren aufgenommen.

Die Kategorienbildung erfolgte als deduktiv-induktive Mischform (vgl. Kuckartz ⁴2018, 63-96 und Döring / Bortz ⁵2016, 556-559) mithilfe der Subsumptionsstrategie (vgl. Schreier 2012, 115-120). Dazu wurden auf der Basis der hier eingenommenen schreibdidaktischen und texttheoretischen Perspektive *a priori* vielversprechende sprachlich-strukturelle Phänomene ausgewählt und theoriegeleitet definiert und gegliedert. Unter dem Eindruck der Transkription und mithilfe eines ersten Überblicks über die Bandbreite der Texte wurden diese mit den Kodierern (insgesamt drei inklusive Verfasser) entsprechend der von Kuckartz (⁴2018, 83-86) vorgeschlagenen Guideline diskutiert und zum Teil schon modifiziert.

Ein zentrales Thema war dabei die *Granularität* der Analysekategorien. Wie Fritz (2013, etwa 143, 177-196 oder 657-660) immer wieder deutlich macht, sind universelle Kategorien problematisch bzw. nicht möglich. Es bedarf eigentlich immer einer am Zweck der Untersuchung orientierten Entscheidung für einen bestimmten Grad an Schärfe bzw. Unschärfe, die in der Regel ganz wesentlich textsorten- und domänenspezifisch begründet sind.

Aus diesen Diskussionen ging ein erster Kodierleitfaden mit Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln hervor. Bei Bedarf wurde dieser um präzisierende Hilfsmittel wie das *Deutsche Universalwörterbuch* (Dudenredaktion ⁸2015), die MAXQDA-Funktion *lexikalische Suche* und Entscheidungstestes ergänzt. Im Detail werden diese bei der Auswertung in Kapitel 6 beschrieben.

Pilotiert wurde der Kodierleitfaden anschließend an sechs Schülertexten und drei Expertentexten. Das entspricht 10 % der untersuchten Texte. Um dabei ein möglichst breites Spektrum abzudecken, wurde bei den Schülertexten aus jeder Jahrgangsstufe je ein Text aus der obersten und untersten Notenstufe genommen. Bei den drei Expertentexten handelte es sich jeweils um einen Leitartikel aus jeder der drei Zeitungen. Die Pilotierung diente einerseits dazu, die Qualität der Intercoder-Übereinstimmung zu testen, andererseits auch dazu, die oben angesprochenen Entscheidungen bezüglich der Auswahl und Granularität der ausgewählten sprachlich-strukturellen Phänomene vor dem Kodierdurchlauf durch das gesamte Material zu kontrollieren und bei Unschärfen erneut zu modifizieren.

Die dabei gewonnenen Erkenntnisse führten zur finalen Überarbeitung des Kodierleitfadens. Um Verzerrungen durch erinnerte Textstellen entgegenzuwirken (vgl. Rössler ³2017, 176 und Döring / Bortz ⁵2016, 559), wurde auf einen ausreichend großen zeitlichen Abstand zwischen Pilotierung und Gesamtdurchlauf geachtet. Die Kodierung wurde so aufgeteilt, dass der Verfasser das gesamte Material und die anderen beiden Kodierer je die Hälfte kodierten. Die Überprüfung der Kodierung wurde über die MAXQDA-Analysefunktion *Intercoder-Übereinstimmung* vorgenommen.

Den Überblicksdarstellungen von Wirtz / Kaspar (2002, 40-44) und Döring / Bortz (⁵2016, 566) zur Auswahl von Kodiererübereinstimmungsmaßen folgend, wird in der vorliegenden Arbeit Cohens *Kappa* als zufallbereinigtes Maß für *nominalskalierte* Kategorien gewählt. Laut Grouven et al. (2007, 65) kann er für kategoriale Merkmale als das meistverwendete Maß zur Bewertung der Übereinstimmungsgüte gelten. Bei Berücksichtigung der entsprechenden Effekte, die mit der Berechnung über die Randwahrscheinlichkeiten einhergehen, sprechen die Autoren sogar vom „Gold Standard“ (ebd., 67). Bei den erstellten Kategorien liegt in der Regel eine nominalskalierte *dichotome* Kodierung vor. Die Berechnung erfolgte nach Wirtz / Caspar (2002, 56-59 bzw. 95-98) und Kuckartz (⁴2018, 206-210).

Die Auswertung der kodierten Phänomene erfolgte jeweils in zwei Schritten: Zunächst wurde das Schülerkorpus in seiner Gesamtheit mit dem Expertenkorpus verglichen. Dies ermöglicht eine erste Orientierung hinsichtlich der kontextuellen Passung. In einem zweiten Schritt wurde das Schülerkorpus detailliert in den Blick genommen und versucht, Typen zu unterscheiden und diese – soweit möglich – in Bezug auf Notenbereiche und Teilkorpora zu interpretieren. Diese Typen bilden die Basis für eine differenzierte Einschätzung von Förderpotentialen und für eine entsprechend zielgerichtete schreibdidaktische Intervention.

Die Identifizierung aussagekräftiger Phänomene auf den verschiedenen Ebenen und die Unterscheidung von Typen innerhalb des Schülerkorpus geschah mithilfe verschiedener Auswertungsmöglichkeiten von *MAXQDA Analytics Pro*. Dabei wurde sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Formen der Auswertung zurückgegriffen.¹⁶⁸ Beide stehen in einem Ergänzungs- bzw. Komplementaritätsverhältnis zueinander und wurden zur differenzierten Beantwortung der Forschungsfragen wechselseitig aufeinander bezogen. Dies entspricht der pragmatischen Fokussierung der Forschungsfrage, wie sie für das Mixed-Methods-Paradigma kennzeichnend ist (vgl. z. B. Kuckartz 2014b, 45f. 50-55 und 156f. oder Döring / Bortz

¹⁶⁸Schreier (2012, 219-240) spricht im Kontext der Ergebnispräsentation von einem *qualitative style* und einem *quantitative style*.

⁵2016, 72-76).

Auf quantitativer Seite wurden Häufigkeiten und Relationen über die Visual Tools *Code-Matrix-Browser*, *Code-Relations-Browser* und *Streudiagramm* visualisiert.¹⁶⁹ Über die Mixed-Methods-Funktion *Code in Dokumentvariable transformieren* konnten darüber hinaus deskriptiv-statistische Kennzahlen in *MAXQDA Stats* berechnet und in Tabellenform zusammenstellt werden.

Auf qualitativer Seite wurde vor allem die *einfache* bzw. *komplexe Coding-Suche* in Verbindung mit der *Aktivierungsfunktion* genutzt. Diese Kombination ermöglicht, sich die Originalstellen aus den Texten selektiv nach ausgewählten Kriterien anzeigen zu lassen. Eine gezielte Gegenüberstellung von kodierten Textpassagen wurde über die Analyse-Funktion *Gruppen vergleichen (qualitativ)* realisiert. So konnten bei der Datenanalyse – wie für eine qualitative Ausrichtung der Inhaltsanalyse üblich (vgl. Kuckartz ⁴2018, 47 und 117-121) – die numerischen Daten über illustrierende Beispiele immer wieder auf die konkreten Texte zurückgebunden werden.

4.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, das Untersuchungsdesign für die in dieser Arbeit verfolgten Forschungsfragen zu begründen. Grundlegend war dabei die Entscheidung für eine *produktorientierte* Perspektive und die Entscheidung für einen Vergleich von Schülerkommentaren mit Expertenkommentaren. Beide entsprechen der gewählten schreibdidaktischen und texttheoretischen Perspektive. Die vorliegende Studie ordnet sich im Kontext der Textroutinen- bzw. Textprozeduren-Forschung (vgl. Feilke 2012a, 20-24) damit *korpuskontrastiven* Untersuchungen zu, wie sie etwa Steinhoff (2007) für das wissenschaftliche Schreiben vorgelegt hat.

Die *explorative* Ausrichtung der Korpusstudie ergibt sich vor allem aus dem offenen Forschungsstand zu journalistischem Schreiben in der Schule und dem Bestreben, eine gewisse Breite an sprachlich-strukturellen Phänomenen zu erkunden. Insgesamt standen 273 Abitur- und Oberstufenklausuren aus der 11. und 12. Jahrgangsstufe zur Verfügung. Begleitend konnten 205 Fragebögen zu Hinter-

¹⁶⁹Der *Code-Matrix-Browser* von *MAXQDA* veranschaulicht die Häufigkeit der einzelnen sprachlich-textuellen Phänomene, und zwar sowohl für den Vergleich von Experten- und Schülertexten als auch für die beiden Merkmale des Schülerkorpus Notenbereich und Teilkorpus. Der *Code-Relations-Browser* zeigt darüber hinaus auf, wo sich Phänomene überschneiden und wie sie zusammen auftreten. Nur in Ausnahmefällen, wenn beide Browser nicht möglich waren, wurde zur Visualisierung der Ergebnisse auf Streudiagramme zurückgegriffen.

grundinformationen erhoben werden. Um eine vertiefte Analyse der Dokumente möglich zu machen, wurden 60 Schülertexte und 30 Expertentexte nach einem qualitativen Stichprobenplan ausgewählt. Anvisiert wird nicht *statistische*, sondern *konzeptionelle* bzw. *analytische* Repräsentativität.

Texte werden dabei als genuin *qualitative* Daten aufgefasst, deren Komplexität sich nicht über ein bloßes Auszählen erfassen lässt, sondern durch ein Zusammenspiel mehrerer Ebenen bzw. Prinzipien der lokalen und globalen Textorganisation gekennzeichnet ist (vgl. v. a. Stede 2007 und Fritz 2013). Dementsprechend orientiert sich die Arbeit bei der Auswertung primär an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (⁸2018) und der korpusgestützten Textanalyse nach Stede (2007 und 2016a).

Dies bedeutet aber nicht, dass grundlegende Kriterien der quantitativen Forschung wie Validität, Reliabilität und Objektivität bzw. Intersubjektivität abgelehnt werden müssen und auf eine Quantifizierung verzichtet werden muss. Insbesondere die Intercoder-Übereinstimmung (Cohens *Kappa*) ist zur Absicherung des Kategoriensystems und der Verlässlichkeit der Kodierung zentral.

Trotzdem kann nicht von einer psychometrischen Messung im Sinn von psychologischen Tests gesprochen werden, die sehr strengen testtheoretischen Kriterien unterliegen. Gerade bei komplexen Daten wie Texten führen diese unter Umständen zu einer starken Einengung des Blicks und der Erkenntnismöglichkeiten. Das ist insbesondere für Phänomene wie Textqualität, die intuitiv einleuchten und für die Unterrichtspraxis unabdingbar sind, problematisch.

Methodologisch wird folglich einer pragmatischen Mittelposition, wie sie für die Inhaltsanalyse als hybride Methode und für die Mixed-Methods-Forschung insgesamt charakteristisch ist, der Vorzug gegeben. Diese rückt das Erkenntnisinteresse und die praktische Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse in den Vordergrund und entspricht der anwendungsorientierten Ausrichtung dieser Arbeit.

5 Fragebogen und Kategorien der Textanalyse

Im Zentrum der Arbeit steht die korpuskontrastive Auswertung der Schüler- und Expertenkommentare. Die mithilfe des Fragebogens erhobenen Daten haben ergänzenden Charakter und fungieren als Interpretationsrahmen zur Einordnung der Ergebnisse. In diesem Kapitel werden zunächst die Hintergrundinformationen erläutert, die mit dem Fragebogen erfasst wurden. Anschließend werden die ausgewählten Kategorien zur Analyse der journalistischen Textsorte beschrieben. Der vollständige Fragebogen und ein Überblick über das erstellte Kategoriensystem befinden sich im Anhang (vgl. Abbildungen 8.13 bis 8.16 sowie Abbildungen 8.17 und 8.18).

Globale Textorganisation	Lokale Textorganisation
<ul style="list-style-type: none">• Wörteranzahl• funktional-thematische Abschnitte• Überschriften• funktional-thematische Ankerpunkte• dominante Texthandlungstypen	<ul style="list-style-type: none">• Positionieren im weiteren Sinn• Referieren• Kausalität herstellen• Konzedieren• Kombinations- und Sequenzmuster

Abbildung 5.1: Kategorien der Textanalyse

Der dem Textprozeduren-Konzept inhärente „horizontale“ Blick auf die Sequenzierung sprachlicher Handlungen auf einer *mittleren* Ebene (vgl. Feilke 2014a, 28f. und Feilke 2017e, 52f.) wird in dieser Arbeit mit einer „vertikalen“ Perspektive verbunden (vgl. auch Rezat 2018, 132f., 137-139 und 142-144 sowie Rezat / Feilke 2018, 32f. und 33-36). Die vorgenommene Kodierung ermöglicht, die Texte sowohl in Bezug auf ihre *globale* als auch ihre *lokale* Organisation zu analysieren. Abbil-

dung 5.1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Kategorien der Textanalyse.

Die Entscheidung, neben der lokalen Textorganisation auch noch die globale Textorganisation in den Blick zu nehmen, leitet sich aus den texttheoretischen Überlegungen in Kapitel 3 ab. Das Textprozeduren-Konzept orientiert sich mit der definitorischen Verknüpfung von kommunikativer Aufgabe und Äußerungsform bzw. Handlungsschema und Prozedurausdruck an der sprachlichen Oberfläche. Dabei sind drei Punkte klar: Texte werden nicht nur über explizite sprachliche Mittel an der Oberfläche organisiert (vgl. etwa Stede 2007, 160-178, Fritz 2013, 140f. oder Fritz ⁹2016, 1151-1178), neben funktionalen Aspekte spielen thematische Aspekte eine Rolle (vgl. z. B. Stede 2007, 73-90 und 101-129 sowie Fritz 2013, 279-395), und es lassen sich sinnvollerweise lokale und globale Textorganisation (vgl. Stede 2007, 138-144 sowie Fritz 2013, 134-278 und 396-482) unterscheiden.

In Bezug auf Textqualität äußert sich dazu Fritz (2013, 612f.) – auch mit Blick auf die Arbeit von Steinhoff (2007) – recht deutlich:

Dabei interessieren mich in diesem Kapitel [*Bessere Texte schreiben*] nicht so sehr die Aspekte von Texten, die in vielen Untersuchungen zur Textqualität im Vordergrund stehen und oft isoliert betrachtet werden, beispielsweise die passende Syntax, die geeignete Wortwahl oder die korrekte Satzverknüpfung, also Probleme der lokalen Textorganisation. Vielmehr möchte ich die Aufmerksamkeit auf einige Aspekte der globalen Textorganisation lenken, die weniger leicht zu erforschen sind und deshalb auch in der neueren Forschung zur Textqualität noch etwas stiefmütterlich behandelt werden. Zu diesen Aspekten gehören vor allem lineare Aspekte des Textaufbaus, z.B. die Reihenfolge von Textbausteinen, die Themenentwicklung und der Wissensaufbau im Text. Dabei mache ich die Annahme, dass häufig die Lösung der lokalen Schreibprobleme sehr eng mit der globalen Organisation verknüpft ist – und umgekehrt.

Dementsprechend sieht Fritz (2013, 636) ein großes Desiderat darin, zu ausgewählten Textsorten typische Problembereiche bei globaler Sequenzierung, Themenmanagement und Wissensaufbau zu identifizieren sowie entsprechende Strategien für die reflektierte Lösung dieser textsortenspezifischen Qualitätsaufgaben herauszuarbeiten.¹⁷⁰

Wie schon Augst / Faigel (1986, 20) deutlich machen, ist dabei eine Schärfung der Perspektive und eine begründete Auswahl sprachlich-struktureller Phänomene unumgänglich. Hinzu kommt, dass eine domänen- und textsortenspezifische Entscheidung in Bezug auf die Granularität der Beschreibung getroffen werden *muss* (vgl. Fritz 2013, u. a. 143 und 657-660). Den Hintergrund für die folgenden Ausführungen bildet im Wesentlichen Fritz' (2013) *Dynamische Texttheorie*, die zwar konsequent handlungstheoretisch ausgerichtet ist, aber doch eine „eher integrative“ (ebd., 22) Antwort auf das Komplexitätsproblem in Texttheorien gibt.

¹⁷⁰Fritz (2013, v. a. 632f.) formuliert dazu selbst einige grundlegende Prinzipien.

5.1 Fragebogen und ergänzende Hintergrundinformationen

Begleitend zur Dokumentenanalyse wurden für die insgesamt 205 Oberstufenklausuren ergänzende Daten über einen größtenteils standardisierten Fragebogen erfasst (vgl. im Überblick Döring / Bortz ⁵2016, 221-289 und 398-429). Zum Teil sind multiple Antworten möglich, zum Teil sind die Antwortmöglichkeiten dichotom. Bei Fragen, bei denen nicht alle Antwortmöglichkeiten abgedeckt werden können, wurde den Befragten in Form eines offenen Antwortfeldes die Möglichkeit gegeben, den vorgegebenen Antworten eine eigene hinzuzufügen. Für Selbsteinschätzungen wird eine fünfstufige, unipolar-verbale Ratingskala eingesetzt. Die abschließende Frage nach dem Grund für die Wahl des Aufgabenformats (Frage 27) wurde bewusst offen gestellt, um Lenkung zu vermeiden und ein möglichst weites Antwortspektrum einzuholen.

Der Fragebogen gliedert sich in folgende Abschnitte: *Grunddaten*, *privates Leseverhalten*, *Vorwissen* zu journalistischen Texten, eigene *Schreiberfahrungen* und *Selbsteinschätzungen*. Mit den Grunddaten werden das Alter, das Geschlecht und das Halbjahr, in dem die Klausur geschrieben wird, aufgenommen. Die Fragen zu privatem Leseverhalten zielen auf Häufigkeit, Motivation¹⁷¹ und Art der Zeitungslektüre (etwa bestimmte Zeitungen, Magazine oder Rubriken) ab. Unter Vorwissen wurde versucht, Unterrichtserfahrungen, Textsortenkenntnisse und die prototypischen Vorstellungen¹⁷² die die Schülerinnen und Schüler allgemein von Zeitungstexten und speziell von einem Kommentar haben, zu erfassen. Der Punkt Schreiberfahrungen fokussiert Erfahrungen mit journalistischem und kommunikativem Schreiben im Rahmen von Klausuren, von Deutschunterricht und darüber hinaus. Unter Selbsteinschätzungen wurde nach dem Selbstkonzept als Schreiber und nach persönlichen Einstellungen zu Schreiben in und außerhalb der Schule gefragt. Interessant könnte vor allem die Kontrastierung von Frage 23 (privates Schreiben), Frage 25 (Schreiben von Aufsätzen generell) und Frage 26 (journalistisches Schreiben in Form der Textsorte Kommentar) werden.

¹⁷¹Den theoretischen Hintergrund für die drei Antwortmöglichkeiten bilden die drei zentralen Textfunktionen Informieren, Appellieren und Unterhalten.

¹⁷²Den theoretischen Hintergrund bilden hier wiederum die drei zentralen Textfunktionen Informieren, Appellieren und Unterhalten sowie Abrahams (2009, 63f. und 2017, 90) Aufgliederung von Stil in vier Achsen.

5.2 Globale Textorganisation

Nimmt man mit Fritz (2013, 396-482) Prinzipien der globalen Textorganisation in den Blick, geht es nicht mehr um die funktionale Verknüpfung auf Satzebene, sondern um funktional-thematische Bausteine in der Größe von Abschnitten, Teilkapiteln und Kapiteln und deren Sequenzierung. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Gedanke, dass insbesondere die Themenbearbeitung und das Themenmanagement (vgl. ebd., 279-362) eine „Brücke“ (ebd., 32) zwischen lokaler und globaler Textorganisation darstellen.

Folgende Aspekte der globalen Textorganisation wurden untersucht: die *Wörteranzahl*, die Bildung von *funktional-thematischen Abschnitten*, der Einsatz von *Überschriften*, die Nutzung von *funktional-thematischen Ankerpunkten* und die Verwendung von *dominanten Texthandlungstypen*. Der Darstellung der einzelnen Kategorien und ihrer Kodierung wird im Folgenden zunächst immer ein kurzer Überblick über einschlägige textlinguistische Fachliteratur und journalistische Ratgeberliteratur vorangestellt.

5.2.1 Wörteranzahl

Die Wörteranzahl ist erst einmal ein äußerliches Merkmal zur Beschreibung von Texten. Gerade bei journalistischen Texten, die in der Regel präzisen Vorgaben zu Layout und Umfang unterliegen, ist die Textlänge jedoch kein unwesentliches Merkmal für den Charakter und die Definition der jeweiligen Textsorte. Beispielsweise ist sie für die Unterscheidung von Kommentar und Leitartikel – neben der Reichweite der Aktualität und der Analysetiefe – ein ganz entscheidendes Kriterium (vgl. z. B. Kurz ²2010c, 241, Schalkowski 2011, 29f. oder Tempus Corporate 2017, 51). Abgesehen davon ist die Wörteranzahl für alle folgenden Analysekatgorien wichtig, damit diese in Relation zum Textumfang gesetzt werden können.

Um den Umfang von Texten anzugeben, wird nicht nur im Journalismus neben der *Wörteranzahl* auch die *Zeichenanzahl* angegeben. Dies ermöglicht, den notwendigen Platz – zum Beispiel im Layout einer Zeitung – exakt anzugeben und festzulegen. In dieser Arbeit wird auf einen Vergleich der Zeichenanzahl der Texte allerdings verzichtet. Der Grund dafür ist, dass die exakte Zeichenanzahl zwar für eine Zeitungsredaktion praktischen Nutzen hat, für die schulische Unterrichtspraxis aber nur bedingt brauchbar ist. Dafür ist die Zeichenanzahl eine zu abstrakte Größe.

Bestimmt wurde die Wörteranzahl in *MAXQDA* mit *MAXDictio*. Unter einem

Wort wird in *MAXDictio* jede Abfolge von Zeichen verstanden, „die sich zwischen zwei Leerzeichen bzw. abzutrennenden Zeichen (bspw. , ; . : etc.) befindet“ (VERBI Software 2019b).

5.2.2 Funktional-thematische Abschnitte

5.2.2.1 Überblick

Fritz (2013, 37f.) nimmt mit *Ausdrücken unterhalb der Satzebene, Sätzen, Paarsequenzen von Sätzen und Abschnitten (längere Satzsequenzen)* vier grundlegenden Typen von funktionalen Textbausteinen unterschiedlicher Größe an. Wie Feilke (2014a, 21) es formuliert, steht dahinter die Vorstellung, dass Texte *handelnd* aufgebaut werden. Texte können dabei mit Schröder (2003, 90-94) und Fritz (2013, 44-58 und 149) als *komplexe* sprachliche Handlungen begriffen werden, die in Form von *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhängen über eine Konstituentenstruktur – und eben keine Illokutionshierarchie – verfügen.

Entsprechend der Baukasten- bzw. Bausteinmetapher lässt sich die globale Organisation von Textsorten wie etwa dem Kommentar somit als eine zwar variable, aber doch spezifische Anordnung von größeren Bausteinen, sprich funktional-thematischen Abschnitten begreifen (vgl. Schröder 2003, 244 und Fritz 2013, 395-422 und 448-482). Schröder (2003, 35-42) spricht auch von *Teiltexthandlungen*. Kennzeichnend bei Schröder (2003) und Fritz (2013) ist, dass die thematische Struktur anders als in der *Ebene-orientierten* Textlinguistik von Stede (2007), als Teil der sprachlichen Handlung verstanden wird (vgl. im Überblick Fritz 2013, 303-306).

Wie Fritz (2013, 40f.) herausstreicht, müssen funktionale und thematische Struktur auf Abschnittsebene nicht ineinandergreifen bzw. zusammenfallen, tun es aber oft. Ähnliches gilt für Abschnitte und deren Kennzeichnung durch Absätze in Texten, die „formal gut organisiert“ (ebd., 40) sind. Schröder (2003, 152) spricht sogar von einem „ganz enge[n] Zusammenhang“ zwischen Absatzgliederung und der Gliederung in Teiltex-te.

Zusätzlich kann eine explizite Kennzeichnung der funktionalen und thematischen Verknüpfung beispielsweise durch Konnektoren (mit weitem Skopus) oder themakennzeichnende Ausdrücke zur Einführung eines neuen Themas erfolgen. Schröder (2003, 114-152) fächert die Indizien zum Verstehen einer Textstruktur in *textbezügliche Ausdrücke, Zeit- und Ortsbezüge, Personenbezüge, Satzverknüpfungsmittel* und *reflexive Maßnahmen* auf, wobei er zu Letzteren auch die *druckgrafische Gliederung* inklusive Überschriften und Absätze zählt. Wie bei der

lokalen Textorganisation ist dies aber nicht zwingend notwendig und geschieht nicht selten auch einfach nur implizit – vor allem wenn davon ausgegangen werden kann, dass der Leser die Zusammenhänge auch so herstellen kann (vgl. Fritz 2013, 406-411).

Aus Entwicklungsperspektive ist hier die Beobachtung von Fritz (2013, 628-633) interessant, dass gerade Studienanfänger in ihren Hausarbeiten Probleme haben, die mittlere Organisationsebene ihrer Texte aufzubauen und diese durch eine entsprechende Abschnittsgliederung zu kennzeichnen. Er führt dies unter anderem darauf zurück, dass das dafür notwendige Themenwissen einfach noch fehlt, insbesondere das Wissen über die subtile innere Struktur des jeweiligen Themas.

Damit hängt zusammen, dass gerade bei umfangreicheren Texten der funktionale Zusammenhang zwischen den globalen Textbausteinen in der Regel weniger eindeutig als bei der lokalen Textorganisation ist. Fritz (2013, 650) spricht davon, dass die Textkohärenz dann vor allem durch die thematischen Zusammenhänge gesichert wird, und räumt ein, dass die Annahme, dass prinzipiell alle Textelemente funktional verbunden sind, zwar attraktiv, aber eben nur bedingt durchzuhalten ist.

In der journalistischen Ausbildungs- und Ratgeberliteratur findet sich erstaunlich wenig zur Gestaltung des Layouts und insbesondere der Absatzstruktur eines Textes (vgl. ansatzweise Kurz ²2010a, 73-75 und Wolff ²2011, 289-305). Der Fokus scheint vor allem auf der Struktur von Sätzen (u. a. der Satzlänge) zu liegen (vgl. etwa Linden ²2000, 45-71, Pötschke ²2010c oder Schneider 2010, 101-132). Lediglich Martin (⁴2010, 124-127), die die Verständlichkeit von Texten in ganz unterschiedlichen Kommunikationsbereichen in den Blick nimmt, gibt konkrete Ratschläge (ebd., 124):

Absätze fassen Sätze zu Gedanken zusammen, signalisieren den Übergang zu einem neuen Gesichtspunkt und unterteilen die Informationen in mundgerechte Happen. Ihre Bedeutung kann gar nicht hoch genug geschätzt werden. Ein Text ohne Absätze würde genauso wenig funktionieren wie eine Autobahn ohne Raststätten und Hinweisschilder.

Ausgehend von dieser Feststellung nennt die Autorin vier Punkte, die zu beachten sind: Ein Absatz sollte gedanklich geschlossen sein und idealerweise nicht mehr als einen zentralen Gedanken enthalten. Die Länge von drei und sieben Zeilen sollte bis auf Aufnahmen weder über- noch unterschritten werden. Ein Absatz sollte Berührungspunkte nach außen aufweisen, das heißt über Überleitungen zu den vorausgehenden und nachfolgenden Absätzen verfügen. Und eine Folge von Absätzen sollte eine bewusste „Rhythmisierung“ (Martin ⁴2010, 126) und einen gewissen Grad an Variation aufweisen.

5.2.2.2 Kategorien und Kodierung

Absatzstrukturen und die damit verbundene Einteilung eines Textes in eine Sequenz funktional-thematischer Abschnitte ist in dieser Arbeit der Ansatzpunkt, um die Schüler- und Expertentexte über die Textprozeduren hinaus auch bezüglich der globalen Organisation vergleichen zu können. Leitend ist dabei die Baukasten- bzw. Bausteinmetapher, die die Idee abbildet, dass Texte zwar im Detail variabel, aber doch immer systematisch nach bestimmten Mustern aufgebaut werden.

Bei der Kodierung wurde wie folgt vorgegangen: Sowohl bei den Schüler- als auch den Expertentexten wurde per Doppelkodierung überprüft, ob die *Absätze* im Layout – verstanden als äußere Form im weiteren Sinn – *funktional-thematischen Abschnitten* entsprechen. Wenn dies nicht der Fall war, waren zwei Änderungen möglich: Entweder enthielt ein Absatz zwei oder mehr funktional-thematische Abschnitte. Dann wurde entsprechend getrennt. Oder ein funktional-thematischer Abschnitt erstreckte sich über zwei oder mehr Absätze. Dann wurden diese entsprechend zusammengezogen. Das entscheidende Kriterium war die Frage, ob ein funktionaler *und* thematischer Wechsel vorliegt (vgl. Schröder 2003, 48f. und 90 sowie Fritz 2013, 39-41).

Zur Unterstützung stand den Kodierern dafür eine Liste mit einschlägigen Konnektoren zur Textstrukturierung zur Verfügung. Dazu gehörten nicht nur metakommunikative Ausdrücke, sondern auch „verknüpfende“ Formulierungen unterschiedlichster Art, die einen entsprechend weiten Skopus aufweisen *können*. Typische Beispiele für solche Oberflächen-Indikatoren für einen funktional-thematischen Wechsel sind Konnektoren, die einen weiteren Skopus und damit abschnittsorganisierende Wirkung haben können, wie etwa *erstens ... zweitens ... drittens, einerseits ... andererseits, darüber hinaus, schließlich* oder *nichtsdestotrotz*.

5.2.3 Überschriften

5.2.3.1 Überblick

Wie Feilke (2010) betont, sind Überschriften selbst ein gutes Beispiel für Textprozeduren und funktionale Textbausteine. Beispielsweise lassen sich für den Titel von Aufsätzen bei wissenschaftlichem Schreiben typische Wege zur Lösung der damit verbundenen kommunikativen Aufgaben beschreiben (ebd., 2f.):

Obwohl individuell formuliert, folgt er [der Titel des Aufsatzes: „*Aller guten Dinge sind drei*“ – *Überlegungen zu TextROUTINEN & literalen Prozeduren*] einem Schema: Er ist zunächst zweiteilig und beide Teile spielen nach einem schon bekannten Ausdrucksmuster zusammen. Der erste Teil zitiert eine Formel, die rein metaphorisch auf den

Textinhalt zu beziehen ist und daher vor allem Erwartungen weckt. Hierauf antwortet der zweite Teil, der sich aus einem überschrifttypischen lexikalischen Konstruktionselement „Überlegungen zu [...]“ und einem Ausdrucks-Slot „X“ zusammensetzt, von dem man – dem Usus entsprechend – erwartet, dass er auf den Inhalt des Beitrags referiert. Das ist ein bekanntes Modell für Überschriften, gerade auch in der Wissenschaft. Das Grundschema des Ausdrucksmodells „Metaphorischer Rahmenausdruck + Thematisierung“ ist in diesem Fall abstrakt. Auch der Untertitel für sich genommen wäre aber durchaus schon titelfähig. In dem Fall enthielte das Modell lediglich den konkreten lexikalischen Rahmenausdruck „Überlegungen zu X“. Das geistige Handwerk der Titelerei greift auf beide Typen zurück.

Bezüglich der kommunikativen Aufgaben, die mit Überschriften zu erfüllen sind, gleichen sie ersten Sätzen (vgl. Fritz 2013, 484-499) und Einleitungen (vgl. Feilke 2012a, 24-28). In der Regel werden sie als Erstes wahrgenommen und gelesen. Am Beispiel des Kriminalromans veranschaulicht Fritz (2013, 484f.), wie die ersten Sätze den Kontext der Textwelt festlegen. Ganz ähnlich geht man mit der Wahl für eine Überschrift erste grundlegende Commitments ein, die bestimmte Anschlusszüge ermöglichen bzw. verschließen.

Darüber hinaus gibt es aber nach Fritz (2013, 490f.) noch zwei weitere Gründe dafür, dass erste Sätze so schwer zu schreiben sind: die Konkurrenz unterschiedlicher Kommunikationsprinzipien und bestehende domänen- und textsortenspezifische Konventionen des Textaufbaus.¹⁷³ Diese Punkte gelten gerade für Überschriften im Kommunikationsbereich Journalismus. Insbesondere der Konflikt zwischen *originell und anregend sein*, aber gleichzeitig *verständlich und ernsthaft sein* scheint ein grundlegendes Spannungsfeld darzustellen.

Die journalistische Ausbildungs- und Ratgeberliteratur schenkt dem TextEinstieg und den Überschriften eine dementsprechend große Aufmerksamkeit (vgl. etwa Kurz ²2010a, 84-88 und Kurz ²2010d, 299-321, Wolff ²2011, 260-272 oder Esslinger / Schneider ⁵2015). Diese müssen eine klare Aussage haben, den Kern des nachfolgenden Textes darstellen und Lese-Anreiz bieten, ohne jedoch zu verfälschen oder missverständlich zu sein (vgl. im Überblick Esslinger / Schneider ⁵2015, 1-6). Die Brandbreite der thematisierten Aspekte reicht von den verschiedenen Überschrifttypen über Sonderregeln bei der Syntax bis hin zu Wortspielen und den unterschiedlichen Möglichkeiten, komplexe Sachverhalte mit sprachlichen Bildern greifbar zu machen und diese (implizit) zu werten.

5.2.3.2 Kategorien und Kodierung

Für die Überschriften der Schüler- und Expertenkommentare werden im Folgenden drei Aspekte genauer untersucht, die besonders lohnend erscheinen: der

¹⁷³ Ähnliches gilt auch für die letzten Sätze bzw. das Ende eines Textes (vgl. Fritz 2016, 223-244).

Überschriftentyp, die *Satzart* und die *Satzform* sowie schließlich die *sprachliche Markierung*.

Der Überschriftentyp bezieht sich auf das Layout und erschließt sich aus der druckgrafischen Gliederung bzw. der äußeren Form. Mit Kurz (²2010d, 300f.) und Esslinger / Schneider (⁵2015, 127-139) lassen sich vier Überschrifttypen unterscheiden: *Dachzeile*, *Hauptzeile*, *Unterzeile* sowie *Zwischenüberschrift*. Da es sich bei den Kategorien um eindeutig zu erkennende Layout-Merkmale handelt, wurde auf eine Doppelkodierung verzichtet.¹⁷⁴

Hinsichtlich der Satzart und Satzform (vgl. Gallmann ⁹2016, 872-875 und 899-905) wurden die Überschriften unterschieden in *Aussagephrasen* und *Fragephrasen* ohne finites Verb („Nominalstil“), *Aussagesätze* mit Verbzweitstellung, *Fragesätze* mit Verberst- oder Verbzweitstellung und *Imperativsätze* mit Verberststellung – inklusive der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten. Eine Folge von mehreren Sätzen pro Überschriftzeile wurde als *Sequenz* kodiert. Da es sich bei den Unterscheidungskategorien weitestgehend um eindeutig zu erkennende grammatische Merkmale handelt, wurde auch hier auf eine Doppelkodierung verzichtet.

Der letzte untersuchte Aspekt ist die sprachlichen Markierung von Überschriften. Für Überschriften gelten aufgrund von Ausdrucksökonomie zahlreiche grammatische und stilistische Sonderregeln (vgl. Kurz ²2010d, v. a. 304-308). An dieser Stelle kann auf deren Vielzahl nicht eingegangen werden. Es soll ein makroanalytischer Blick im Vordergrund stehen. Folglich wurden – wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt – nur drei Formen der sprachlichen Markierung unterschieden und einbezogen: *sprachliche Bilder*, *Wortspiele* und *Ironie*. Um diese komplexen Phänomene holistisch erfassen zu können, wurde für den Kodierleitfaden auf die einschlägigen Definitionen im *Metzler Lexikon Sprache* (Glück / Rödel ⁵2016) und *Metzler Lexikon Literatur* (Burdorf / Fasbender / Moennighoff ³2007) zurückgegriffen. Dabei war es nicht das Ziel, deren Verwendungsqualität differenziert zu beurteilen, sondern erst einmal grundsätzlich festzustellen, in welchem Umfang diese drei Möglichkeiten zur sprachlichen Markierung von Schülern und Experten eingesetzt werden.

Das Bild versteht Beschel (³2007) als literaturwissenschaftlichen Sammelbegriff für Tropen und Figuren unterschiedlicher Art wie Metaphern, Allegorien, Metonymien, Personifikationen oder Symbole. Zentral ist dabei die *Uneigentlichkeit* der

¹⁷⁴Ein *Vorspann* kann als Sondertyp der Unterzeile verstanden werden. Esslinger / Schneider (⁵2015, 132) definieren ihn wie folgt: „Der Vorspann ist erstens länger als die aus den Zeitungen bekannte Unterzeile, zweitens geht es bei ihm – anders als bei Unterzeilen in Nachrichten – ausdrücklich nicht darum, die Kernaussage des Textes bloß zusammenzufassen.“ In den erhobenen Kommentaren spielt dieser Sondertyp allerdings keine Rolle. Deswegen wird auf ihn nicht weiter eingegangen.

Rede. Das bedeutet im Kern, dass etwas gesagt wird, aber etwas anderes gemeint ist. Eine „unmittelbare Wahrheitsbewertung“ – wie Tegtmeier (³2007) es formuliert – ist deswegen nur bedingt möglich. Um diese allgemeine Definition zu konkretisieren, wurden Einzeldefinition vorgenommen und diese mit Ankerbeispielen versehen.¹⁷⁵

Das Wortspiel definiert Glück (⁵2016e) als Bezeichnung für einen „witzigen, geistreichen, sarkast., aber auch kalauernden Umgang mit homophonen, homonymen, homographen Wörtern oder Ausdrücken“. Müller (³2007) unterscheidet verschiedene Typen des Wortspiels. Die beiden Kategorien zur Unterteilung sind, ob die Wortform der beteiligten Wörter identisch bleibt oder leicht verändert wird und ob die beteiligten Wörter nacheinander im Text vorkommen oder gleichzeitig in einem Wort vorliegen. Für den Kodierleitfaden stand diese Detailunterscheidung allerdings nicht im Vordergrund und wurde lediglich zur Absicherung der Breite der Ankerbeispiele herangezogen. Zentrales Kriterium für eine Kodierung war eine wahrnehmbare Pointe.

Vollers (⁵2016d) fasst Ironie als „Ausdruck einer Sache durch ein deren Gegenteil bezeichnendes Wort“. Deupmann (³2007) spricht von Ironie „im engeren Sinn“ und grenzt sie gegen Spezialbedeutungen wie etwa den Ironie-Begriff der deutschen Romantik ab. Wichtig für Ironie ist die Möglichkeit, sie durch entsprechende Signale oder Kontextbedingungen erkennen zu können. Wie schon zuvor beim Wortspiel war für die Kodierung die Idee leitend, dass ein wichtiger Effekt der Ironie ein „Pointen-Erlebnis“ beim Lesen ist.

5.2.4 Funktional-thematische Ankerpunkte

5.2.4.1 Überblick

Fritz (2013, u. a. 27) betont mehrfach die Idee eines kontinuierlichen Aufbaus von Commitment-Wissen und einer damit verbundenen kumulativen Kontextveränderung. Erzeugt wird dies durch die (zwangsläufig notwendige) Sequenzierung der sprachlichen Handlungen eines Textes. Grafisch vorstellen kann man sich dies in Form von Text- oder Handlungsbäumen, die sich mit jedem Satz weiter verzweigen, oder als „Züge“ in einem „Textspiel“ (vgl. ebd., 85-87 und 136-140).

¹⁷⁵Im Einzelnen waren das: *Metapher* (vgl. Zymner ³2007a und Vollers ⁵2016a), *Allegorie* (vgl. Freytag ³2007 und Glück ⁵2016b), *Metonymie* (vgl. Zymner ³2007b und Däschler ⁵2016a), *Synekdоче* (vgl. Zymner ³2007c und Däschler ⁵2016b), *Personifikation* (vgl. Moennighoff ³2007a und Glück ⁵2016c), *Antonomasie* (vgl. Hilzinger ³2007 und Vollers ⁵2016b), *Periphrase* (vgl. Schweikle ³2007 und Vollers ⁵2016c), *Vergleich* (vgl. Moennighoff ³2007b und Glück ⁵2016d) und *Symbol* (vgl. Jeßing ³2007 und Rehbock ⁵2016b).

Für die Textsorte Kommentar werden im Folgenden grundlegende Textbausteine in den Blick genommen. Ihre Platzierung bestimmt ganz wesentlich die Sequenz eines Textes und damit, welche Verzweigungen möglich sind. Sie wirken – metaphorisch gesprochen – wie ein Anker, der nach dem Setzen nur noch einen bestimmten Radius an Bewegungen ermöglicht.¹⁷⁶ Als *funktional-thematisch* werden sie deshalb bezeichnet, weil gerade bei der globalen Textorganisation – wie schon bei den funktional-thematischen Abschnitten betont – die funktionale und die thematische Struktur in der Regel zusammenfallen oder zumindest schwer trennbar zusammenwirken (vgl. Fritz 2013, 32). Grundlage dafür ist, dass Fritz (2013, u. a. 16-22 und 303-30) die thematische Struktur entsprechend der integrativen Ausrichtung seiner *Dynamischen Texttheorie* und ganz im Sinn von Schröder (2003, 84) als Teil der Handlungsstruktur versteht.

Die journalistische Ausbildungs- und Ratgeberliteratur räumt diesen Bausteinen einen großen Raum ein. Schalkowski (2011, 61-68) nennt beispielsweise drei: die *Bezeichnung des Sachverhalts*, auf den sich der jeweilige Kommentar bezieht, die *These* inklusive ihrer *argumentativen Stützung* sowie den *Ausblick* oder die *Konsequenz*. Kurz (²2010c, 244) spricht in vergleichbarer Weise von Ebenen und führt vier davon an: die *Erwähnung des Sachverhalts*, dessen *Einordnung in einen übergeordneten thematischen Zusammenhang*, die *Bildung und Begründung der Meinung* und der *Abschluss mit einer Schlussfolgerung oder einer Forderung*.

Die Reihenfolge dieser Bausteine bestimmt ganz wesentlich die Variationsmöglichkeiten der Textsorte. Schalkowski (2011, 65) sieht in der Abfolge *Sachverhalt – These und Argumentation – Ausblick* das „Standardschema“. Typische Alternativen sind, die These an die Spitze zu setzen, These und Argumentation zu vertauschen oder den Sachverhalt in die Argumentation einzubauen.

Eng verbunden mit der Entscheidung für eine Anordnungsvariante der funktional-thematischen Ankerpunkte ist zudem ein weiterer Aspekt, der quasi automatisch ins Spiel kommt. Kurz (²2010a, 84-90) nennt ihn *Rahmenbau* und meint damit die Frage, wie Textanfang und Textschluss gedanklich aufeinander bezogen werden können.¹⁷⁷ Seiner Einschätzung nach stellt sich diese Frage für journalistische Texte in besonderem Maße, da hier die „interesseweckende Gestaltung“ (ebd., 84) deutlich mehr im Vordergrund steht als etwa bei wissenschaftlichen Texten.

Darüber hinaus hängen diese Sequenzierungsvarianten und die Ausprägungsstärke der einzelnen Bausteine stark mit der Einteilung der Textsorte Kommentar

¹⁷⁶Fandrych / Thurmair 2011, 118-122) sprechen im Zusammenhang mit der Textstruktur auch von *Textschritten*.

¹⁷⁷Eine besonders kunstvolle Variante wäre dabei etwa die sogenannte *Ringkomposition* (vgl. Fritz 2016, 223f.).

in Unterarten zusammen. Kurz (²2010c, 244) unterscheidet beispielsweise zwischen dem *analytischen Kommentar*, dem *Argumentationskommentar* und dem *Meinungskommentar*, Schalkowski (2011, 50-60) zwischen dem *dialektischen Kommentar*, *diskursiven Kommentar* und dem *Standpunkt-Kommentar* oder La Roche (¹⁹2013, 178) zwischen dem *Argumentations-Kommentar*, dem *Geradeaus-Kommentar* und dem *Einerseits-Andererseits-Kommentar*. Bei allen drei Autoren ist das entscheidende Kriterium vor allem die Art und Weise, wie die eigene Position dargestellt und begründet wird und wie Gegenargumente einbezogen werden.

5.2.4.2 Kategorien und Kodierung

Als funktional-thematische Ankerpunkte werden im Folgenden die *Nachricht*, die *Themafrage* und die *zentrale These* in den Blick genommen. Die Nachricht bildet den Bezugspunkt für die Handlung des Kommentierens. Die zentrale These ist die hierarchiehöchste Behauptung, die die strittige Hauptfrage (Themafrage) des jeweiligen Textes beantwortet. Mit dieser bezieht der Autor zum Gegenstand der Nachricht eindeutig Position, weswegen die Themafragen als Entscheidungsfragen verstanden und formuliert wurden (z. B. *Ist die Etablierung des Online-Lexikons und sein großer Einfluss positiv zu bewerten?*).

Bei allen drei Kategorien handelt es sich um qualitative, die auf einer holistischen Einschätzung komplexer funktionaler und thematischer Zusammenhänge beruhen. Ihre Kodierung erfordert eine Einschätzung des jeweiligen Textes auf Makroebene und den Einbezug (gemeinsamen) Weltwissens. Gerade was die globale Textorganisation der Kommentare betrifft, versprechen sie aber ein hohes Erklärungspotential, da sie die zentralen Marker in der vertikalen Sequenz der Texte sind.

Vorbereitet wurde die Kodierung durch eine von den Kodierern gemeinsam erstellte Liste, in der Nachricht und Themafrage der Kommentare festgehalten wurden. Für die Schülertexte war dies relativ einfach, da durch die Aufgabenstellungen Nachricht und Themafrage didaktisch konstruiert und damit mehr oder weniger vorgeben waren: Für das Wikipedia-Thema sind dies die DPA-Nachricht *Freies Wissen für die Welt: 15 Jahre Wikipedia* und die Frage nach der Bewertung dieser Entwicklung, für das Literaturverfilmungsthema die NDR-Nachricht *Ganz nah am Original: Fatah Akins Tschick* und die Frage nach dem Gewinn von Literaturverfilmungen sowie für das länderübergreifende Abitur 2016 die Kolumne *Fragen Sie Reich-Ranicki* aus dem Jahr 2007 und die Frage nach dem Nutzen von Literatur. Für die Expertentexte mussten die Nachricht und die Themafrage für jeden Text

einzel identifiziert werden.

5.2.5 Dominante Texthandlungstypen

5.2.5.1 Überblick

Für das, was Fritz (2013, 144, 191, 197 und 658) ganz in der Logik der *Dynamischen Texttheorie* als *komplexe Sequenzmuster*, *elementare Textmuster* bzw. *kommunikative Elementarmuster* im Sinn von routinisierten Sequenzierungsstrategien bezeichnet, finden sich in der Textlinguistik verschiedene Namen.¹⁷⁸ Feilke (2014a, 24f.) verwendet den Begriff *elementare Texthandlungstypen* und betont damit, dass es sich jeweils um eine spezifische Art einer komplexen sprachlichen Handlung handelt, die sich selbst wiederum in eine charakteristische Sequenz von kleineren Bausteinen zerlegen lässt.

Für den Deutschunterricht sind diese elementaren Textmuster als *Grundformen* des Schreibens (vgl. ISB 2019b) und den sich daraus ergebenden *Schreibsträngen* (vgl. ISB 2009a, 13-15, 21 und 25-27) schon seit dem traditionellen Aufsatzunterricht prägend. Die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* verwenden den Begriff *Grundmuster* für die sechs Aufgabenarten im Abitur und gliedern schulische *Textformen* mithilfe der Partizipialkonstruktionen *informierend*, *erklärend* und *argumentierend* sowie *gestaltend* (vgl. KMK 2012a, 17 und 22).¹⁷⁹

Zwei Punkte sind an dieser Stelle herauszuheben. Der erste Punkt ist, dass Fritz (2013, u. a. 16-22 und 303-306) mehrfach betont, dass die thematische Struktur entsprechend der integrativen Ausrichtung der *Dynamischen Texttheorie* als Teil der Handlungsstruktur aufgefasst werden kann. Diese Sichtweise unterscheidet sich deutlich von Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 96f.), die ihre Position wie folgt begründen:

¹⁷⁸Werlich (1975, 30-43) spricht schon früh von *texttypischen thematischen Textbasen* und entsprechenden *texttypischen Sequenzformen*, Heinemann / Viehweger (1991, 237-251) von *komplexen Strategiemustern*, Heinemann (2000, 357-359) bzw. Heinemann / Heinemann (2002, 187-189) von *ganzheitlichen Vertextungsmustern*, Hausendorf / Kesselheim (2008, 90-102) von *Struktur-* bzw. *Themahinweisen*, Eroms (²2014, 83-110) von *Vertextungsstrategien* (vgl. auch Fandrych / Thurmair 2011, 20-22), Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 60-80) von *thematischen Entfaltungsmustern* oder Adamzik (²2016, 207-209, 223-230 und 276-284) von *thematischen* und *formalen Makrostrukturen*.

¹⁷⁹Der Begriff *Textform* wird in den Bildungsstandards in Anlehnung an Pohl / Steinhoff (2010) verwendet. Steinhoff / Grabowski / Becker-Mrotzek (2017, 13f.) greifen diesen Terminus auf und setzen ihn wie folgt vom *Textmuster*-Begriff ab: „Der Textmusterbegriff betont vor allem die Konventionalität von Texten (z.B. Argumentation mit ihren verschiedenen Varianten). Textformbegriff akzentuiert demgegenüber die didaktische Situierung der in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen gebräuchlichen Textmuster, d.h. ihre Prägung durch den Lehr-Lern-Kontext (z.B. Erörterung) [...]“

Abgesehen, davon, dass hier [bei der Illokutionsstrukturanalyse] ein Eins-zu-Eins-Verhältnis zwischen Satzstruktur und illokutionärer Rolle nahegelegt wird, das prinzipiell nicht besteht, ist kritisch anzumerken, dass man Sätzen im Grunde nur bei einer isolierten Betrachtung eine illokutive Rolle zuordnen kann. Sie sind in die Ganzheit „Text“ integriert, besitzen zumeist keine unmittelbare Handlungsqualität: sie erfüllen vielmehr bestimmte textinterne Funktionen, vor allem in Hinblick auf den thematischen Aufbau des Textes (Begründungs-, Spezifizierungsfunktion usw.). Der Handlungscharakter kommt dem Text als Ganzem zu und wird durch die Textfunktion bezeichnet [...]. [...] Aufgrund unserer Ausführungen [...] spricht jedoch vieles dafür, die Textstruktur primär als thematische Struktur vor dem Hintergrund bestimmter Grundformen der Themenentfaltung zu beschreiben.

Mit Fritz (2013) könnte man davon sprechen, dass bei Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014) das Komplexitätsproblem in Texttheorien dadurch „gelöst“ wird, dass *ein* Aspekt als dominantes Organisationsprinzip von Texten angenommen wird. Diese Vorgehensweise ist jedoch nur bedingt zielführend. Ein Indiz ist dafür, dass Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 58f.) etwa für das Argumentieren zwischen einer *logischen Struktur* und einer *realisierten thematischen Struktur* unterscheiden müssen. In gewisser Weise entspricht dies dem, was Fritz (2013) als funktionale und thematische Organisation bezeichnet. Grundlegend ist dafür die Idee, dass das Thema einen vom Text (zunächst) unabhängigen *Gegenstand* darstellt (vgl. ebd., 300-302), der dann zwar durch die sprachlichen Handlungen, aus denen sich der jeweilige Text aufbaut, auf bestimmte Art und Weise *behandelt* wird (spricht in eine *spezifische* funktionale Ordnung wie Beschreiben oder Erklären gebracht wird), aber prinzipiell über eine *eigene* (zusätzliche) Struktur von Zusammenhängen verfügt (vgl. ebd., 306-323).

Die in dieser Arbeit eingenommene Position schließt sich der Argumentation von Fritz (2013) an und erfasst über den Begriff der *kommunikativen Aufgabe* explizit auch den Bereich der „textinternen“ Funktionen (vgl. ebd., u. a. 24f., 35-37 und 152f. sowie Wüest 2011, 93f.). Entsprechend der von Fritz (2013, 44-66) vorgenommenen Definition der inneren Struktur einer sprachlichen Handlung sind sie – wie Fritz (2013, 191; vgl. auch 651 und 656f.) im nachfolgenden Zitat formuliert – Teil der funktionalen Struktur von sprachlichen Handlungen:

Dabei ist zu beachten, dass wir auch bei der Betrachtung der propositionalen Zusammenhänge die handlungstheoretische Perspektive einnehmen: Die ausgedrückte Proposition ist ein Aspekt der vollzogenen Handlung. Wir unterscheiden also nicht zwischen semantischen und pragmatischen Relationen, wie vielfach in der Literatur [...], sondern verstehen die Sequenzmuster immer „pragmatisch“, d.h. handlungstheoretisch, wobei bei den Sequenzen und ihrer Beschreibung verschiedene Aspekte der Handlungsmuster im Vordergrund stehen können [...].

Der zweite Punkt, den es an dieser Stelle hervorzuheben gilt, ist besonders für komplexere Textsorten wie den Kommentar zentral, nämlich die Erkenntnis, dass die elementaren Textmuster im Sinn von Fritz (2013, 197) zwar die grundlegenden

Texttypen Beschreiben, Erzählen oder Argumentieren im Kern ausmachen, aber diese als Bausteine in ganz unterschiedlichen Textsorten auftreten (vgl. aber z. B. auch Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 60). Nicht nur die Einbettung und Sequenzierung der funktional-thematischen Bausteine der lokalen, sondern auch der globalen Textorganisation lässt sich über *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhänge beschreiben (vgl. Fritz 2013, 403).

Dementsprechend sehen die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschule* auch Mischformen zwischen den Grundmustern der sechs Aufgabenarten vor (vgl. KMK 2012a, 24-26). So wird etwa explizit darauf verwiesen, dass argumentierende Texte immer auch informierende und erklärende Anteile enthalten. Feilke et al. (2016, 28-30) erläutern diesen Gedanken ausführlich und nehmen einen „Ausbau“ bzw. eine Art „Verschachtelung“ von informierendem zu argumentierendem Schreiben an. Aus diesem Grund schlagen die Autoren neben dem materialgestützten Verfassen *informierender* und *argumentierender Texte* noch eine dritte Aufgabenart vor, nämlich das materialgestützte Verfassen *informierend-argumentierender* Texte (vgl. ebd., 14-17).

Bemerkenswert ist nun bei der Einteilung in den Bildungsstandards, dass nicht allein auf die in der Textlinguistik üblichen Texthandlungstypen zurückgegriffen wird, was Feilke (2017b, 161f.) deutlich kritisiert. Hier werden in der Regel *Deskription*, *Narration*, *Explikation*, *Argumentation* und gelegentlich *Instruieren*¹⁸⁰ unterschieden (vgl. z. B. Heinemann 2000, Gülich / Hausendorf 2000, Jahr 2000, Eggs 2000, Heinemann / Heinemann 2002, 187-189, Hausendorf / Kesselheim 2008, 90-102, Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 60-80, oder Adamzik ²2016, 208). Auch Feilke (2014a, 25), Feilke (2017e, 56), Jückstock-Kießling / Stadter (2014, 31-36), das *Handbuch Deutschunterricht* (vgl. Feilke 2017f, Feilke 2017g, Feilke 2017h und Winkler 2017) oder der DTP-Band *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (vgl. Ohlhus 2014, Feilke 2014c, Ossner 2014, Bachmann 2014b und Pohl 2014b) folgen weitgehend dieser Gliederung.

Zur Klassifikation der Aufgabenformate werden in den Bildungsstandards zusätzlich Textfunktionen herangezogen. Wie in Kapitel 2 dargestellt, ist dafür in der Textlinguistik die Differenzierung zwischen *Informations-* bzw. *Darstellungsfunktion*, *Ausdrucks-* bzw. *Kontaktfunktion*, *Appell-* bzw. *Steuerungsfunktion*, *Unterhaltungs-* bzw. *poetische Funktion*, *Beleg-* bzw. *Deklarationsfunktion* und eventuell *Reflexionsfunktion* etabliert (vgl. Hausendorf / Kesselheim 2008, 139-169, Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014, 97-125 und Adamzik ²2016, 175-177). Das *Berichten*, das prinzipiell sowohl der Deskription (vgl. z. B. Brinker / Cölfen / Pappert ⁸2014,

¹⁸⁰Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 62f.) ordnen instruktive Texte beispielsweise der Deskription zu.

60-62) als auch der Narration (vgl. z. B. Heinemann / Viehweger 1991, 239-241, Heinemann / Heinemann 2002, 187 oder Hausendorf / Kesselheim 2008, 93) zugeordnet werden kann, fällt damit unter dem Dach der Textfunktion Informieren mit dem *Beschreiben* zusammen. Mit der Formulierung *gestaltendes Schreiben*, unter das wohl schwerpunktmäßig das Erzählen fällt, wird zudem noch ein weiterer Aspekt ins Spiel gebracht, der den stärkeren Grad an Freiheit bzw. Variation bei dieser Art der Textproduktion herausstellt.

Eine einfache Eins-zu-eins-Zuordnung zwischen Textfunktion und Texthandlungstyp nach dem Muster *Argumentieren entspricht immer Appellieren* ist dennoch nicht möglich. Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 57f. und 125) streichen beispielsweise heraus, dass die (dominante) Textfunktion neben dem kommunikativen Kontext zwar die Auswahl des (dominanten) Texthandlungstyps wesentlich bestimmt, dass das Verhältnis aber komplex ist. So arbeiten Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 80 und 129-131) heraus, dass etwa argumentative Texte wie wissenschaftliche Abhandlungen durchaus einer Informationsfunktion folgen können oder etwa eine dominant narrative Predigt sehr wohl appellativen Charakter haben kann.

Bei der Einteilung der journalistischen Textsorten steht klar die dichotome Unterscheidung *fakten-* versus *meinungszentriert* im Vordergrund (vgl. z. B. Kurz ²2010c, 141f., La Roche ¹⁹2013, 73f., Neuberger / Kapern 2013, 43f., Burger / Luginbühl ⁴2014, 219-226 oder Tempus Corporate 2017, 44). Hinweise auf die dominanten Texthandlungstypen der verschiedenen Textsorten sind seltener und deutlich weniger systematisch. Beispielsweise geht Kurz (²2010a, 90-92 und ²2010c, 142) darauf unter dem Aspekt der *Gedankenfolge* und der *Darstellungsart* ein. Und Fasel (2008, 13-21) führt neben *tatsachenbetonten* und *meinungsbetonten Darstellungsformen* noch eigens die *erzählenden* auf, wozu er beispielsweise die Reportage rechnet. Der Grund für diese zurückhaltende Nutzung der Texthandlungstypen ist meines Erachtens, dass sich es sich dabei eben um *elementare* Textmuster handelt, die allein noch keine komplexere Textsorte ausmachen und deshalb in spezifischen Kombinationen auftreten.

5.2.5.2 Kategorien und Kodierung

Um der im Kommentar auftretenden Komplexität an Texthandlungstypen annähernd gerecht zu werden, soll auch hier bei der Beschreibung der Abschnitte auf eine Kombination von dominanter Funktion und dominantem Sequenzierungsmuster zurückgegriffen werden – allerdings ohne Textfunktionen und Texthand-

lungstypen unreflektiert zu vermischen. Die Abschnitte der Experten- und Schülerkommentare wurden auf folgende Kategorien kodiert: *informierend-deskriptiv*, *informierend-explikativ*, *informierend-argumentativ*, *appellierend-argumentativ*, *unterhaltend-argumentativ* und *unterhaltend-narrativ*. So wird im Folgenden in einem *erweiterten* Verständnis von Feilkes (2014a) Texthandlungstypen gesprochen. Ergänzend wurde für die argumentativen Abschnitte bestimmt, ob eine *Pro-*, *Contra-*, *Pro-und-Contra-* oder *Weder-Pro-noch-Contra-*Ausrichtung vorliegt.

Was für die Kodierung der funktional-thematischen Ankerpunkte bereits gesagt wurde, kann hier nur noch einmal wiederholt werden: Die Einschätzung der *dominanten* Texthandlungstypen und der Pro- / Contra-Ausrichtung ist eine qualitative, für die die holistische Einschätzung und Gewichtung funktionaler und thematischer Zusammenhänge unerlässlich ist. Zentral ist dabei die von Feilke et al. (2016, 28-30) illustrierte Vorstellung, dass die verschiedenen Texthandlungstypen aufeinander aufbauen und folglich in einem quasi-hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Damit geht einher, dass *eine* Textfunktion bzw. *ein* Sequenzmuster in einem Abschnitt in der Regel nie alleine und in Reinform vorliegt. Aus diesem Grund wurden bei der Kodierung bestimmte Merkmale als „Trigger“ genutzt.

Informierend-deskriptive Abschnitte stellten sich bei der Entwicklung des Kategoriensystems und Identifizierung einschlägiger Ankerbeispiele als sinnvolle „Basis-kategorie“ heraus. Definiert wurden sie über die Beschreibung eines temporalen Geschehens und / oder einer lokalen Situation und die Abwesenheit weiterer Merkmale, die für die Kodierung der anderen Texthandlungstypen ausschlaggebend waren. Damit fallen unter diese Kategorie – wie bei Brinker / Cölfen / Pappert (⁸2014, 80 und 129-131) und den Bildungsstandards – sowohl berichtende als auch beschreibende Passagen. Die verbindende Klammer bildet die kommunikative Funktion Informieren.¹⁸¹

Informierend-explikative Abschnitte gehen über informierend-deskriptive hinaus, da sie mit *Stützungszügen* über Kausalität bzw. kausale Strukturen im weiteren Sinn verfügen (vgl. Fritz 2013, 182-189). Allerdings fällt unter diesen Texthandlungstyp per hier vorgenommener Definition nur die Stützung von *Tatsachen*, die quasi „lediglich“ erklärt werden (vgl. ebd., 164).

Informierend-argumentative Abschnitte sind diesen sehr ähnlich, unterscheiden sich aber noch einmal dadurch, dass *strittige Behauptungen* vorliegen, die nun begründet werden. Gerade die definitorische Trennung dieser beiden Texthandlungs-

¹⁸¹Eine weitere Ausdifferenzierung von Berichten in *informierend-narrativ*, wie es etwa die Einteilung von Heinemann / Viehweger (1991, 239-241), Heinemann / Heinemann (2002, 187) oder (Hausendorf / Kesselheim 2008, 93) nahelegen würde, erwies sich als nicht zielführend. Zu eng waren im Kommentar beschreibende und berichtende Passagen miteinander verbunden.

typen macht deutlich, wie fließend die Übergänge sein können. Ob eine Aussage als Tatsache oder strittige Behauptung eingeschätzt wird, hängt stark vom jeweiligen Welt- und Kontextwissen ab. Auf den handlungstheoretischen Hintergrund dieser Unterscheidung wird bei den Textprozeduren des Positionierens noch ausführlicher eingegangen. An dieser Stelle wird lediglich darauf hingewiesen, dass das „Faktenwissen“, auf das in einer Diskursgemeinschaft wie selbstverständlich zurückgegriffen wird, immer relativ ist.

Bei appellierend-argumentativen Abschnitten ist weiterhin die Stützung strittiger Behauptungen zentral. Unterscheidungsmerkmal für die Kodierung war die Frage, ob darüber hinaus noch appellative Aussagen eingesetzt werden, die darauf schließen lassen, dass nun die kommunikative Funktion Appellieren im Vordergrund steht und es um mehr geht als „bloßes“ Informieren. Was unter einem Appell verstanden werden kann, wird bei den Textprozeduren des Appellierens detailliert erläutert.

Eine weitere Verschiebung der Funktion liegt bei unterhaltend-argumentativen Abschnitten vor. Hier überlagert das Unterhalten das Informieren und das Appellieren. Strittige Behauptungen sind auch hier obligatorisch, allerdings verlagert sich der Schwerpunkt jetzt weg von rational-kausalen Stützungszügen hin zu Witz, Ironie und Satire inklusive pointierter sprachlicher Bilder. Auerochs (³2007) definiert dabei die Satire im *Metzler Literatur Lexikon* gattungsübergreifend über ihren Zweck und zwar „weist [sie] in kritischer Absicht auf eine von ihr gemeinte Wirklichkeit als von einer Norm markant abstechend bzw. hinter ihr zurückbleibend hin“. Stilmittel der Indirektheit und Übertreibung werden so zur „unterhaltsamen Aggression“ und zur „amüsant-komischen Darbietung der bitteren Wahrheit“ eingesetzt. An dieser Stelle deutet sich der Übergang zur Textsorte Glosse an, der in Formulierungen wie *ein Kommentar mit glossierenden Elementen* aufgehoben ist (vgl. im Detail Schalkowski 2011, 77-152).

Unterhaltend-narrative Abschnitte heben sich von den verschiedenen Varianten der dominant explikativen und argumentativen Passagen durch das Fehlen von expliziter Kausalität ab.¹⁸² Damit sind sie näher an den informierend-deskriptiven Abschnitten, mit denen sie die Darstellung eines temporalen Geschehens und / oder einer lokalen Situation gemeinsam haben. Als entscheidendes Abgrenzungsmerkmal wurde hier entsprechend der kommunikativen Funktion Unterhalten die

¹⁸²Martínez / Scheffel (¹⁰2016, 114f.) und Meister (³2016, 215f.) arbeiten heraus, dass (implizite) Kausalität neben räumlich-zeitlicher Situierung und einem Geschehen ein wesentliches Merkmal von Erzählen ist. Mit Bezug auf Forster (1962 / Erstausgabe 1927) machen die Autoren dies an der begrifflichen Unterscheidung von *story* und *plot* anschaulich. Dies ist wohl auch der Grund für die hohe Erklärungskraft von Narrativen.

qualitativ andere Art der Vermittlung gewählt, die sich mit Heinemann / Viehweger (1991, 241-244), Gülich / Hausendorf (2000, 379-381) und Heinemann / Heinemann (2002, 187) als *Evaluation* im Sinn einer subjektiven *Erlebnisperspektive* oder mit Augst (2010, v. a. 80-91) als *emotionale Qualifizierung* bezeichnen lässt. Prägnant bringt es Herman (2009, 9-22) auf den Punkt, der neben *situatedness*, *event sequencing* und *worldmaking / world disruption* als viertes Merkmal von Erzählen *what it's like* anführt. Er versteht darunter den Effekt der Immersion, dem „Eintauchen“ in eine (faktuale oder fiktionale) narrative Welt und die Illusion, dass man das Geschehen in einem *storyworld-in-flux* „tatsächlich“ erlebt.¹⁸³

Für den Kommentar sind damit vor allem Passagen betroffen, in denen die Darstellung von temporalen Geschehen und / oder einer lokalen Situation mit einer subjektiven Erlebnisperspektive und entsprechender emotionaler Qualifizierung versehen wird. So wird in dieser Arbeit – ähnlich wie schon beim Berichten und Beschreiben – das sogenannte *Schildern* mit zum Erzählen gerechnet.

Für die Kodierung der Pro- / Contra-Ausrichtung war nicht entscheidend, welche Position der Autor letztlich vertritt, sondern ob Inhalte einbezogen und Aussagen getätigt werden, die als Argumente der Pro- und / oder Contra-Seite verstanden werden können. Als Entscheidungshilfe lag den Kodierern die Liste zu Nachricht und Thema vor, die zur Bestimmung der funktional-thematischen Ankerpunkte entwickelt worden war. Auf diese Weise wurde versucht, neben den Texthandlungstypen einen weiteren Aspekt zu erfassen, den man mit Schalkowski (2011, 55-60) als *Argumentationslinie* bezeichnen könnte. Er nennt drei grundlegende Strategien: *Gegenargumente ausschließen*, *Argument gegen Argument setzen* und *Argumente zusammenfassen*. Diese ordnet er den drei Unterarten des Kommentars zu: *Standpunkt-Kommentar*, *dialektischer Kommentar* sowie *diskursiver Kommentar*. Die Kodierung der Pro- / Contra-Ausrichtung weist insofern eine gewisse Nähe zu den Textprozeduren des Konzedierens auf.

5.3 Lokale Textorganisation

Die zu Beginn erwähnte Notwendigkeit, sich auf eine sinnvolle Auswahl an sprachlich-strukturellen Phänomenen zu beschränken, verschärft sich noch einmal auf der Meso- und Mikroebene der lokalen Textorganisation.¹⁸⁴ So konzentrieren sich

¹⁸³Wie wichtig das emotional involvierende Erzählen im Journalismus ist, wird an dem populären Begriff *Storytelling* deutlich (vgl. z. B. Lampert / Wespe ³2013).

¹⁸⁴Wie Kreutzer et al. (2014, 5) im Kontext einer strukturalistisch orientierten Filmanalyse anschaulich machen, steigt mit der Fokussierung auf eine möglichst kleinteilige Differenzierung der Analyse die Gefahr, „seinen Untersuchungsgegenstand in eine Reihe von Einzelteilen zu zerlegen, aus denen

die beiden Bände *Schreib- und Textroutinen* (Feilke / Lehnen 2012a) und *Werkzeuge des Schreibens* (Bachmann / Feilke 2014) wie auch das *SimO*-Projekt (vgl. Rüßmann et al. 2016, 49 und Rüßmann 2018a, 137-140) zwangsläufig auf ein begrenztes Spektrum an kommunikativen Aufgaben und entsprechenden Textprozeduren.

Steinhoff (2007, u. a. 119-128) nimmt für das wissenschaftliche Schreiben die fünf Funktionsbereiche *Verfasserreferenz*, *Intertextualität*, *Konzessive Argumentation*, *Textkritik* und *Begriffsbildung* in den Blick. Für den Texthandlungstyp Argumentieren führt Feilke (2014a, 26) in seinem Einleitungsartikel vier Handlungsschemata an: *Positionieren*, *Begründen* und *Schließen*, *Konzedieren* und *Modalisieren*. In ähnlicher Weise sprechen Feilke / Tophinke (2017, 10f.) in ihrem Basisartikel zum materialgestützten Argumentieren von *Kontroverse benennen*, *Argumente einführen und abwägen*, *Positionieren*, *Begründen*, *Konzedieren* und *Modalisieren*.

Feilke (2015b, 65-68) ordnet die vier letztgenannten Handlungsschemata sogar in ein Vierfelderschema ein, dem Bühlers (²1965, 24-33) Organon-Modell als Systematik zu Grunde liegt. *Positionieren* lässt sich so auf der Achse *Diskursdimension* dem *ICH* zuweisen, während *Konzedieren* *DIE ANDEREN* einbezieht. Auf der Achse *Sachdimension* ist *Schlussfolgern* / *Begründen* bei dem Punkt *DIE SACHVERHALTE* verortet, *Modalisieren* hingegen bei dem Aspekt *DIE ERKENNTNIS-PERSPEKTIVEN*. Dieses Vierfelderschema folgt im Prinzip Feilkes (2010a, 14) Vorschlag, *leserbezogene*, *schreiberbezogene* und *gegenstandsbezogene* Textprozeduren zu unterscheiden.

Unabhängig davon, welches Ordnungsschema man diesen vier Handlungsschemata zu Grunde legt, nicht nur für wissenschaftliches Schreiben, auch für die meinungszentrierte Textsorte Kommentar sind damit zentrale Handlungsschemata benannt. In einem systematischen Zusammenhang stehen meines Erachtens besonders die Handlungsschemata *Positionieren im weiteren Sinn* und *Referieren* sowie *Kausalität herstellen* und *Konzedieren*. Sie machen den Kern der Textsorte Kommentar aus. Wie in Kapitel 2 ausgeführt wurde, ist diese im Wesentlichen auf die Einordnung und Bewertung eines Ereignisses ausgerichtet und dementsprechend stark durch den Texthandlungstyp Argumentieren geprägt. Schalkowski (2011, 19-23) spricht in diesem Zusammenhang von dem Kommentar als „Grundfigur der Kritik“. Eine erkennbare Positionierung hält er dabei für *das* wesentliche Merkmal des Kommentars – unabhängig davon, ob dieser eher erklärende oder bewertende Schwerpunkte setzt.

sich, unverbunden, keinerlei weiterführende Erkenntnis ableiten lässt“.

Eine Sonderstellung kommt beim Aufgabenformat materialgestütztes Schreiben dem Referieren zu, das wegen der engen Verzahnung von Lesen und Schreiben ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (vgl. etwa Feilke et al. 2016, v. a. 3f., 6-14 oder 41-47, Schüler 2017a, v. a. 402-435 oder Feilke 2017c). Weitere Phänomene wie *Wiederholungen*, *Metaphern* oder *metakommunikative Kommentare*, deren Untersuchung mit Sicherheit ebenfalls gelohnt hätte (vgl. etwa Kurz ²2010a, 103-110 oder Fritz 2013, 119-121, 195f., 500-509 und 510-520), müssen leider ausgespart bleiben.

5.3.1 Textprozeduren des Positionierens im weiteren Sinn

5.3.1.1 Überblick

Wie Gätje / Rezat / Steinhoff (2012, v. a. 125-135) deutlich machen, ist mit dem Handlungsschema Positionieren ganz wesentlich der komplexe und umfassende Bereich der *Modalität* angesprochen. Fabricius-Hansen (⁹2016, 510f.) definiert diesen in der *Duden*-Grammatik entsprechend allgemein:

Es handelt sich dabei um Ausdrucksmöglichkeiten, die den Redehintergrund des Sprechers zur Sprechzeit widerspiegeln: seine Auffassung davon, was in der Wirklichkeit der Fall und was nicht der Fall ist, den Geltungsgrad seiner Aussage, seinen Wissenshorizont und die Quellen seines Wissens, seine Glaubenswelt, seinen Willen und seine Wünsche mit Bezug auf die Wirklichkeit, seine Einstellungen zu dem, was gesagt wird usw.

Zu den Ausdrucksmöglichkeiten von Modalität werden neben den Verbmodi Indikativ, Konjunktiv, Imperativ die Modal- und Modalitätsverben, die Satzarten sowie bestimmte bestimmte Typen von Adverbialien und Partikeln gezählt (vgl. im Überblick auch Fries ⁵2016c). Grundlegend ist dabei die Unterscheidung von *zirkumstanzieller* Modalität bzw. *Grundmodalität* und *epistemischer* bzw. *evidentieller* Modalität, wie sie Abraham / Leiss (2009 und 2013) in ihren beiden Bänden *Modalität* und *Funktionen von Modalität* vornehmen. Gerade Zweitere spielt für die Dosierung von Commitments als sogenanntes *Hedging*, *Frame-Setting* und *modales Profil* vor allem in wissenschaftlichen Texten eine wichtige Rolle (vgl. etwa Pohl 2011b oder Fritz 2013, 121-125).

In der journalistischen Ausbildungs- und Ratgeberliteratur werden diese Aspekte vor allem in Bezug auf die relativ strikte Trennung zwischen fakten- und meinungszentrierten Textsorten behandelt (vgl. z. B. Fasel 2008, 13-28, Kurz ²2010c, 141f., Mast ¹²2012, 267-309, Neuberger / Kapern 2013, 42-44 oder Temus Corpo-

rate 2017, 44-55).¹⁸⁵ Diese Unterscheidung folgt aus der gesellschaftspolitischen Aufgabe und Verantwortung, die dem Kommunikationsbereich Journalismus in demokratischen Gesellschaften zugeschrieben (vgl. z. B. Pöttker ²2010a, 9-15, Wolff ²2011, 48f. und 306-335, Mast ¹²2012, 71ff. oder Tempus Corporate 2017, 18-24) – wenn auch nicht immer von allen geteilt wird (vgl. das Stichwort *Lügenpresse* z. B. bei Kleber 2017).

Entsprechend wichtig ist es für Journalisten, subjektive Wahrnehmungen und Wertungen (möglichst) bewusst vorzunehmen bzw. herauszuhalten und die Verlässlichkeit ihrer Aussagen zu kontrollieren bzw. anzuzeigen (vgl. im Detail etwa Pöttker ²2010b, Schalkowski 2011, 24-29 oder Häusermann ³2011, 30-54). Im weiteren Sinn zählen alle damit verbundenen Phänomene potentiell zum Positionieren. Darüber hinaus besteht gerade über den Aspekt der *Evidentialität* eine gewisse Nähe zum Handlungsschema Referieren. Gerade Häusermann (³2011, 8f. und 11) macht diese Sichtweise stark, wenn er festhält:

Eine der wichtigsten journalistischen Fähigkeiten besteht darin, im Text den fremden Standpunkt vom eigenen abzugrenzen. Journalistisch zu texten, bedeutet, fremde Positionen zu erkennen und seine eigene Position zu kennen. [...] Wer einen Text für ein journalistisches Medium schreibt, formuliert fast nichts von Grund auf neu. Als Basis dienen immer bereits existierende Texte. [...] Was wir „Texten“ nennen, besteht deshalb vor allem im Verarbeiten: im Umformen, im Zusammenfassen, im kritischen Zitieren.

5.3.1.2 Kategorien und Kodierung

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, das Referieren definitorisch klar vom Positionieren zu trennen und dieses als das Pendant dazu zu begreifen. Als theoretische Grundlage für *Positionieren im weiteren* Sinn eignet sich Stedes (2007, 118-126 und 159f.) Einteilung von Illokutionstypen, die auf den ausführlichen Überlegungen von Motsch (1987) zur *Illokutionsstruktur von Feststellungstexten* und Schmitts (2000) *Raster an Illokutionstypen* beruht.

Aussagen bzw. *Feststellungen* sind in sogenannte *W-Aussagen* – worunter auch Behauptungen und Informationen fallen –, *Estimativa*, *Evaluativa* und *Identifikativa* unterteilbar. Ursprünglich geht Motsch (1987, 52f.) dafür von den Möglichkeiten aus, die Adverbien zur Modifikation von Deklarativsätzen bieten. Daran anschließend soll das Handlungsschema Positionieren hier in die vier Unterarten *Positionieren im engeren Sinn*, *epistemisch Modalisieren* (in den Varianten *Geltungsgrad absolut setzen* und *Geltungsgrad einschränken*), *Werten* und *Appellieren* untergliedert werden.

¹⁸⁵La Roche (¹²2013, 74) zitiert in diesem Zusammenhang einen pointierten Ausspruch von C. P. Scott, dem ehemaligen Chefredakteur des *Manchester Guardian*: „Comment is free, but facts are sacred.“

Dem Handlungsschema Positionieren im engeren Sinn folgen Prozedurausdrücke, die die kommunikative Aufgabe erfüllen, eine getroffene Aussage über den grundsätzlich angenommenen „Glauben-Charakter“ hinaus explizit als die eigene zu markieren. Wichtig ist dabei die Tatsache, dass bei getroffenen Aussagen erst einmal davon ausgegangen wird, dass der Schreiber diese selbst für wahr hält. Motsch (1987, 49-52) fasst dies in der Formel *Glauben* (p) bzw. $gl(p) = \text{als wahr bewertete Sachverhaltsbeschreibung}$ zusammen.¹⁸⁶ Ob es sich dabei um eine Information oder eine Behauptung handelt, hängt von der Einschätzung des Schreibers ab, ob Leser auf der Grundlage des gemeinsamen Wissens einen oder keinen Grund haben, zu bezweifeln, dass p (vgl. Motsch 1987, 53-56 und Steude 2007, 124f.).¹⁸⁷ In der Regel wird dieser kommunikative Status nicht explizit über sprachliche Mittel angezeigt, sodass er lediglich aus dem Kontext erschlossen werden kann.

In der Kodierung wurde dieses Handlungsschema über drei Typen an Prozedurausdrücken erfasst: Konstruktionen aus dem Personalpronomen *ich* und einem Verb des Aussagens, Konstruktionen aus dem Possessivpronomen *mein* und einem Nomen des Aussagens (Nominal- und Präpositionalphrasen) sowie rhetorische Fragen und *Ja- / Nein-*Antworten.

Will man den Wahrheitsgehalt einer Aussage modifizieren, kommt das Handlungsschema epistemisch Modalisieren ins Spiel.¹⁸⁸ Im Prinzip gibt es dabei zwei Möglichkeiten: Prozedurausdrücke folgen diesem Handlungsschema, wenn sie die kommunikative Aufgabe erfüllen, den Geltungsgrad einer Aussage als absolut sicher anzugeben *oder* diesen abzuschwächen bzw. sogar in Frage zu stellen.

Die Variante Geltungsgrad absolut setzen wurde über folgende Typen an Prozedurausdrücken kodiert: Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen, unpersönliche Verbkonstruktionen sowie Adjektivphrasen in Prädikativkonstruktionen, die hundertprozentige Sicherheit ausdrücken. Die Variante Geltungsgrad einschränken wurde erfasst über Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen, Modal- bzw. Modalitätsverben, Adjektivphrasen in Prädikativkonstruktionen, die hundertprozentige Sicherheit verneinen, sowie die Partikel *wohl*.

Einen leicht anderen Status nimmt das Handlungsschema Werten ein, das ein wenig dem ähnelt, was Steinhoff (2007, 361-388) unter dem Funktionsbereich

¹⁸⁶ Motsch (1987, 51) hält fest: „Der Fall der absoluten Überzeugung wird allein durch den Satzmodus ausgedrückt.“

¹⁸⁷ Auf weitere Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. *Konstatierungen*) wird an dieser Stelle verzichtet.

¹⁸⁸ In der Terminologie von Motsch (1987, 52) heißt es formelhaft $ep(p) = \text{wahrscheinlichkeitsbewertende Sachverhaltsbeschreibung}$.

Textkritik in den Blick nimmt.¹⁸⁹ Hier wird nicht der Wahrheitsanspruch einer Aussage kontrolliert, sondern *zusätzlich* mit einer Wertung versehen. Werten lässt sich so auch sinnvoll mit Positionieren im engeren Sinn oder epistemisch Modalisieren kombinieren, während das zwischen Positionieren im engeren Sinn und epistemisch Modalisieren oder Geltungsgrad absolut setzen und Geltungsgrad einschränken nur mit Einschränkungen bzw. kaum sinnvoll möglich ist. Dem Handlungsschema Werten folgen Prozedurausdrücke, die dem propositionalen Gehalt einer Aussage aus Sicht des Schreibers eine Positiv- oder Negativbewertung zuschreiben.

Folgende Typen an Prozedurausdrücken wurden kodiert: Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen sowie Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen. Gerade bei diesem Handlungsschema ist augenfällig, dass mit diesen beiden Typen längst nicht alle Möglichkeiten einer Wertung abgedeckt sind (vgl. z. B. Sandig ²2006, 248-277). Im Prinzip steckt schon meist in der Wortwahl eine implizite Wertung, die sich durch die Notwendigkeit, ein bestimmtes Zeichen aus verschiedenen Alternativen wählen zu müssen, nur schwer vermeiden lässt. Feilke et al. (2016, 41-47) und Häusermann (³2011, 211-215) machen darauf im Kontext des Referierens aufmerksam. Da sich die vorliegende Arbeit aber entsprechend der methodologischen Ausrichtung auf sprachlich-strukturellen Phänomene beschränkt, die sich intersubjektiv fassen lassen, war eine entsprechende Auswahl unumgänglich.

Wird ein Sachverhalt als (*noch*) *nicht in der Diskurswelt existent* im Sinn von *faktisch (noch) nicht eingetreten* angenommen, kann dieser als wünschenswert deklariert werden.¹⁹⁰ Es besteht zwar eine gewisse Nähe zu Werten, das Handlungsschema lässt sich aber aufgrund des in der Formel zum Ausdruck gebrachten anderen kommunikativen Status gut abtrennen. Sinnvoller scheint es stattdessen, hier Aussagen aufzunehmen, die appellativen Charakter haben. Diese gehen in der Regel mit etwas mehr Nachdrücklichkeit einher, verleihen aber im Prinzip auch einem Wunsch Ausdruck. Das gilt gerade für die Textsorte Kommentar, in der ja keine wirkliche Anweisung gegeben, sondern höchstens ein eindringlicher Appell an die Leser gerichtet werden kann.

Das führt zwar dazu, dass die Grenze zu den sogenannten *Direktiva* etwas verschwimmt (vgl. Stede 2007, 159-161), verspricht jedoch einen deutlichen Zuwachs an Erkenntnisgewinn. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, alle Prozeduraus-

¹⁸⁹Motsch (1987, 52) bringt dieses in der Formel *val(gl(p))* zum Ausdruck.

¹⁹⁰Motsch (1987, 52) bringt es auf die Formel *vol(p) = als gewünscht bewertet Sachverhaltsbeschreibung*.

drücke dem Handlungsschema Appellieren zuzuordnen, die den propositionalen Gehalt einer Aussage als wünschenswert bzw. notwendig im Sinn von *dringend* wünschenswert anzeigen.

Erfasst wurde das Handlungsschema über folgende Typen an Prozedurausdrücken: Kommentaradverbialen in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen, Modal- und Kopulaverben, Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen, Imperativkonstruktionen sowie weitere Verben, die einen Wunsch oder eine Notwendigkeit explizit zum Ausdruck bringen.

Per Doppelkodierung wurden in einem ersten Schritt die vier Unterarten des Handlungsschemas Positionieren im weiteren Sinn satzweise identifiziert. Die Kodiereinheit waren dabei einfache und komplexe Sätze im Sinn der *Duden*-Grammatik (Gallmann ⁹2016, 1030). Diese sprachlichen Einheiten können aus Teilsätzen bestehen, enden aber immer mit einem Satzschlusszeichen (Punkt, Ausrufezeichen oder Fragezeichen). Bei den Überschriftzeilen wurde zusätzlich das Zeilenende als Abschluss gewertet. Diesem Vorgehen liegt der Gedanke zugrunde, dass Sätze in Anlehnung an Stede / Mamprin / Peldszus (2016, 24-28) als Sinn-einheiten begriffen werden können.

Wie oben beschrieben, orientierte sich die Kodierung in der Gestalt einschlägiger Prozedurausdrücke an der Textoberfläche. Sehr nützlich war in diesem Zusammenhang die *MAXQDA*-Funktion *lexikalische Suche*, für die jeweils Listen mit einschlägigen Lexemen erstellt wurden. Als Entscheidungshilfe wurde darüber hinaus das *Deutsche Universalwörterbuch* (Dudenredaktion ⁸2015) und eine eigens angelegte Übersicht über die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten von Modal-, Modalitäts- und Kopulaverben herangezogen.

Nach der Doppelkodierung zur satzweisen Identifizierung wurden in einem zweiten Schritt noch potentielle Doppel- oder Mehrfachkodierungen innerhalb der einzelnen Sätze erneut per Doppelkodierung überprüft. Die Zuordnung zu den oben genannten grammatischen Kategorien erfolgte in einem dritten Schritt, aufgrund der eindeutigen Merkmale allerdings nicht mehr per Doppelkodierung. Diese Vorgehensweise ist für alle vier Handlungsschemata gleich.

5.3.2 Textprozeduren des Referierens

5.3.2.1 Überblick

Im Kontext von Sequenzmustern nennt Fritz (2013, 180-196) *zu Äußerungen anderer Stellung nehmen* als eine zentrale kommunikative Aufgabe. Er stellt sie dabei auf eine Ebene mit so grundlegenden Aspekten wie *seinen sprachlichen*

Handlungen Zusammenhang geben, ausgedrückte Sachverhalte in Zusammenhang bringen oder *kommunikative Prinzipien befolgen*. Und auch der DTP-Band *Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen* stellt das *schriftliche Referieren* im Kapitel *Form- und Funktionsaspekt* mit den verschiedenen Texthandlungstypen auf dieselbe Gliederungsebene (vgl. Steinhoff 2014b).

Im Kontext des materialgestützten Schreibens erfährt Referieren naturgemäß noch einmal besondere Aufmerksamkeit, geht es doch ganz Wesentlich um die Fähigkeit, fremde Texte und Aussagen für den eigenen Text zielgerichtet zu integrieren und selektiv zu nutzen. Gelingt dies, kann man mit Schüler (2017a, 406f.) von einem *polytextuell-synthetischen Modus* sprechen. Bleiben Inhalte und Aussagen aus den fremden Texten mehr oder weniger isoliert nebeneinander stehen, befindet sich der Schreiber zumindest zu einem gewissen Grad noch in der Entwicklungsphase eines *monotextuell-aggregativen Modus*.

Das Verhältnis zwischen eigener und fremder Rede geschickt auszutarieren und bewusst zu kontrollieren, ist nicht nur für wissenschaftliches, sondern auch journalistisches Schreiben zentral.¹⁹¹ Bezeichnenderweise steigen Feilke et al. (2016, 6f.) mit einem Zitat aus dem Kommunikationsbereich Journalismus ein, um die „Alltagsnähe“ von *intertextueller* Textproduktion zu illustrieren. Wie differenziert in dieser Domäne die Möglichkeiten sind, fremde Rede wiederzugeben, zeigt ein Blick in die journalistische Ausbildungs- und Ratgeberliteratur. Kurz (²2010b) und Häusermann (³2011, 91-127) fächern beispielsweise ein breites Spektrum feiner Abstufungen von direkter Rede über indirekte Rede bis hin zum Redebericht auf. Gerade Mischformen wie *abstrahierte Rede*, *slipping* oder *erlebte indirekte Rede* zeigen die Komplexität dieses Feldes.

5.3.2.2 Kategorien und Kodierung

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Unterteilung in *Redewiedergabe* und *Redekennzeichnung*, wie sie Feilke (2007) vorschlägt und Steinhoff (2014b) aufgreift.¹⁹² Dementsprechend wurden für das Handlungsschema Referieren die zwei Unterarten *Referat* und *Referatsrahmen konstruieren* unterschieden.

Zu Referat zählen alle diejenigen Prozedurausdrücke, die die kommunikative Aufgabe erfüllen, die Wiedergabe einer fremden Äußerung bzw. deren propositionalen Gehalt in die eigenen Aussagen zu integrieren. *Direkte Rede* wurde grund-

¹⁹¹ Im Kontext von wissenschaftpropädeutischem und wissenschaftlichem Schreiben ist deutlich auf Bedeutung von *Intertextualität* verwiesen worden (vgl. etwa Steinhoff 2007, 277-328, Feilke / Lehnen 2011 oder Steinhoff 2011).

¹⁹² Auch Gallmann (⁹2016, 535) verwendet diese grundlegende Zweiteilung in der *Duden*-Grammatik.

sätzlich erst einmal über Anführungszeichen erfasst. Der dazugehörige Spezialfall *abstrahierte Rede* wurde an Personalpronomen in der ersten Person festgemacht, die sich in dem jeweiligen Kontext nicht auf den Verfasser selbst beziehen können. *Indirekte Rede* wurde über Konjunktiv I sowie Ersatzformen im Konjunktiv II und Umschreibungen mit *würde* kodiert.¹⁹³ *Redebericht* konnte über die referierenden Verwendung der beiden Modalverben *sollen* und *wollen* erfasst werden. Alle weiteren, nicht weiter sprachlich markierten Redeberichte wurden über den Referatsrahmen identifiziert. Referat wird so in einem weiteren Sinn verstanden und schließt über die Abstufung direkte Rede, indirekte Rede und Redebericht das wörtliche Zitat mit ein.¹⁹⁴

Die Unterart Referatsrahmen konstruieren realisieren alle Prozedurausdrücke, die die kommunikative Aufgabe erfüllen, ein Referat in die eigenen Aussagen einzubetten und – eventuell – die Quelle des Referats anzugeben. Konkret erfasst wurde das Handlungsschema folgendermaßen: Wenn ein Ausdruck mit der Subjunktion *wie*, dem Adverb *so* oder den Präpositionen *laut*, *nach*, *zufolge* und *gemäß* vorlag, wurde kodiert. Darüber hinaus war eine Kodierung indiziert, wenn eine Konstruktion aus Zitatverb und / oder Zitatnomen *mit* Nebensatz verwendet wurde. Dazu zählen neben eingeleiteten und nicht eingeleiteten Nebensätzen auch Infinitiv- und Doppelpunktkonstruktionen.

Damit ist die satzweise Identifikation des Handlungsschemas Referieren bewusst an konkreten Markern an der Textoberfläche orientiert. Wie schon bei Positionieren im weiteren Sinn werden mit einem solchen Vorgehen nicht alle Möglichkeiten erfasst. Beispielsweise bleibt eine Konstruktion wie *X sagt Y* außen vor. Das Grundproblem dabei ist, dass eigene und fremde Rede explizit getrennt werden kann, aber nicht muss. Dieser fließende Übergang stellte die Intercoder-Übereinstimmung vor große Herausforderungen. Als Reaktion darauf wurden entsprechende Einschränkungen bei den erfassten sprachlich-strukturellen Phänomene vorgenommen. Auch bei diesem Handlungsschema stand das *Deutsche Universalwörterbuch* (Dudenredaktion⁸2015) und über die *MAXQDA-Funktion lexikalische Suche* eine Liste mit einschlägigen Lexemen zur Verfügung.

Abschließend sei noch ein letzter Punkt hervorgehoben, mit dem eine systematische Entscheidung verbunden war. Steinseifer (2014 und 2018) und Feilke et al. (2016, 41-47) machen darauf aufmerksam, dass Referieren in der Regel mit weiteren kommunikativen Aufgaben und Handlungsschemata verbunden wird.

¹⁹³Damit wird indirekte Rede anders als etwa bei Feilke et al. (2016, 41-47) bewusst eng gefasst, um eine trennscharfe Definition und Kodierung zu ermöglichen.

¹⁹⁴Der besseren Lesbarkeit halber wurde aber auf eine Doppelbezeichnung *Referieren / Zitieren* verzichtet.

Aus diesem Grund unterscheidet Steinseifer (2014, 208-214 sowie 2018, 250-258) neben dem „Neutralfall“ *Referieren* bzw. *Wiedergeben* noch zwei Varianten: *Qualifizieren* und *Diskutieren*. Bei *Qualifizieren* wird das Referat zusätzlich bewertet, bei *Diskutieren* explizit in Relation zu anderen Äußerungen gesetzt.¹⁹⁵ Werden diese drei Möglichkeiten in den Texthandlungstyp *Argumentieren* integriert, kann man darüber hinaus noch einmal (*bestätigendes*) *Integrieren*, (*vergleichendes*) *Systematisieren* und (*kritisches*) *Positionieren* unterscheiden (vgl. ebd., 214f.).

Dabei handelt es sich aber eigentlich nicht um Varianten des Handlungsschemas *Referieren*, sondern um typische Kombinations- bzw. Sequenzmuster mehrerer Handlungsschemata, die über *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhänge präzise beschrieben werden können (vgl. Fritz 2013, v. a. 189-191 und auch Rezat 2018, 136 und 143). Zum Beispiel kann das bestätigende *Integrieren* als eine Kombination bzw. Sequenz von *Referieren* und *Begründen / Schließen* verstanden werden. Dasselbe gilt etwa für *Referieren* und *Werten*, die zusammen die Variante *Qualifizieren* ausmachen. Um diese analytische Schärfe zu erhalten, wurden die Handlungsschemata zunächst getrennt kodiert, um anschließend ihre typischen Kombinationen und Sequenzierungen in den Blick nehmen zu können.

5.3.3 Textprozeduren von Kausalität herstellen

5.3.3.1 Überblick

Im Zusammenhang mit zwei zentralen kommunikativen Aufgaben von Sequenzmustern *seinen sprachlichen Handlungen Zusammenhang geben* und *ausgedrückte Sachverhalte in Zusammenhang bringen* geht Fritz (2013, v. a. 117f., 152-170 und 177-196) ausführlich auf die Bedeutung von sogenannten *Stützungszügen* und *Verknüpfungen* sowie entsprechende sprachliche Mittel ein. Detailliert beschäftigt er sich dabei mit den verschiedenen Möglichkeiten des *Begründens* bzw. *Erklärens* und *Konzedierens*. Im Kontext des Textprozeduren-Konzepts hat vor allem Letzteres durch die Arbeiten von Steinhoff (2007, 329-360) und Rezat (2007, 2009, 2011 und 2014) besondere Aufmerksamkeit erfahren. *Erklären* wurde eingehender von Schmörlzer-Eibinger / Fanta (2014) in den Blick genommen.

Die journalistische Ausbildungs- und Ratgeberliteratur geht auf diese Möglichkeiten meist auf einer eher abstrakteren Ebene ein. In der Regel geht es dann um *Argumentationstypen* bzw. verschiedene *Argumentationslinien* (vgl. Schalkowski 2011, 50-60), *Sprach- und Denkstile* (vgl. Kurz ²2010a, 81) oder allgemein um Va-

¹⁹⁵Schüler (2017a, 415-435) nutzt genau diese drei Varianten für ihre Textanalyse.

rianten des Satzbaus und der Verknüpfung von Sätzen (vgl. Linden ²2000, 45-71, Schneider 2010, 101-132, Pötschke ²2010c und Liesem 2015, 3-20).

Wie komplex es werden kann, wenn man versucht, die verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten in einem Text vollständig zu beschreiben, zeigt die von Mann / Thomson (1988) entwickelte *Rhetorical Structure Theory* sehr deutlich (vgl. im Überblick z. B. Stede 2007, 131-153 und Stede 2016c). Dafür gibt es mehrere Gründe: Einer davon ist, dass sich mit Sweetser (1990) mindestens drei Verknüpfungsebenen unterscheiden lassen (vgl. im Detail etwa Stede 2007, 175-178 und Volodina 2014a, 186-204): die *propositionale* Ebene, die *epistemische* Ebene und die *Sprechaktebene*.¹⁹⁶ Die *Rhetorical Structure Theory* geht ursprünglich von einer Zweiteilung in *pragmatische* und *semantische* Relationen aus und wird etwa bei Stede (2016c, 152f.) um *textuelle* und *multinukleare* ergänzt.¹⁹⁷ Ein zweiter Grund ist, dass man die verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten unterschiedlich feinkörnig beschreiben kann. Die verschiedenen Ansätze im Bereich der *Rhetorical Structure Theory* sind dafür ein anschauliches Beispiel (vgl. z. B. Breindl / Walter 2009, Stede / Walter 2011, Stede / Peldszus 2012 oder Stede 2016c).

Fritz (2013, 646-670) setzt sich intensiv mit der *Rhetorical Structure Theory* auseinander und hält unter anderem drei Punkte fest, die für die Beschreibung des Handlungsschemas Kausalität herstellen direkt relevant sind: Erstens ist eine strikte Trennung von funktionalen und semantischen Verknüpfungen aus handlungstheoretischer Perspektive nur bedingt sinnvoll. Fritz (2013, 651) schlägt vor, besser von funktionalen und propositionalen *Aspekten* der Verknüpfung zu sprechen. Zweitens übersieht die bei der Erstellung von Textbäumen im *RSTTool* notwendige Entscheidung für genau *eine* Art der Verknüpfung, dass Handlungsschemata über *Indem*-Zusammenhänge ineinander eingebettet sein können und sprachliche Handlungen über eine *innere* Struktur verfügen. Dementsprechend *muss* es zu Analysekonflikten kommen. Und drittens stellt das ursprüngliche Grundinventar an 23 *rhetorischen Relationen* nur eine Art „Universalwerkzeug“ dar, das textsortenspezifisch immer weiter aufgefächert werden kann.

5.3.3.2 Kategorien und Kodierung

Aus diesen Überlegungen heraus beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf eine Unterteilung in die zwei Unterarten *Erklären / Begründen* und *Ableiten / Schlie-*

¹⁹⁶Volodina (2014a, 190-193) bringt die Unterschiede am Beispiel konditional basierter Relationen auf die drei Formeln: $R(\text{ANTEZ}, \text{KONSEQ})$, $R(\text{ANTEZ}, \text{EPS}(\text{KONSEQ}))$ und $R(\text{ANTEZ}, \text{ILL}(\text{KONSEQ}))$.

¹⁹⁷Fritz (⁹2016, 1090f. und 1099f.) verwendet in der *Duden*-Grammatik die beiden Begriffspaare *Sachverhalts-* und *Äußerungsbezug* sowie *Sachverhalts-* und *Symptomperspektive*.

Ben und differenziert nicht zwischen den verschiedenen Verknüpfungsebenen. Das liegt zum einen an dem anwendungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, das hier verfolgt wird, zum anderen orientiert sich die Arbeit an Fritz' (2013, 191) konsequent handlungstheoretischer Perspektive, der propositionale Zusammenhänge als einen *Aspekt* sprachlicher Handlungen betrachtet.

Für die Gliederung der verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten in der deutschen Sprache wird auf das *Handbuch für deutsche Konnektoren* (Breindl / Volodina / Waßner 2014) zurückgegriffen, das eine geschlossene theoretische Basis mit einem überzeugenden Klassifikationssystem zur Verfügung stellt (vgl. Breindl 2014b, 262-266 und Volodina 2014b, 822-825). Kausalität wird darin wie in der *Duden*-Grammatik (vgl. Fritz ⁹2016, 1099-1114) als konditional basierte Relation verstanden. Sogenannte *kausale Konnektoren im engeren Sinn* und *konsekutive Konnektoren* werden entsprechend der Logik des Handbuchs nur als zwei Möglichkeiten zur Anzeige eines faktisch eingetretenen Grund-Folge-Verhältnisses zusammengefasst. Einmal ist der Antezedens markiert, einmal die Konsequenz.

Darüber hinaus wird die Kombination mit anderen Handlungsschemata wie etwa dem Positionieren, dem Referieren oder gar Konzedieren in dieser Arbeit als grundsätzlich möglich angenommen. Folglich schließen sich die Kodierungen der Handlungsschemata nicht aus und können sich überlappen.

Dem Handlungsschema Erklären / Begründen werden alle Prozedurausdrücke zugeordnet, die die kommunikative Aufgabe erfüllen, den ursächlichen Grund oder den Erkenntnisgrund (Sachverhalts- oder Symptomperspektive) für den propositionalen Gehalt einer Äußerung (Sachverhaltsbezug) bzw. die Äußerung selbst (Äußerungsbezug) auszudrücken. Wird das Handlungsschema dazu eingesetzt, die Ursache von als unstrittig angesehenen Behauptungen (Informationen) klarzumachen, handelt es sich um Erklären. Wird das Handlungsschema dazu eingesetzt, die Plausibilität von als strittig angesehenen Behauptungen zu stützen, handelt es sich um Begründen. Die Doppelkodierung zur satzweisen Identifikation des Handlungsschemas war an folgenden Prozedurausdruck-Typen an der Textoberfläche ausgerichtet: Für Erklären / Begründen wurden Konstruktionen mit Konjunktionen, Subjunktionen, Präpositionalphrasen, Adverbien, Partikeln, Nomen und Verben in den Blick genommen. Bei beiden Unterarten zählen hierzu auch Fragen nach dem Grund oder der Folge.

Dem Handlungsschema Ableiten / Schließen folgen alle Prozedurausdrücke, die die kommunikative Aufgabe erfüllen, die Folge eines ursächlichen Grundes (Sachverhaltsperspektive) oder die Folgerung aus einem Erkenntnisgrund (Symptomperspektive) auszudrücken. Dabei kann sich die Äußerung, die als Grund für

die Folge bzw. Folgerung dargestellt wird, sowohl auf den präpositionalen Gehalt (Sachverhaltsbezug) als auch die Äußerung selbst (Äußerungsbezug) beziehen. Wird das Handlungsschema dazu eingesetzt, als unstrittig angesehene Behauptungen (Informationen) als Folge darzustellen, handelt es sich um Ableiten. Wird das Handlungsschema dazu eingesetzt, als strittig angesehene Behauptung als Folge darzustellen, handelt es sich um Schließen. Für Schließen / Ableiten wurden Ausdrücke mit Subjunktionen, Adverbien (mit Relativadverbien als Spezialfall), Nomen und Verben erfasst.

Die Verwendung von Begriffspaaren zeigt an, dass Kausalität sowohl für strittige Behauptungen als auch für unstrittige Informationen hergestellt werden kann. Bei Ersterem ist mit Begründen und Schließen der Texthandlungstyp Argumentation angesprochen, bei Zweiterem mit Erklären und Ableiten der Texthandlungstyp Explikation.

Als Spezialfall wurde darüber hinaus noch die sogenannte *faktische Konditionale* kodiert (vgl. Volodina 2014b, 827). Sie liegt bei einem Konditionalsatz mit der Subjunktion *wenn* oder Verberststellung vor, wenn die Voraussetzung faktisch schon eingetreten ist. Der nachfolgende Hauptsatz, der die Folge ausdrückt, wird nicht selten mit dem Adverb *dann* eingeleitet.

Auch bei diesem Handlungsschema stand den Kodierern das *Deutsche Universalwörterbuch* (Dudenredaktion ⁸2015) und über die MAXQDA-Funktion *lexikalische Suche* eine Suchliste mit einschlägigen Lexemen zur Verfügung.

Eine Herausforderung bei der Erstellung des Kategoriensystems und der Kodierung war, dass Konnektoren teilweise lexikalische Polysemie aufweisen und Überschneidungen zwischen den verschiedenen Verknüpfungsklassen möglich sind (vgl. Breindl 2014a, 80-116). Abgrenzungsprobleme für Kausalität bereiteten vor allem *Instrumentalität*, *Finalität*, *Konditionalität* und ein Stück weit auch *Metakommunikation* (vgl. Volodina 2014b, 825-829 und Waßner 2014, 1054-1057).

Hinzu kommt, dass die funktionale Struktur von Texten nicht auf eine explizite Markierung an der Textoberfläche in Form von sprachlichen Mitteln angewiesen ist (vgl. Stede 2007, 165-167 und Fritz 2013, u. a. 140f., 407f. und 651f.) und darüber hinaus die thematische Struktur eine wesentliche Rolle bei der Sicherung von Kohärenz spielt (vgl. Fritz 2013, 279-362). Wie wichtig das Wissen über den kulturellen Kontext zum Verständnis eines Textes ist, macht etwa Titzmann (³2015) aus der Rezeptionsperspektive heraus sehr anschaulich. Aus Produktionsperspektive bedeutet das, dass man als Schreiber über ausreichendes thematisches Wissen verfügen muss (insbesondere über die subtile innere Struktur des Themas), um einschätzen zu können, welche Zusammenhänge beim Leser als etabliert voraus-

gesetzt werden können (vgl. Fritz 2013, 628-636).

Die verschiedenen Entwicklungen bzw. Ausrichtungen der Textlinguistik – nämlich *textgrammatische*, *textsemantische*, *textpragmatische* und *kognitivistische* Ansätze (vgl. etwa Fix 2008, Gansel / Jürgens 2008, Lötscher 2008, Heinemann 2008, Ernst ²2011, 171-186, 218-228 und 271-284 sowie Adamzik ²2016, 1-39) – spiegeln diese Erkenntnis wider. Fritz (⁹2016, 1073-1180) bildet diesen wichtigen Punkt in der *Duden*-Grammatik über die Trennung der beiden Begriffe *Textkohäsion* und *Textkohärenz* ab. Sichert Erstere den Zusammenhang über *grammatisches* Wissen, ist es bei Zweiterer das sogenannte *kulturelle* Wissen (inklusive *lexikalischem Wissen*, *Weltwissen* und *Handlungswissen* sowie spezifischem *Textwissen*).¹⁹⁸ Vor diesem Hintergrund formulieren Schwarz-Friesel / Consten (2014, 12) aus kognitivistischer Perspektive als Ziel ihrer *Einführung in die Textlinguistik*:

Ein wichtiges Anliegen dieses Buchs ist, zu zeigen, dass die Textlinguistik ein Bindeglied ist zwischen der Beschreibung interner Sprachstrukturen und der Erforschung des menschlichen Sprachgebrauchs in allen seinen Facetten und dass textlinguistische Analysen weit mehr beinhalten als die Aufzählung kohäsiver Mittel und die Beschreibung von Kohärenzrelationen.

Dies trifft wohl geradezu prototypisch für das Handlungsschema Kausalität herstellen zu. Volodina (2014b, 803) hält dazu konkret für Konnektoren fest:

Zwei Sachverhalte können nicht nur *syndetisch*, d. h. explizit, mit Hilfe von lexikalischen Verknüpfungsmitteln, sondern auch *asyndetisch*, d. h. implizit, konnektorlos, in einen kausalen Zusammenhang zueinander gebracht werden. Eine kausale Interpretation erfolgt in der Regel aufgrund unseres Welt- bzw. Situationswissens, denn die Konnekte einer als kausal zu interpretierenden asyndetischen Relation können syntaktisch, prosodisch und auch in Bezug auf ihre kommunikative Rolle selbstständige Satzstrukturen sein. [...] Eine konnektorlose Äußerung erlaubt zwar nicht unbedingt jede beliebige Interpretation, ist aber dadurch, dass sie nicht durch lexikalische Marker kodiert ist, durchaus mehrdeutig.

Letzteres ist gerade für das Ziel einer intersubjektiv überprüfbaren Kodierung problematisch. Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es, die von Volodina (2014b) auf den Punkt gebrachte Erkenntnis entsprechend einzubeziehen. Grundsätzlich geht diese Art der *impliziten* Verknüpfung aber über das Textprozeduren-Konzept hinaus, dessen Kern die semiotische Koppelung von Handlungsschema und Prozedurausdruck darstellt.

¹⁹⁸Die *Funktionale Satzperspektive (FSP)* versteht Fritz (⁹2016, 1136) als „Brücke“ zwischen Kohäsion und Kohärenz.

5.3.4 Textprozeduren des Konzedierens

5.3.4.1 Überblick

Steinhoff (2007, 329-360) und insbesondere die Arbeiten von Rezat (2007, 2009, 2011 und 2014) zeigen die Komplexität konzessiven Argumentierens auf. Steinhoff (2007, 331f.) arbeitet an wissenschaftlichen Texten die drei Elemente *These des Verfassers*, *Konzession* bzw. *Gegenargument* und *Proargument* heraus. Letzteres dient der Stützung der eigenen Position bzw. Widerlegung der Gegenposition. Der Autor betont, dass die Reihenfolge dieser Elemente variieren kann und nicht alle realisiert sein müssen: „Konzessiv ist die Argumentation dann, wenn Gegenargumente thematisiert und entkräftet werden, und dazu bedarf es minimal einer Konzession und einer These.“ (ebd., 332)

Ganz ähnlich versteht Fritz (2013, 167) den Begriff Konzession:

Den Typ einer konzessiven Verknüpfung, der der Namensgebung dieses Verknüpfungstyps zugrunde liegt – den Zug der *concessio* in der Disputation –, kann man folgendermaßen beschreiben: Der Proponent akzeptiert eine vom Opponenten vertretende Proposition, um dann einen Einwand, eine Einschränkung oder eine Korrektur anzuschließen, indem er eine eigene Proposition behauptet, die er zu verteidigen bereit ist.

Deutlich kann man an diesem Zitat erkennen, dass es hier dann nicht um gesicherte Informationen, sondern um strittige Behauptungen gehen *muss*. Dementsprechend streicht Rezat (2009, 476 und 2014, 183f.) die Bedeutung der epistemischen Verknüpfungsebene für das Argumentieren heraus. Nur bei dieser liegt ein *reduktiver Schluss* bzw. eine *Symptomperspektive* zugrunde (vgl. Breindl 2014c, 935f. und Fritz ⁹2016, 1112f.). Nicht zwei Tatsachen stehen im Widerspruch zueinander, sondern meist eine (eingeräumte) „Tatsache“ und eine Schlussfolgerung des Schreibers, die er aus bestimmten Gründen *trotzdem* annimmt.

Wie beim Handlungsschema Kausalität herstellen erwähnt, geht die journalistische Ausbildungs- und Ratgeberliteratur aus funktionaler Perspektive kaum auf spezifische sprachliche Mittel ein. Entweder bleiben die Ausführungen auf der abstrakten Ebene von *Argumentationstypen* bzw. *Argumentationslinien* (vgl. Schalkowski 2011, 50-60) und von *Sprach- und Denkstilen* (vgl. Kurz ²2010a, 81) oder die Überlegungen beziehen sich recht allgemein auf den Satzbau und die Verknüpfung von Sätzen (vgl. Linden ²2000, 45-71, Schneider 2010, 101-132, Pötschke ²2010c und Liesem 2015, 3-20).

5.3.4.2 Kategorien und Kodierung

Die vorliegende Arbeit legt sich auf eine spezifische Perspektive fest und orientiert sich auch beim Handlungsschema Konzedieren an der Klassifikationssystematik des *Handbuchs der deutschen Konnektoren* (Breindl / Volodina / Waßner 2014). Damit wird versucht, Einheitlichkeit und argumentative Geschlossenheit zu erreichen.

Diese Entscheidung hat gerade mit Blick auf die eingangs angeführten Arbeiten Konsequenzen: Als definitorischer Kern von Konzedieren wird nicht das rhetorisch-argumentative Verfahren der *concessio* verstanden (vgl. Breindl 2014c, 918), sondern eine konditional basierte Relation, die einen angenommenen *Wenn-dann*-Zusammenhang faktisch als *blockierte Bedingung* und *Kontrast zur Folge* zurückweist (vgl. Breindl 2014b, 262-266 und Breindl 2014c, 913-918).¹⁹⁹

Aus diesem Grund lässt sich Konzedieren – wie schon bei Positionieren im weiteren Sinn und Referieren – als das Pendant von Kausalität herstellen begreifen (vgl. Breindl 2014c, 915). Das Blockieren einer Bedingung zeigt dabei einen konditionalen bzw. kausalen Widerspruch an. Handelt es sich bei einer solchen Aussage um die Stützung einer strittigen Behauptung („Argument“), kann man auch von *Gegengrund einräumen* sprechen. Im Verständnis von Breindl (2014c, 918) handelt es sich erst dann um das rhetorische Verfahren im eigentlichen Sinn.

Der Unterart *Bedingung blockieren* werden hier alle Prozedurausdrücke zugeordnet, die folgende kommunikative Aufgabe erfüllen: die Angabe bzw. Einräumung einer blockierten vorliegenden Bedingung eines Konditionalverhältnisses, die somit faktisch nicht zu der erwarteten Folge (zeitliche Abfolge zweier aufeinanderfolgenden Sachverhalte; Sachverhaltsbezug / präpositionale Ebene), der erwarteten Folgerung (Zurückweisung eines reduktiven Schlusses; Sachverhaltsbezug, evtl. Äußerungsbezug / epistemische Ebene) oder erwarteten sprachlichen Äußerung (Äußerungsbezug, evtl. Sachverhaltsbezug / Sprechaktebene) führt. Die Folge, Folgerung bzw. getätigte Äußerung steht mit der vorliegenden gegenläufigen Bedingung in Kontrast bzw. im Widerspruch. Darauf macht man aufmerksam.

Damit kann eine Korrektur bzw. zumindest eine Relativierung verbunden sein. Allerdings kann auch das Ziel sein, die eigene Argumentation durch die Entkräftung der Gegenargumente zu stärken. Auch bei diesem Handlungsschema war die Doppelkodierung an einschlägigen Prozedurausdrücken an der Textoberfläche orientiert. Für *Bedingung blockieren* wurden Konstruktionen mit Subjunktio-

¹⁹⁹Das rhetorisch-argumentative Verfahren *concessio* wird in dieser Arbeit am ehesten über die Kodierung der Pro- / Contra-Ausrichtung der dominant argumentativen Abschnitte erfasst.

nen, Präpositionalphrasen und Adverbien (in der Regel *zwar*) unterschieden.

Unter der Unterart *Kontrast folgern* wurden alle Prozedurausdrücke kodiert, die folgende kommunikative Aufgabe erfüllen: die Angabe einer Folge (zeitliche Abfolge zweier aufeinanderfolgenden Sachverhalte; Sachverhaltsbezug / präpositionale Ebene), das Ziehen einer Schlussfolgerung (Zurückweisung eines reduktiven Schlusses; Sachverhaltsbezug, evtl. Äußerungsbezug / epistemische Ebene) oder das Tätigen einer Äußerung (Äußerungsbezug, evtl. Sachverhaltsbezug / Sprechaktebene), die mit einer vorliegenden Bedingung eines Konditionalverhältnisses bzw. eines eingeräumten Gegengrundes im Kontrast steht, da Gegenteiliges zu erwarten wäre. Dadurch wird ein Widerspruch konditional-kausaler Art markiert. Für die Unterart Kontrast folgern wurde zwischen Konstruktionen mit Adverbien und Konjunktionen differenziert.

Zusätzlich zu diesen beiden Komponenten wurde eine Kategorie für Spezialfälle eingeführt, bei denen ein *Widerspruch* etwa mithilfe eines Nomens, eines Verbs oder einer Kommentaradverbiale (Kommentaradverb oder Präpositionalphrase) explizit herausgestellt wird.

Neben der MAXQDA-Funktion *lexikalische Suche* mit einschlägigen Lexemen und dem *Duden-Universalwörterbuch* (Dudenredaktion ⁸2015) stand den Kodierern ein Testverfahren zur Rekonstruktion der konditionalen Präsupposition und eine eigens erstellte Übersichtsliste für die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten von *aber* zur Verfügung, da *aber* eine große Bandbreite zwischen Adversativität und Konzessivität abdeckt. Dieses Testverfahren griff auf die Beobachtung zurück, dass die Interpretation einer Konzessivverknüpfung von Lesern die Rekonstruktion der konditionalen Präsupposition erfordert (vgl. Breindl 2014c, 917).

Abgrenzungsprobleme ergeben sich beim Konzedieren vor allem zur *Adversativität* (vgl. Breindl 2014c, 918f. und 925-933). Gerade das unterspezifizierte *aber* macht deutlich, dass oft Kontextwissen herangezogen werden muss, um diese beiden Formen der Verknüpfung auseinanderzuhalten.²⁰⁰ Die Möglichkeiten der asyndetischen Verknüpfung scheinen bei diesem Handlungsschema allerdings nicht annähernd so groß zu sein wie bei Kausalität herstellen (vgl. Breindl 2014c, 909-912). Wie Rezat (2011, 55, 57f. und 65) detailliert herausarbeitet, gilt es die Möglichkeit einer *impliziten* konzessiven Argumentation bei der Interpretation der Daten zu bedenken – auch wenn dies über das Textprozeduren-Konzept hinaus-

²⁰⁰Rezat (2011, 59f.) vermutet, dass der Erwerb von Textprozeduren des Konzedierens über das semantisch unterspezifizierte *aber* erfolgt, da es sowohl für die Verwendung als „Bewertungsgegensatz-*aber*“ und als „konzessives *aber*“ möglich ist und damit eine Zwischenposition zwischen Adversativität und Konzessivität einnimmt. Dies scheint plausibel, allerdings sollte bewusst bleiben, dass die Verwendungsmöglichkeiten von *aber* sehr komplex sind (vgl. Breindl 2014d, 521-535).

geht (vgl. auch Feilke 2017e, 56f.). Rezats (2009, 478-484) sechsschrittiges Rekonstruktionsverfahren macht diesen Punkt anschaulich.

Wie schon beim Referieren werden auch beim Konzedieren die verschiedenen Handlungsschemata präzise getrennt. Das heißt, dass lexikalische Mittel zur Einräumung – anders als bei Rezat (2009, 476 und 2011, 53 sowie 2014, 183) – nicht zum Konzedieren, sondern zu epistemisch Modalisieren (in der Regel in der Variante Geltungsgrad absolut setzen) gerechnet werden. Das (typische) Zusammenspiel dieser beiden Handlungsschemata wird über die Kombinations- bzw. Sequenzmuster erfasst.

5.3.5 Doppelmarkierungen, Kombinations- bzw. Sequenzmuster und Positionierung im Satzfeld

Der Begriff Doppelmarkierung bezieht sich auf Fälle, bei denen ein und dieselbe Unterart eines Handlungsschemas mehr als einmal an der sprachlichen Oberfläche angezeigt wird.

Kombinations- bzw. Sequenzmuster wurden bei den beiden Handlungsschemata Referieren und Konzedieren bereits angesprochen: Der Vorstellung folgend, dass Texte in Form von funktionalen Textbausteinen über *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhänge handelnd aufgebaut werden (vgl. Schröder 2003, v. a. 33-42, Fritz 2013, v. a. 44-58, 139f. und 148-152 sowie Feilke 2014a, 24-26), sollen die einzelnen Handlungsschemata zunächst einmal getrennt analysiert werden. Das bedeutet, dass typische Kombinationen (*Indem-*Zusammenhang) und Sequenzmuster (*Und-dann-*Zusammenhang) wie zum Beispiel *Kausalität herstellen und Referieren* oder *Geltungsgrad absolut setzen und Konzedieren* erst in einem zweiten Schritt zusammen betrachtet werden. Dies verspricht eine höhere analytische Schärfe und ermöglicht, den Blick für unerwartete Verbindungen offen zu halten.

Wie vielfältig diese ausgeformt sein können, zeigt Fritz (2013, 152-170) am Beispiel von Begründungs- und Erklärungszusammenhängen sowie konzessiven Zusammenhängen (vgl. auch Rezat 2018, 136 und 143). Für Erstgenannte sind mindestens vier unterschiedliche Sequenzmuster anzuführen, ohne dass man auf die Variante der Behauptung mit einer komplexen Proposition in einer einzelnen sprachlichen Handlung eingeht (Explanans und Explanandum als Sachverhaltsbezug in einem Satz).²⁰¹ Darüber hinaus sind auch innerhalb eines Handlungsschemas zwischen den Unterarten Verbindungen denkbar – etwa für Bedingung

²⁰¹ Zur Unterscheidung verweist Fritz (2013, 158) auf die Möglichkeit eines sogenannten *Widerspruchstest*.

blockieren und Kontrast folgern wie in der typischen Formulierung *zwar ... aber*.

Um weitere Informationen hinsichtlich typischer Sequenzierungen zu erhalten, wurde bei den Prozedurausdruck-Typen – wenn möglich – die Stellung im Satzfeld hinsichtlich der vier Kategorien *Vorvorfeld*, *Vorfeld*, *Mittelfeld* und *Nachfeld* / *Nachnachfeld* bestimmt. Diese Einteilung folgt der Idee von *Satzfeldern*, wie sie etwa von Gallmann (⁹2016, 871-899 und 1067-1072) in der *Duden-Grammatik*, aber auch von Altmann / Hofmann (²2008, 80-108) oder Pittner / Berman (⁶ 2015, 79-95) üblicherweise unterschieden werden.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden das Kategoriensystem zur Textanalyse und der begleitende Fragebogen detailliert beschrieben. Im Zentrum steht die Kodierung und Auswertung der Schüler- und Expertenkommentare hinsichtlich der entwickelten Kategorien.

Grundsätzlich gliedern sich diese in sprachlich-strukturelle Phänomene der globalen Textorganisation und in sprachlich-strukturelle Phänomene der lokalen Textorganisation. Zu Ersteren zählen Wörteranzahl, funktional-thematische Abschnitte, Überschriften, funktional-thematische Ankerpunkte und dominante Texthandlungstypen. Letztere umfassen die vier Handlungsschemata Positionieren im weiteren Sinn, Referieren, Kausalität herstellen und Konzedieren inklusive zugehöriger Unterarten und ausgewählter Prozedurausdruck-Typen.

Der Fragebogen, der nur für einen Teil des Korpus erhoben werden konnte, liefert Hintergrundinformationen zur präziseren Einordnung der Analyseergebnisse. Diese teilen sich auf in Grunddaten, privates Leseverhalten, Vorwissen zu journalistischen Texten, eigene Schreiberfahrungen und Selbsteinschätzungen.

6 Auswertung

In diesem Kapitel werden einleitend die Ergebnisse des Fragebogens vorgestellt. Sie zeigen Tendenzen an und können als Interpretationsrahmen für die Ergebnisse der kontrastiven Korpusanalyse gesehen werden. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der Fragebogen einen explorativen Charakter hat. Hinzu kommt, dass dieser nur für 11/2 und 12/1 erhoben werden konnte, aber nicht für das Abitur.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der kontrastiven Korpusanalyse sind zwei Aspekte zu beachten: Alle Werte werden *pro Text* angegeben. Die in der Korpuslinguistik übliche Norminalisierung der Werte und Berechnung von relativen Häufigkeiten zur Referenzgröße Wörteranzahl (vgl. etwa Lemnitzer / Zinsmeister³2015, 34-36 und 129f.) scheint für das hier verfolgte Forschungsinteresse nur bedingt sinnvoll. Dementsprechend wird es lediglich ergänzend zur Absicherung weiterführender Aussagen vorgenommen. Dieses Vorgehen folgt der Überlegung, dass die Verwendung der untersuchten Phänomene *pro Kommentar* im Vordergrund steht und nicht die „Dichte“ der Verwendung.

Zudem wird auf Signifikanztests, die hier allenfalls *auf Probe* berechnet werden könnten (vgl. Döring / Bortz⁵2016, 627f.), verzichtet. Für diese Zurückhaltung sprechen vor allem drei Punkte:

- das Forschungsinteresse und die explorative Ausrichtung der Arbeit (Förderpotentiale identifizieren und nicht den Status quo „flächendeckend“ für „die“ Grundgesamtheit erheben),
- der qualitative Charakter der Stichprobe (gezielte Auswahl nach ausgesuchten Kriterien, um eine möglichst große Varianz zu erfassen und einen möglichst hohen Informationsgehalt der Fälle zu garantieren),
- die qualitative Tiefe der Analyse (komplexe sprachlich-strukturelle Phänomene der lokalen und globalen Textorganisation).

Insofern ist die Logik statistischen Schließens (vgl. etwa Kuckartz et al.²2013, 137-158 und 214-216), die streng genommen *echte* Zufallsstichproben voraus-

setzt (zu dieser Grundproblematik vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 299-302), für diese Arbeit weder einlösbar noch zielführend. Wie bereits erwähnt, kommt bei korpuslinguistischen Untersuchungen das Grundproblem hinzu, dass das Verhältnis zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit bei einer gegenwärtig verwendeten Sprache in aller Regel nicht exakt bestimmbar ist (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister ³2015, 48-51).

Um die Fülle an Informationen überschaubar zu halten, folgt am Ende jeden Teilkapitels eine separate Zusammenfassung.²⁰² Abschließend aufeinander bezogen werden die Ergebnisse in Kapitel 7 bei den Schlussfolgerungen und didaktischen Implikationen.

6.1 Fragebogen zu Hintergrundinformationen

Die Ergebnisse des Fragebogens gliedern sich in die vier Bereiche *privates Leseverhalten*, *Vorwissen*, *Schreiberfahrungen* und *Selbsteinschätzungen*. Von den insgesamt 205 Fragebögen stammen 62 aus 11/2 und 143 aus 12/1.²⁰³

6.1.1 Privates Leseverhalten

Die Ergebnisse der insgesamt sechs Fragen zum privaten Leseverhalten sind in Abbildung 6.1 zusammengestellt.

Die Frage *Wie oft lesen Sie in der Woche Zeitung?* (Frage 4) wird auffallend positiv beantwortet. Immerhin 85 % (172 von 202) lesen nach eigener Angabe wöchentlich Zeitung.²⁰⁴ Mit 53 % (107) gibt die deutliche Mehrheit an, dies 1- bis 2-mal die Woche zu tun. Nach oben hin dünnt sich das Feld dann erwartungsgemäß aus. Trotzdem ist ein Anteil von 18 % (36) an sehr regelmäßigen Lesern und von 14 % (29) an täglichen Lesern wohl als relativ hoch zu bewerten.

²⁰²Bei der Darstellung der Ergebnisse werden bei Zahlenvergleichen alle Zahlen als Ziffern geschrieben, auch wenn es sich um Zahlen kleiner als 13 handelt. Das gilt auch für Verbindungen mit *-mal* und *-fach*. Nur das Artikelwort / Pronomen bzw. Adjektiv *ein* wird weiterhin ausgeschrieben (einzige Ausnahme ist die Zeichenkombination: 1 %). Die Formulierung *Expertinnen und Experten* bzw. *Schülerinnen und Schüler*, die sich auf konkrete Personen bezieht, wird im Auswertungskapitel aus Praktikabilitätsgründen mit *EuE* und *SuS* abgekürzt. Geht es um die Kategorie Experte bzw. Schüler, wird weiterhin nur die männliche Form verwendet und diese ausgeschrieben. Dezimalstellen werden ab 5 aufgerundet.

²⁰³20 der befragten SuS waren 16 Jahre alt (13 %), 95 der SuS 17 Jahre (43 %), 62 der SuS 18 Jahre (30 %), 22 der SuS 19 Jahre (11 %) und 5 der SuS 20 Jahre (2 %). Für eine Person liegt keine Altersangabe vor. Das Geschlechterverhältnis teilt sich wie folgt auf: 81 weiblich (40 %) und 123 männlich (60 %). Auch hier fehlt die Angabe von einer Person.

²⁰⁴Von 3 SuS wurde diese Frage nicht beantwortet.

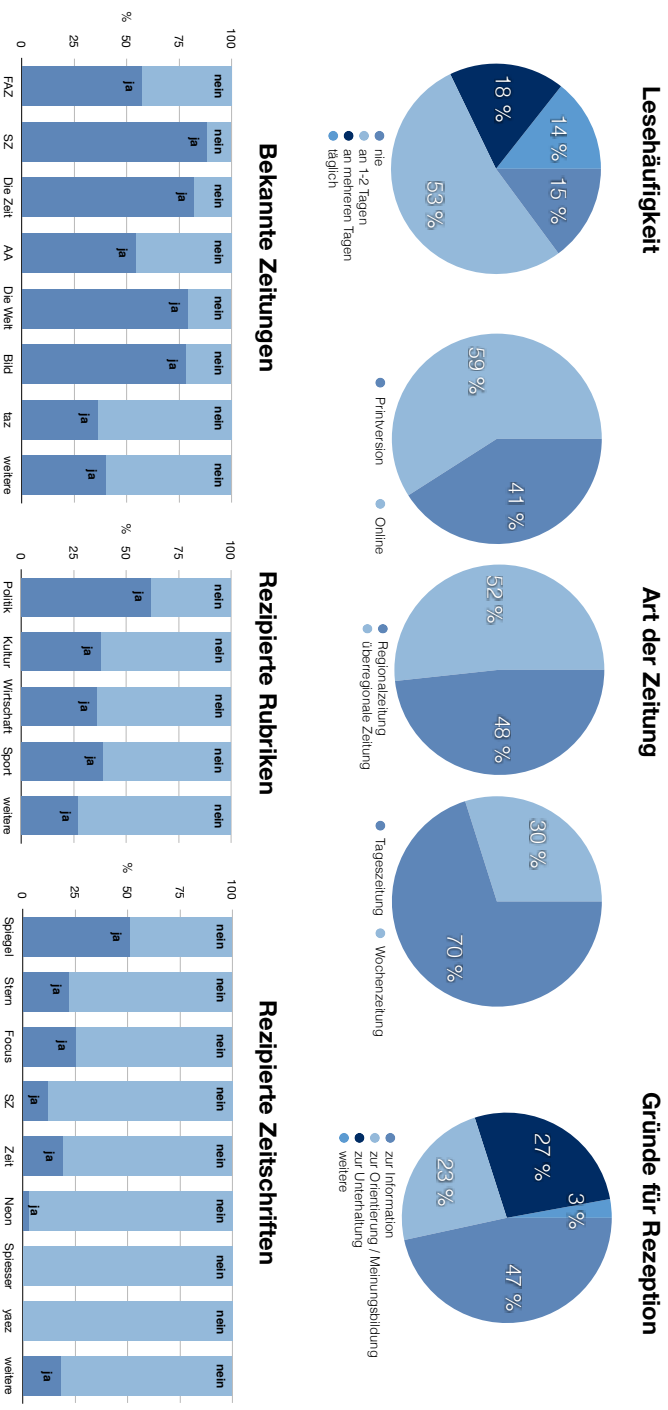


Abbildung 6.1: Privates Leseverhalten

Dieses Antwortverhalten deckt sich grundsätzlich mit den Ergebnissen der JIM-Studie 2017. In ihr findet sich die Tageszeitung in der Liste der Medienbeschäftigungen in der Freizeit (täglich bzw. mehrmals pro Woche) bei Mädchen und Jungen mit jeweils 21 % immerhin auf Platz 12 (vgl. mpfs 2017, 14). Die Online-Tageszeitung liegt mit 9 % bei den Mädchen und 15 % bei den Jungen auf Platz 15.

In der in dieser Arbeit durchgeführten Befragung (Frage 5) deutet die Tendenz eher in Richtung der Rezeption über das Internet. 59 % der Antworten (134 von 227) entfallen auf die Online-Rezeption, 41 % (93) auf die Rezeption über Printausgaben.²⁰⁵ Regionalzeitung und überregionale Zeitung (Frage 6) halten sich mit 48 % (99 von 205) und 52 % (106) die Waage.²⁰⁶ Die Tageszeitung hingegen überwiegt mit 70 % (129 von 184) wenig überraschend gegenüber der Wochenzeitung mit 30 % (55).²⁰⁷

Bestätigt werden diese Ergebnisse durch eine breite Kenntnis der etablierten Zeitungen in Deutschland (Frage 7). Die *Süddeutsche Zeitung* (88 % / 181 von 205), *Die Zeit* (82 % / 168), *Die Welt* (79 % / 162) und die *Bild* (78 % / 160) sind sogar gut über zwei Drittel ein Begriff.²⁰⁸ Weniger bekannt sind die *Frankfurter Allgemeine* (57 % / 117), die *Augsburger Allgemeine* (54 % / 110) und die *taz* (36 % / 74). Dass insbesondere die Kenntnis von Regionalzeitungen stark durch den Wohnort beeinflusst ist, liegt auf der Hand. Weitere Zeitungen kommen auf 40 % (81). Hier wird interessanterweise ganz Unterschiedliches genannt. Die Bandbreite erstreckt sich von international renommierten Zeitungen wie *The New York Times*, *The Washington Post*, *The Sun* oder *The Guardian* bis hin zu deutschen Zeitungen mit mittlerer und kleinerer Reichweite wie *tz*, *Münchener Merkur*, *Berliner Morgenpost* oder *Mittelbayerische Zeitung*.

Als journalistische Texte werden zusätzlich zu den Zeitungen noch Magazine und Zeitschriften in etwas überschaubarerem Umfang gelesen (Frage 10).²⁰⁹ 51 % (104 von 205) geben an, den *Spiegel* zu lesen. *Focus* (25 % / 51), *Stern* (22 % / 45), *Zeit Magazin* (19 % / 38) und das Magazin der *Süddeutschen Zeitung* (12 % / 25) liegen mit deutlichem Abstand bei einem Viertel und weniger. Die Jugendzeitschriften *Spießler* (0 % / 0) und *yaez* (0 % / 0) sind gänzlich unbekannt.

²⁰⁵Mehrfachantworten waren bei dieser Art von Fragen möglich. Bei 19 Fragebögen wurde keine der beiden Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

²⁰⁶Bei 39 Fragebögen wurde keine der beiden Antwortmöglichkeiten wahrgenommen.

²⁰⁷Bei 53 Fragebögen wurde keine der beiden Antwortmöglichkeiten angegeben.

²⁰⁸Bei 13 Fragebögen wurde keine Antwortmöglichkeit angekreuzt. Ob dies auf die fehlende Kenntnis einer Zeitung oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, entzieht sich der Kenntnis des Verfassers.

²⁰⁹Bei 37 Fragebögen wurde keine der Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Ob dies auf die fehlende Kenntnis eines Magazins bzw. einer Zeitschrift oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, entzieht sich der Kenntnis des Verfassers.

Die Möglichkeit zur Angabe weiterer Magazine und Zeitschriften nimmt 18 % (37) ein. Auch hier findet sich wieder ein breites Spektrum von *Geo Epoche* über *Sport Bild* bis hin zu *Titanic*.

In der JIM-Studie 2017 liegen die Zeitschriften in ähnlicher Weise leicht hinter der Tageszeitung (vgl. mpfs 2017, 14). 14 % der Mädchen und 17 % der Jungen geben Magazine und Zeitschriften als Medienbeschäftigung in der Freizeit an. Für das Online-Angebot liegt der Wert wie schon bei den Tageszeitungen etwas niedriger bei 8 % für die Mädchen und 11 % für die Jungen.

Bei den Gründen für das Zeitungslesen (Frage 9) dominiert überraschenderweise klar die Information mit 47 % (179 von 384) und nicht die Unterhaltung, wie man bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen vielleicht (noch) annehmen könnte.²¹⁰ Letztere liegt mit 27 % (104) knapp vor der Orientierung und Meinungsbildung mit 23 % (90). 11-mal (3 %) wurde die Möglichkeit genutzt, einen weiteren Grund anzugeben. Neben Zeitvertreib und dem Bedürfnis, „immer auf dem neusten Stand zu bleiben“ – beides könnte man der Unterhaltungs- bzw. Informationsfunktion zurechnen –, wird auch ein erhoffter Gewinn für die Schule angegeben („um im Unterricht mitreden zu können“).

Hinsichtlich der verschiedenen Rubriken (Frage 8) besteht entsprechend der Selbstauskunft der SuS vor allem Interesse an Politik (62 % / 127 von 205).²¹¹ Danach folgen Sport (39 % / 80), Kultur (38 % / 77), Wirtschaft (36 % / 73) und weitere (27 % / 55). Bei Letzteren werden vor allem Misch- bzw. Überblicksrubriken wie *Aus aller Welt*, *Panorama* oder *Weltspiegel* angeführt. Darüber hinaus scheint Interesse an explizit wissenschaftlichen und technischen Themen sowie an regionalen Nachrichten zu bestehen.

6.1.2 Vorwissen

Abbildung 6.2 fasst die Ergebnisse der sieben Fragen zum Vorwissen zusammen.

In diesem Bereich des Fragebogens kann man erkennen, dass Zeitung erst ab der Mittelstufe ein Thema wird (Frage 11). Nur jeweils 8 % (8 von 97) bzw. 4 % (4) ist dieses Thema in der 5. und 6. bzw. 7. Jahrgangsstufe begegnet.²¹² Für die 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe steigen die Werte auf 33 % (32), 35 % (34) und 28 % (27). Für die 11. und 12. Jahrgangsstufe liegen 36 % (35) bzw. 18 % (10 von 56)

²¹⁰Bei 13 Fragebögen wurde keine der vier Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

²¹¹Bei 13 Fragebögen wurde keine der Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Ob dies auf fehlendes Interesse oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, entzieht sich der Kenntnis des Verfassers.

²¹²19 SuS aus 11/2 und 87 der SuS konnten sich nicht mehr erinnern. 2 SuS aus 11/2 haben gar keine Angabe gemacht.

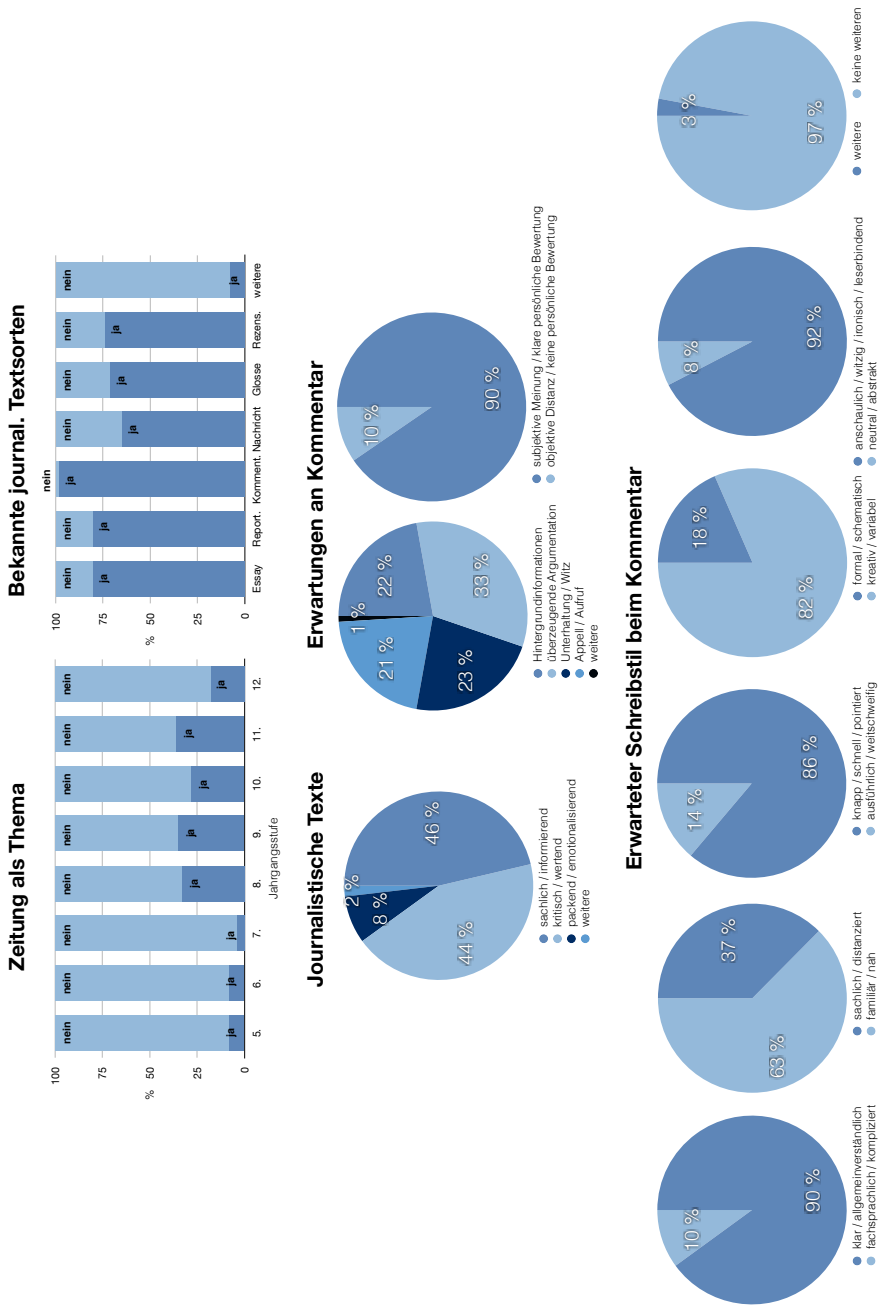


Abbildung 6.2: Vorwissen

vor. Zwei Punkte sind dabei auffällig: Zum einen gibt es keine Jahrgangsstufe, in der das Thema Zeitung wirklich verbindlich ist. Stattdessen scheint es sich über die Mittelstufe zu verteilen. Zum anderen ist für die Oberstufe interessant, dass die Kommentar-Klausur nicht zwingend mit dem Thema Zeitung verbunden ist – zumindest stellt sich dies aus Sicht der SuS so dar.

Den meisten SuS sind die zentralen Textsorten aus dem Kommunikationsbereich Journalismus bekannt (Frage 12). Dass der Kommentar bzw. Leitartikel als gewählte Textsorte in der Klausur auf 98 % (201 von 205) kommt, ist wenig überraschend.²¹³ Aber auch Reportage (80 % / 164), Essay (80 % / 164), Rezension bzw. Kritik (74 % / 151) und Glosse (71 % / 146) scheinen den SuS grundsätzlich ein Begriff zu sein. Nur die Nachricht fällt mit 65 % (133) als wohl etwas unscheinbare Textsorte ein Stück weit ab. Weitere Textsorten kommen lediglich auf 8 % (16). Hier werden noch Bericht, Satire, Leserbrief, Interview, Blog, aber interessanterweise auch die allgemeine Kategorie Erzähltext genannt.

Die beiden zentralen Erwartungen, die journalistischen Texten zugeschrieben werden (Frage 13), sind *sachlich / informierend* mit 46 % (176 von 380) und *kritisch / wertend* mit 44 % (166).²¹⁴ *Packend / emotionalisierend* spielt nach Einschätzung der SuS mit 8 % (31) nur eine untergeordnete Rolle. Weitere Angaben kommen auf 2 % (7). Hier werden noch Provokation, Satire und Witz als Eigenschaften genannt.

Für den Kommentar verschieben sich die Erwartungen (Frage 14). *Unterhaltung / Witz* liegt mit 23 % (114 von 505) nun knapp vor *Hintergrundinformationen* und *Appell / Aufruf* mit Werten von 22 % (112) und 21 % (107).²¹⁵ Am wichtigsten ist den SuS jedoch eine überzeugende Argumentation mit 33 % (167). Die Angabe weiterer Erwartungen nimmt nur 1 % (5) ein. Hier werden folgende Punkte genannt: Ironie und Witz, Logik und Fakten sowie die Ansicht, dass ein Kommentar zwar unterhaltsam sei, aber dennoch sachlicher als ein Essay. *Subjektive Meinung / klare persönliche Bewertung* überwiegt mit 90 % (151 von 167) klar gegenüber *objektive Distanz / keine persönliche Bewertung* mit 10 % (16).²¹⁶

Recht eindeutig fällt die Einschätzung des Kommentars anhand von Oppositionen aus (Frage 15). Der Kommentar ist für die große Mehrheit der SuS *anschaulich / witzig / ironisch / leserbindend* (92 % / 182 von 197) und nicht *neutral /*

²¹³Bei 2 Fragebögen wurde keine der Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Ob dies auf Unkenntnis oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, ist nicht entscheidbar.

²¹⁴Bei 3 Fragebögen wurde keine der vier Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

²¹⁵Bei 1 Fragebogen wurde keine der fünf Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

²¹⁶Bei 42 Fragebögen wurde bei dieser Opposition kein Kreuz gesetzt, was möglicherweise als Ausdruck von Unsicherheit bei der Einordnung dieser Textsorte gewertet werden kann. Bei 4 Fragebögen wurde beides angekreuzt.

abstrakt (8 % / 15).²¹⁷ Er wird ferner als *klar* / *allgemeinverständlich* (90 % / 179 von 199) und weniger als *fachsprachlich* / *kompliziert* (10 % / 20) eingeschätzt.²¹⁸ Zudem wird er eher als *knapp* / *schnell* / *pointiert* (86 % / 168 von 195) gesehen als *ausführlich* / *weitschweifig* (14 % / 27).²¹⁹ Darüber hinaus scheint er der Mehrheit *kreativ* / *variabel* (82 % / 159 von 195) im Kontrast zu *formal* / *schematisch* (18 % / 36).²²⁰ Weniger eindeutig fällt die Zuordnung zu *sachlich* / *distanziert* (63 % / 117 von 187) und *familiär* / *nah* (37 % / 70) aus.²²¹ 3 % (6 von 205) fallen auf weitere Angaben. Erwähnt werden hier noch einmal Ironie und Satire.

6.1.3 Schreiberfahrungen

Abbildung 6.3 gibt einen Überblick über die fünf Fragen zu den Schreiberfahrungen der befragten SuS.

Bemerkenswert sind die Angaben zur Textsorte Kommentar als Klausur (Frage 16). Die Bedeutung der Textsorte steigt leicht an, spielt aber bis zur 10. Jahrgangsstufe so gut wie keine Rolle. Für die 5. und 6. Jahrgangsstufe betragen die Werte 0 % (0 von 156), für die 7. Jahrgangsstufe 2 % (3), für die 8. Jahrgangsstufe 3 % (5) und für die 9. Jahrgangsstufe 9 % (14).²²² Für die 10. Jahrgangsstufe liegt mit 24 % (37) der Maximalwert vor. Für die 11. Jahrgangsstufe sinkt der Wert wieder leicht auf 19 % (20 von 106).²²³

Weitere journalistische Textsorten kommen auf höhere Werte (Frage 17). Aber auch hier geht deren Präsenz bis zur 10. Jahrgangsstufe kontinuierlich nach oben. Die 5. Jahrgangsstufe liegt bei 2 % (2 von 98), die 6. Jahrgangsstufe bei 7 % (7), die 7. Jahrgangsstufe bei 10 % (10), die 8. Jahrgangsstufe bei 17 % (17), die 9. Jahrgangsstufe bei 26 % (25) und schließlich die 10. Jahrgangsstufe bei 43 % (42).²²⁴ Für die 11. Jahrgangsstufe sinkt der Wert wieder auf 29 % (28), für die 12. Jahrgangsstufe auf 30 % (21 von 69). Als weitere journalistische Textsorten werden Bericht, Leserbrief, Reportage, Rezension, Glosse und Essay genannt.

²¹⁷Bei 10 Fragebögen wurde keine Angabe gemacht. Bei 2 Fragebögen wurde beides angekreuzt.

²¹⁸8 Fragebögen verfügen über keine Angabe zu dieser Opposition. Bei 2 Fragebögen wurde beides angekreuzt.

²¹⁹Bei 12 Fragebögen wurde keine der beiden Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Bei 2 Fragebögen wurden beide Angaben gemacht.

²²⁰Bei 11 Fragebögen findet sich keine Angabe. Bei 1 Fragebogen wurde beides angekreuzt.

²²¹20 Fragebögen blieben ohne Angabe. Bei 2 Fragebögen wurden dem Kommentar beide Eigenschaften gleichzeitig zugeschrieben.

²²²10 SuS aus 11/2 und 35 SuS aus 12/1 konnten sich nicht mehr erinnern. Bei 2 Fragebögen aus 11/2 und bei 2 Fragebögen aus 12/1 wurde keine der Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

²²³Hier sind nur die Angaben der SuS von 12/1 eingegangen.

²²⁴31 SuS aus 11/2 und 70 SuS konnten sich nicht mehr erinnern. Bei 2 Fragebögen aus 11/2 und bei 4 Fragebögen aus 12/1 wurde keine Angabe gemacht.

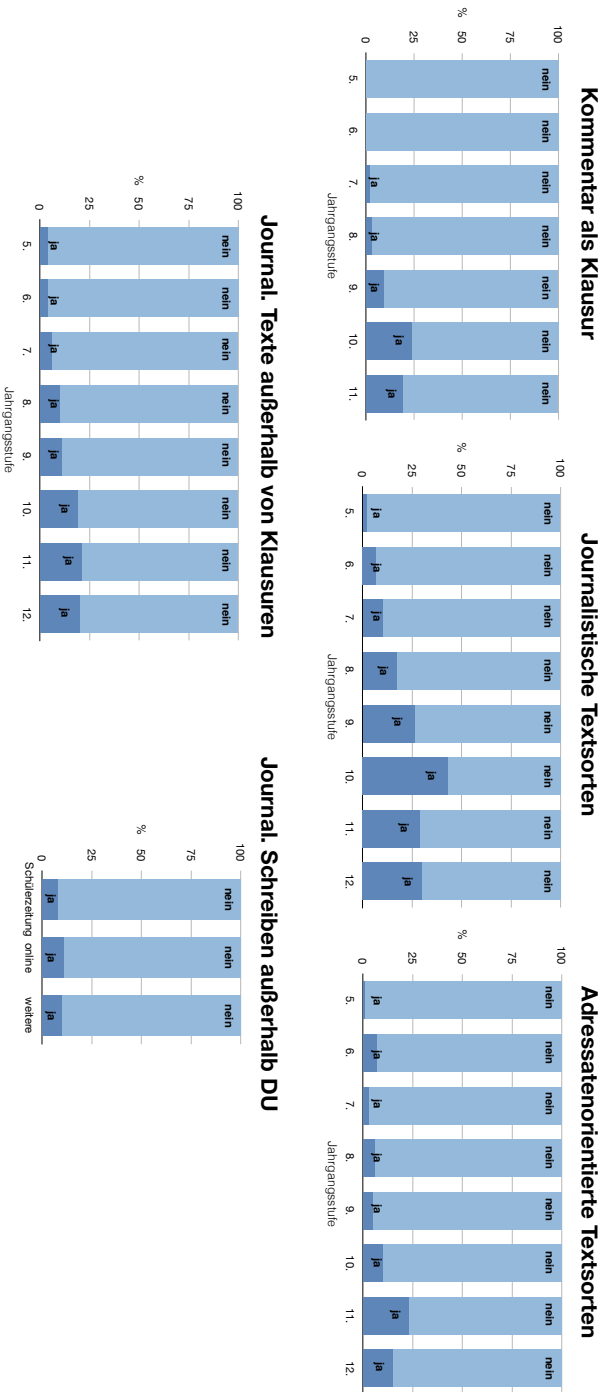


Abbildung 6.3: Schreiberfahrungen

Weitere adressatenorientierte Textsorten spielen eine deutlich geringere Rolle (Frage 18). Bis zum Maximalwert in der 11. Jahrgangsstufe mit 23 % (23 von 99) bleiben die Werte überschaubar.²²⁵ Für die 5. Jahrgangsstufe liegt 1 % (1) vor, für die 6. Jahrgangsstufe sind es 7 % (7), für die 7. Jahrgangsstufe 3 % (3), für die 8. Jahrgangsstufe 6 % (6), für die 9. Jahrgangsstufe 5 % (5) und für die 10. Jahrgangsstufe 10 % (10). Die 12. Jahrgangsstufe kommt immerhin auf 15 % (11 von 73). Die genannten Textsorten sind Lexikonartikel, Rede, Vortrag und Plädoyer.

Auch die Erfahrungen mit journalistischem Schreiben außerhalb von Klausuren steigen bis zur Oberstufe hin sukzessive an, allerdings in geringem Maße (Frage 19). Die 5. und 6. Jahrgangsstufe kommen jeweils auf 4 % (je 5 von 130), die 7. Jahrgangsstufe erreicht 6 % (8), die 8. Jahrgangsstufe 10 % (13), die 9. Jahrgangsstufe 11 % (14), die 10. Jahrgangsstufe 19 % (25), die 11. Jahrgangsstufe 21 % (27) und die 12. Jahrgangsstufe 20 % (18 von 90).²²⁶ Zur Sprache kommen Textsorten wie Interview, Bericht, Kommentar oder Leserbrief im Rahmen von Projekten und Kooperationen mit der Schülerzeitung.

Die Erfahrungen mit journalistischem Schreiben außerhalb des Deutschunterrichts fallen ebenfalls eher gering aus. Zu 8 % (16 von 205) wird die Schülerzeitung angegeben. 11 % (22) nehmen Online-Erfahrungen ein wie Bloggen, Rezensionen schreiben (z. B. zu Videospiele), Berichte zu Sportereignissen und sogar *jetzt*, das Online-Magazin der *Süddeutschen Zeitung*. 10 % (21) entfallen auf die Möglichkeit, weitere Angaben zu machen. Hier wird ganz Unterschiedliches wie Jahresbericht, Arbeitskreise, Spielberichte zu Sportmannschaften, aber auch Journalismus-Workshops und die *Augsburger Allgemeine* erwähnt.

6.1.4 Selbsteinschätzungen

Abbildung 6.4 gibt einen Überblick über die sieben Fragen zur Selbsteinschätzung der SuS.

Mit 45 % (89 von 198) stuft der Großteil die Anstrengung, die mit Schreiben verbunden ist (Frage 21), als *geht so ein*.²²⁷ Bei den Zwischenpositionen überwiegt *leicht* mit 37 % (73) gegenüber *nicht leicht* mit 13 % (25). Die Extrempositionen *sehr leicht* und *gar nicht leicht* kommen jeweils nur auf 3 % (6 bzw. 5).

²²⁵36 SuS aus 11/2 und 66 SuS aus 12/1 konnten sich nicht mehr erinnern. Bei 4 Fragebögen in 12/1 wurde keine Angabe gemacht.

²²⁶22 SuS aus 11/2 und 47 SuS aus 12/1 konnten sich nicht erinnern. Bei 6 Fragebögen aus 12/1 wurde keine der Antwortmöglichkeiten ausgewählt.

²²⁷Bei 7 Fragebögen findet sich keine Angabe zu dieser Frage.

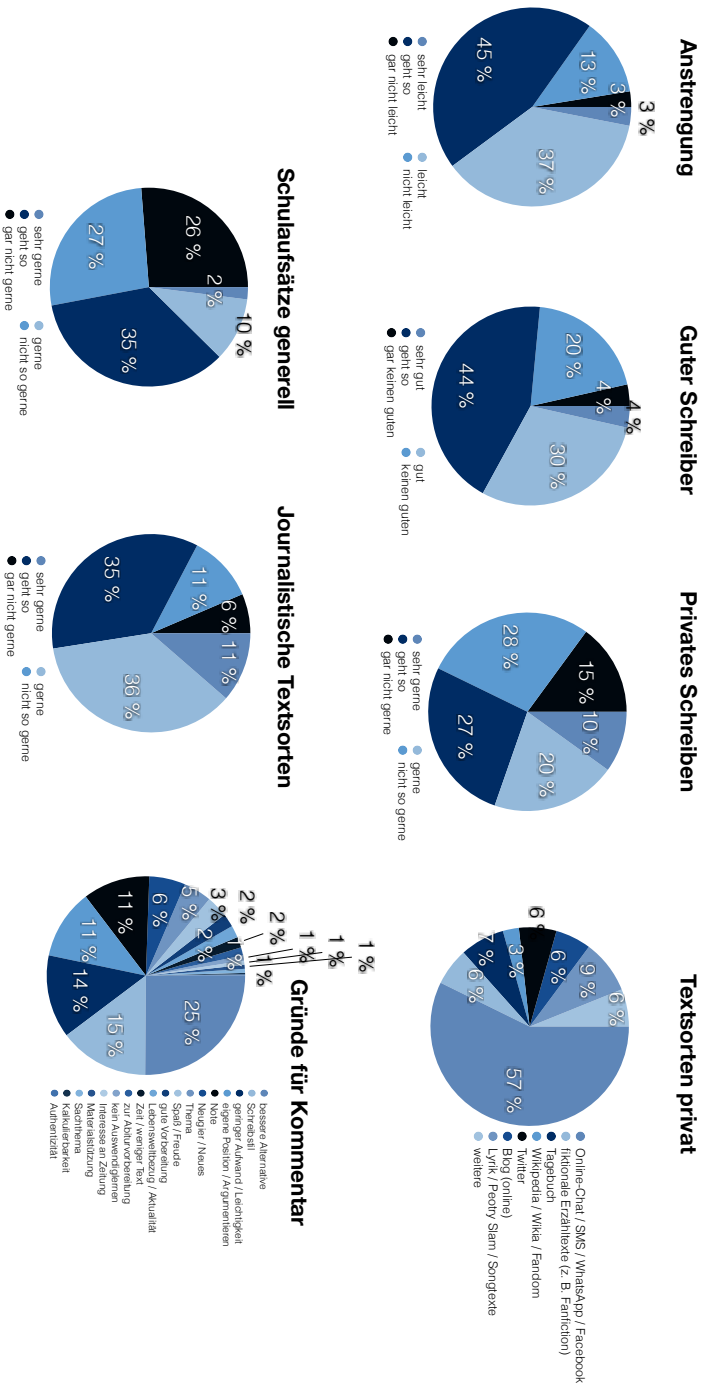


Abbildung 6.4: Selbsteinschätzungen

Vergleichbar nehmen sich die Verhältnisse bei der Frage aus, ob sich die SuS selbst für einen guten Schreiber halten (Frage 22). Die Mittelposition *geht so* kommt auf 44 % (87 von 200).²²⁸ Die Antwortmöglichkeit *einen guten* ist mit 30 % (59) erneut etwas stärker ausgeprägt als *keinen guten* mit 20 % (40), wenn auch nicht mehr ganz so deutlich. Die Extrepositionen *einen sehr guten* und *gar keinen guten* nehmen diesmal jeweils 4 % (je 7) ein.

Bei der Frage, wie gerne privat geschrieben wird (Frage 23), überwiegt allerdings leicht die Ablehnung und die Antworten sind stärker polarisiert. Entsprechend schrumpft die Mittelposition auf 27 % (54 von 201).²²⁹ *Sehr gerne* bzw. *gerne* schreiben 10 % (20) bzw. 20 % (41). *Gar nicht gerne* bzw. *nicht so gerne* schreiben hingegen 15 % (30) bzw. 28 % (56).

Wenn die SuS privat schreiben (Frage 24), handelt es sich mit 57 % (197 von 344) in allererster Linie um schnelle Online-Kommunikation wie Chats, SMS, *WhatsApp* oder *Facebook*.²³⁰ Mit großem Abstand kommen dann lyrische Texte im weiteren Sinn (auch Songtexte oder Poetry Slam) mit 9 % (30) und Tagebuch mit 7 % (25). Darauf folgen fiktionale Erzähltexte (z. B. Fanfiction), *Twitter* und Online-Blogs mit jeweils 6 % (21, 21 und 20). Nur 3 % (9) entfallen auf Online-Lexika wie *Wikipedia* oder *Fandom*. Weitere Angaben kommt auf 6 % (21). Die Bandbreite ist dabei enorm. Die genannten Textsorten erstrecken sich von pragmatischen Alltagstexten wie E-Mails und Briefen bis hin zu so spezifischen Texten wie die Homepage für eine Musikband.

Aufschlussreich ist der Kontrast zwischen der Frage nach der Beliebtheit von Schulaufsätzen generell (Frage 25) und der Beliebtheit journalistischer Textsorte wie dem Kommentar (Frage 26). Bei Ersterer hat die Ablehnung ein sehr starkes Gewicht. Die Antwortmöglichkeiten *sehr gerne* und *gerne* kommen nur auf 2 % (4 von 202) und 10 % (21).²³¹ *Geht so*, *nicht so gerne* und *gar nicht gerne* erreichen zusammen 88 % (35 % / 70; 27 % / 54; 26 % / 53). Journalistische Textsorten hingegen schreiben 11 % (23) *sehr gerne* und 36 % (73) *gerne*.²³² Die Antwortmöglichkeiten *geht so*, *nicht so gerne* und *gar nicht gerne* stellen zusammen mit 52 % (35 % / 71; 11 % / 22; 6 % / 13) zwar immer noch die Mehrheit dar, sind aber bei Weitem nicht mehr so dominant.

Der Kontrast war in dieser Weise erwartbar, da ja nur Antworten von SuS ausgewertet wurden, die sich in der Klausur für den Kommentar entschieden haben.

²²⁸ Bei 5 Fragebögen wurde keine Antwortmöglichkeit angekreuzt.

²²⁹ Bei 4 Fragebögen wurde bei dieser Frage nichts angegeben.

²³⁰ 3 SuS haben bei dieser Frage keine Angabe gemacht.

²³¹ 3 SuS haben bei dieser Frage keine der Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

²³² Auch hier haben 3 SuS nichts geantwortet.

Gerade in Verbindung mit der Frage nach den Gründen für diese Entscheidung (Frage 27) lassen die Antworten aber Rückschlüsse auf die Motivation zu. Es scheint so zu sein, dass der Kommentar zumindest zu einem gewissen Grad nicht nur aus prüfungsstrategischen Überlegungen, sondern auch aus Sympathie heraus gewählt wird.

Der mit 25 % (115 von 464) am häufigsten angegebene Grund, nämlich dass der Kommentar die bessere Alternative sei, ist eine ambivalente Antwort.²³³ Sie muss nicht unbedingt bedeuten, dass die Textsorte als positiv empfunden wird. Wie beispielsweise die doch sehr deutliche Antwort „kein Plan wie der andere shit funktioniert“ veranschaulicht, kann die Entscheidung auch einfach aus der Ablehnung der anderen Aufgabenformate resultieren. Auch Antworten wie geringerer Aufwand bzw. geringerer Schwierigkeitsgrad (13 % / 62), bessere Note erhofft (11 % / 50), mehr Arbeitszeit für weniger Text (2 % / 8), Abiturvorbereitung (1 % / 6) und kein Auswendiglernen (1 % / 4) sind wohl zu diesen prüfungsstrategischen Überlegungen zu zählen.

Trotzdem entfallen immerhin 14 % (67) auf die Angabe, dass das Aufgabenformat wegen des Schreibstils gewählt wurde, den der Kommentar ermöglicht. Zu den Punkten, die *für* den Kommentar und nicht *gegen* die anderen Aufgabenformate sprechen, kann man darüber hinaus die Möglichkeit rechnen, dass man die *eigene* Position äußern und darstellen kann (11 % / 52), die Neugier und Lust auf Neues (6 % / 27), das Thema (5 % / 21), Spaß und Freude (3 % / 16), Lebensweltbezug und Aktualität (2 % / 9), Interesse an Zeitung (1 % / 3), Sachthema (1 % / 3) sowie Authentizität (0 % / 1).

Bemerkenswert ist, dass die gute Vorbereitung des Aufgabenformats und die Materialstützung nur auf 2 % (10) bzw. 1 % (3) kommen.

6.1.5 Zusammenfassung

Vertraut man auf die Selbstauskünfte der SuS, lässt sich der Großteil von ihnen als regelmäßige Zeitungs- und Zeitschriftenleser bezeichnen. Einschlägige überregionale Zeitungen sind den meisten bekannt. Darüber hinaus werden Zeitschriften und Magazine – in etwas geringerem Ausmaß – rezipiert. Als wichtigstes Motiv wird Information angegeben. Mit deutlichem Abstand folgen Orientierung bzw. Meinungsbildung und schließlich Unterhaltung. Dieser Reihenfolge entspricht, dass es sich bei Politik um die am häufigsten angegebene Rubrik handelt.

Mit dem Thema Zeitung war ab der 8. Jahrgangsstufe jeweils etwa ein Viertel

²³³Bei 9 Fragebögen wurde diese Frage nicht beantwortet.

der SuS konfrontiert. Auffällige Maximalwerte zeigen sich allerdings nicht. Dass überrascht insbesondere für die Oberstufe, in der man den Kommentar gut mit dem Thema Zeitung hätte verbinden können. Ein Grund dafür mag sein, dass Zeitung als Unterthema in den drei großen Themenbereichen des Zentralabiturs *Sprache, Medien und Lesen und Literatur* aufgeht (vgl. Schäfer 2015) und deswegen von den SuS nicht als eigenständiges Thema wahrgenommen wurde. Trotzdem sind zentrale journalistische Textsorten zumindest grundsätzlich bekannt. Den Kommentar identifizieren die SuS jedenfalls korrekt als meinungsbetonte Darstellungsform. Im Vergleich zur allgemeinen Einschätzung journalistischer Texte tritt die Informationsfunktion in den Hintergrund und daneben werden aus Sicht der SuS Überzeugen bzw. Appellieren sowie Unterhalten wichtiger. Entsprechend wurde der bei einem Kommentar geforderte Schreibstil eindeutig als allgemeinverständlich, pointiert, leserbindend und variabel eingeschätzt. Zudem ist den allermeisten bewusst, dass der Kommentar eine klare Positionierung fordert.

Schreiberfahrungen mit journalistischen und weiteren adressatenorientierten Textsorten wie Kommentar, Reportage, Essay, Lexikonartikel oder Vortrag nehmen wiederum ab der Mittelstufe kontinuierlich zu. Allerdings bleiben die Werte doch überschaubar. Ein nicht zu unterschätzender Teil der SuS hat den Kommentar wohl zum ersten Mal in der Schullaufbahn geschrieben. Auch Schreiberfahrungen außerhalb des Deutschunterrichts und der Schule konnten nur bedingt vorausgesetzt werden.

Ihre Schreibkompetenz schätzen die SuS durchschnittlich ein. Die Werte verteilen sich gleichmäßig um die Mittelposition, fallen allerdings interessanterweise etwas negativer aus als die Angaben zur Anstrengung, die mit Schreiben assoziiert wird. Nur etwa ein Drittel der SuS schreibt gerne privat, wobei ein Großteil der geschriebenen Texte auf die Online-Kommunikation mit ihren vielfältigen Möglichkeiten entfällt. Wie zu erwarten war, schätzen die SuS, die sich in der Klausur für den Kommentar entschieden haben, journalistische Textsorten deutlich mehr als Schulaufsätze generell. Die Entscheidung ist jedoch etwa zur Hälfte aus prüfungsstrategischen Überlegungen heraus gefallen. So kann mithilfe dieses Aufgabenformats beispielsweise der Literaturgeschichte ausgewichen werden – jedenfalls zu einem gewissen Grad. Darüber hinaus scheint es so zu sein, dass sich so gut wie keiner der SuS dieses Aufgabenformat ausschließlich wegen der Materialstützung gewählt hat.

Bei diesen Schlussfolgerungen ist wichtig, im Bewusstsein zu halten, dass es sich um Einschätzungen seitens der SuS handelt. Sie gewähren einen Einblick in die Schülerperspektive, sind aber natürlich nicht unbedingt mit der tatsächli-

chen Sachlage gleichzusetzen. So zeugt die Beurteilung, dass mehr Arbeitszeit für weniger Text zur Verfügung steht, von einer deutlichen Unterschätzung der Herausforderungen, die mit dem materialgestützten Schreiben und der Textsorte Kommentar verbunden sind (v. a. in Bezug auf die Verarbeitung des umfangreichen Materials und die sprachlich-strukturelle Profilierung). In diese Richtung weist auch die *Evaluation von Aufgaben der Pools für das Prüfungsjahr 2017* des IQB (2019h, 9-11). Die SuS mit guten Vorleistungen bzw. Halbjahresnoten haben sich vermehrt für textbezogenes Schreiben zu literarischen Texten entschieden. Die SuS mit weniger guten Vorleistungen haben eher das textbezogene Schreiben zu pragmatischen Texten sowie das materialgestützte Schreiben gewählt. Ein entscheidender Grund dafür könnte sein, dass für dieses „keine fundierten Kenntnisse der in der Qualifikationsphase gelesenen literarischen Werke notwendig sind“ (Schröter / Hoffmann / Stanat 2019, 37).

6.2 Globale Textorganisation

Für die Analyse der globalen Textorganisation werden *Wörteranzahl, funktional-thematische Abschnitte, Überschriften, funktional-thematische Ankerpunkte* sowie *dominante Texthandlungstypen* in den Blick genommen. Die Auswertung folgt dabei immer demselben Schema: Zuerst werden Experten- und Schülerkorpus miteinander verglichen und dann hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora aufgeschlüsselt.

6.2.1 Wörteranzahl

Die Wörteranzahl gibt eine erste Orientierung hinsichtlich des Umfangs der Texte. Es ist das äußerlichste Kriterium, das hier zur Einschätzung der Texte herangezogen wird.

6.2.1.1 Kodierung

Die Wörteranzahl wurde in *MAXQDA* mithilfe von *MAXDictio* nach der in Kapitel 5 vorgenommenen Definition automatisch bestimmt.

6.2.1.2 Korpusvergleich

Tabelle 6.1 stellt zentrale statistische Kennzahlen des Experten- und des Schülerkorpus gegenüber. Die Mittelwerte zeigen, dass die SuS im Durchschnitt längere

Texte schreiben als die EuE. Die Texte im Schülerkorpus umfassen durchschnittlich 824,75 Wörter mit einem Median bei 797,00 Wörtern (49.485 Wörter insgesamt). Die Expertentexte verfügen im Mittel über 691,80 Wörter mit einem Median bei 675,00 Wörtern (20.754 Wörter insgesamt).

	Experten	Schüler
M	691,80	824,75
Median	675,00	797,00
Min	623	406
Max	893	1506
R	270	1.100
SD	62,45	200,36
1. Quartil	647,50	690,50
3. Quartil	715,75	929,75

Tabelle 6.1: Korpusvergleich (Kennzahlen): Wörteranzahl

Der minimale und maximale Wert liegen im Schülerkorpus zudem deutlich weiter auseinander als im Expertenkorpus. Dementsprechend ist die Spannweite mit 1.100 Wörtern bei den Schülertexten markant höher als die bei den Expertentexten mit nur 270 Wörtern. Auch die Standardabweichung fällt im Schülerkorpus auffallend groß aus: Einer Standardabweichung von 200,36 Wörtern steht eine Standardabweichung von 62,45 Wörtern gegenüber.²³⁴ Die mittleren 50 % finden sich bei den SuS zwischen 690,50 und 929,75 Wörtern, bei den EuE zwischen 647,50 und 715,75 Wörtern. Somit liegt auch der Interquartilabstand beim Schülerkorpus mit 239,25 Wörtern deutlich höher als beim Expertenkorpus mit 68,25 Wörtern.

Dass sich die Expertentexte im Durchschnitt kürzer ausnehmen als die Schülertexte, ist auf den ersten Blick ein interessanter Befund. Verallgemeinert würde das bedeuten, dass Schüler im Abitur und in Oberstufenklausuren längere Texte schreiben als Journalisten für einen Leitartikel in einer überregionalen Zeitung – und diese wohl in dieser Länge auch verlangt werden. Im länderübergreifenden Abitur waren 800 Wörter gefordert, in den beiden Klausuraufgaben 700 Wörter.

²³⁴Die Standardabweichung wird im Folgenden nur für die Stichprobe berechnet (vgl. VERBI Software 2019c), da die Auswertung auf deskriptive Aussagen beschränkt ist (vgl. Bortz / Schuster ⁷2010, 30f. und Kuckartz et al. ²2013, 71-73).

Dies entspricht gut vier handschriftlichen DIN-A4-Seiten. Aus der Unterrichtspraxis heraus ist diese Tendenz zur „Überlänge“ gut damit zu erklären, dass die traditionellen argumentativen Aufsatzarten Erörterung und Interpretationsaufsatz in der Regel noch einmal spürbar länger ausfallen.²³⁵

Weniger überraschend ist, dass die Schülertexte eine deutlich höhere Varianz als die Expertentexte aufweisen. Dies belegen alle Streuungsmaße eindrucksvoll. Plausibel zurückführen kann man das darauf, dass Experten mit Sicherheit eine präzisere Vorstellung von der Länge eines prototypischen Leitartikels haben und darüber hinaus wohl recht konkrete Vorgaben einhalten müssen. Eine Spannweite von 1.100 Wörtern, ein Interquartilabstand von 239,25 und eine Standardabweichung von 200,36 Wörtern sind aber dennoch auffällig. Diese Werte lassen sich gut als Unsicherheit von Schülern bei der Einschätzung, aber auch bei der Realisierung dieser Textsorte interpretieren.

6.2.1.3 Schülerkorpus

Abbildung 6.5 ermöglicht einen detaillierten Einblick in das Schülerkorpus. Sie schlüsselt das Korpus mithilfe des Mittelwerts (691,80 Wörter) und der Standardabweichung des Expertenkorpus (62,45 Wörter) auf.

In der mittleren Zeile (SD) finden sich alle Schülertexte, die vom Mittelwert der Expertentexte nicht weiter als die Standardabweichung der Expertentexte entfernt sind. Nach oben sind die Schülertexte aufgelistet, die die Standardabweichung des Expertenkorpus um ein Zwei- oder Mehrfaches übersteigen. Nach unten sind die Schülertexte aufgeführt, die die Standardabweichung des Expertenkorpus um ein Zwei- oder Mehrfaches unterbieten. Die Texte eines Notenbereichs finden sich in jeder Zeile auf derselben Höhe. Die Teilkorpora steigen von links nach rechts auf. Dies erleichtert den Überblick und vermittelt einen ersten visuellen Eindruck vom Zusammenhang zwischen der Wörteranzahl und den Notenbereichen.²³⁶

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass die Schülertexte im Durchschnitt länger sind und dementsprechend mehr nach oben streuen als nach unten. Lediglich 9 Texte (15 %) unterbieten den Mittelwert der Expertentexte um mehr als die Standardabweichung. Immerhin 37 Texte (62 %) übersteigen diese. 14 Texte (23 %) liegen innerhalb der Standardabweichung. Markant sind die hohen Ausreißer nach oben. ABI-Z-DD-13, 11-B-E-12.1, ABI-Z-GG-05 und ABI-Z-AA-03 übersteigen die

²³⁵Möglicherweise spielt auf Seiten der SuS auch die Vorstellung eine Rolle, dass ein Mehr an Text grundsätzlich besser für die Note ist.

²³⁶Aus welchem Teilkorpus ein Text stammt, kann man dem Anfang der Textbezeichnung entnehmen (11-, 12- oder ABI-).

bis > 13 SD	ABI-Z-DD-13 (1.347) [> 10 SD (1.316,30)] 11-B-E-12.1 (1.237) [> 8 SD (1.191,40)] ABI-Z-GG-05 (1.506) [> 13 SD (1.503,65)] ABI-Z-AA-03 (1.283) [> 9 SD (1.253,85)]
> 5 SD (ab 1.004,05)	ABI-Z-FF-13 (1.045) ABI-Z-GG-11 (1.063) 12-E-U-08 (1.088)
> 4 SD (ab 941,60)	11-B-D-13.1 (962) 11-B-E-08.1 (1004) 11-B-C-05.1 (943) / ABI-Z-BB-05.1 (994) / ABI-Z-CC-04.1 (986) ABI-Z-EE-03 (946)
> 3 SD (ab 879,15)	ABI-Z-BB-14.2 (905) 12-D-N-10 (914) / ABI-Z-AA-12 (927) 11-B-D-09 (932) / 12-C-G-08 (904) 11-A-A-06 (936) 11-A-B-03 (929) / ABI-Z-FF-03 (869)
> 2 SD (ab 816,70)	12-D-M-14 (851) 12-C-I-11.1 (845) / ABI-Z-DD-11 (755) 11-B-C-08.1 (849) / ABI-Z-CC-07.1 (864) 12-D-Q-06 (833) / 12-D-L-05 (819) / 12-E-R-04.1 (825)
> 1 SD (ab 754,25)	11-B-C-13 (778) / 12-C-F-15 (770) / ABI-Z-BB-14.1 (812) 12-E-T-12 (793) ABI-Z-AA-09 (768) / ABI-Z-FF-08.1 (777) ABI-Z-DD-06.2 (795) / ABI-Z-CC-04.2 (799)
SD (um 691,80)	11-A-A-13.2 (677) / 12-D-P-14.1 (660) / 12-E-S-13 (734) 11-A-B-11 (734) / 11-B-D-11 (739) / 11-A-A-10.1 (671) 11-A-B-07 (639) / 12-D-K-09 (745) / ABI-Z-EE-08.2 (721) 12-C-H-05.2 (705) 11-B-E-02 (668) / 12-E-V-03 (642) / 12-D-J-02 (718) / 12-C-H-01 (695)
> 1 SD (ab 629,35)	11-A-A-13.1 (603) ABI-Z-EE-10 (616) 11-B-D-05 (585) / 11-A-B-04 (629) 11-B-E-03 (589) / 12-D-P-02.2 (577)
> 2 SD (ab 566,90)	12-E-R-11 (565) 12-D-O-07 (514)
> 3 SD (ab 504,45)	
> 4 SD (ab 442,00)	11-B-C-03 (406)

Abbildung 6.5: Schülerkorpus (mithilfe des Mittelwerts und der Standardabweichung des Expertenkorpus geordnet): Wörteranzahl

Standardabweichung sogar um ein 8- bis 13-faches (7 %).

Bemerkenswert ist ferner, dass bis auf den Ausreißer 11-B-C-03 (406 Wörter) in jeder Zeile mindestens 3 oder mehr Notenbereiche (sehr gut bis mangelhaft) vertreten sind. Die mittlere Zeile umfasst sogar alle Notenstufen. Folglich ist es schwer, ein eindeutiges Muster für den Zusammenhang zwischen Wörteranzahl und Notenbereichen auszumachen. Sehr gute Leistungen finden sich von 603 (11-A-A-13.1) bis 1.347 Wörtern (ABI-Z-DD-13). Mangelhafte Leistungen erstrecken sich von 406 (11-B-C-03) bis 1.283 Wörtern (ABI-Z-AA-03). Die höchste Dichte eines Notenbereichs liegt – etwas überraschend – für mangelhafte Leistungen innerhalb der Standardabweichung vor. Hinsichtlich der Teilkorpora scheinen die Abiturklausuren im Mittel die längsten Texte zu sein. 3 der 4 Ausreißer nach oben stammen bezeichnenderweise aus diesem Teilkorpus.

Die statistischen Kennzahlen stützen diese Befunde. Die durchschnittliche Wörteranzahl und die durchschnittliche Abweichung vom Experten-Mittelwert unterscheiden sich für die verschiedenen Notenbereiche kaum: Der Notenbereich mangelhaft liegt bei 756,55 bzw. 169,47, der Notenbereich ausreichend bei 873,46 bzw. 207,75, der Notenbereich befriedigend bei 817,08 bzw. 163,72, der Notenbereich gut bei 821,58 bzw. 167,02 und der Notenbereich sehr gut bei 845,33 bzw. 176,15. Lediglich für den Notenbereich mangelhaft ist auffällig, dass er zwar unter die Marke von 800 Wörtern fällt, aber trotzdem nicht die geringste Abweichung vom Experten-Mittelwert aufweist. Hier wird der Effekt von 11-B-C-03 deutlich, der als einziger Text den Experten-Mittelwert um ein 4-faches unterschreitet.

Dementsprechend beträgt Pearsons r für die Korrelation zwischen den Notenbereichen²³⁷ und der Abweichung vom Experten-Mittelwert lediglich 0,03.²³⁸ Zwischen den Notenbereichen und der bloßen Wörteranzahl besteht ein leicht stärkerer Zusammenhang ($r = -0,08$), der aber auch allenfalls als gering zu bewerten ist.²³⁹ Es scheint so zu sein, dass sowohl die Abweichung von der durchschnittlichen Standardlänge eines Experten-Kommentars als auch die Textlänge an sich

²³⁷ Da die Noten in Punkten (15 bis 0) in der Oberstufe verbindlich Notenbereichen zugeordnet sind und die verschiedenen Leistungsstufen als Zahlenwerte mit äquivalentem Abstand aufgefasst und in der Unterrichtspraxis entsprechend verrechnet werden (von 1 als sehr gut bis 6 als ungenügend), werden auch hier die Notenbereiche als *intervallskalierte* Werte aufgefasst (vgl. auch Kuckartz et al. ²2013, 16-20).

²³⁸ Berechnet werden die Korrelation mit *MAXQDA Stats*. Für intervallskalierte Werte wird Pearsons r gerechnet. Für die Auswahl bivariater Assoziationsmaße orientiere ich mich an Bortz / Schuster ⁷2010, 153-182, Kuckartz et al. (²2013, 222) und Döring / Bortz (⁵2016, 681). Entsprechend der explorativen Ausrichtung der Arbeit werden die Zusammenhangsmaße allein auf die Stichprobe bezogen und diese erst einmal nur als *deskriptiv*-statistisches Ergebnis begriffen (vgl. Döring / Bortz ⁵2016, 680-682).

²³⁹ Für die Interpretation der Zusammenhangsstärke orientiere ich mich an Kuckartz et al. (²2013, 98 und 213).

keinen nennenswerten Einfluss auf die Note hat. Für die Wörteranzahl zeigt die Tendenz sogar gegen die Erwartung, dass sich die Texte in Richtung besserer Noten und Abitur den Expertentexten annähern. Das Streudiagramm in Abbildung 6.6 visualisiert diesen Befund.

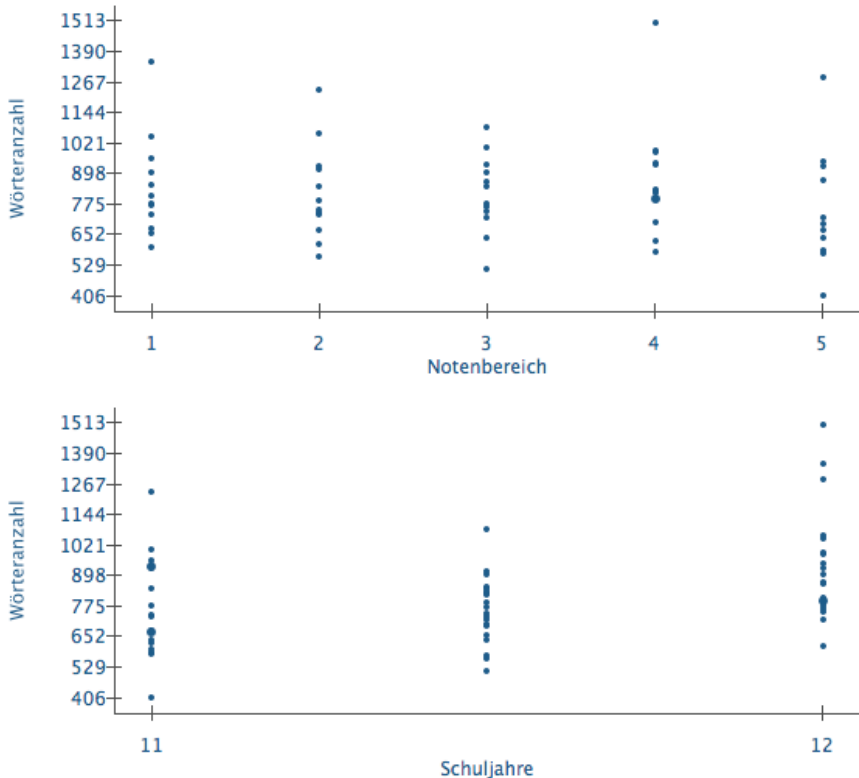


Abbildung 6.6: Schülerkorpus (Streudiagramm): Korrelation zwischen Wörteranzahl und Notenbereichen bzw. Teilkorpora

Zwischen den drei Teilkorpora der Schülertexte – 11. Jahrgangsstufe (11/2), 12. Jahrgangsstufe (12/1) und Abitur – zeigen sich Unterschiede, die sich gut aus der Prüfungspraxis heraus erklären lassen: Die Texte der 11. Jahrgangsstufe haben im Durchschnitt eine Länge von 775,50 Wörtern und weichen im Mittel um 159,59 Wörtern vom Mittelwert des Expertenkörpus ab. Für die 12. Jahrgangsstufe betragen die Werte 759,85 bzw. 118,21 Wörter, für die Abiturprüfung 938,90 bzw. 254,58. Damit liegen die SuS der 11. und 12. Jahrgangsstufe relativ nah an

den 700 Wörtern, die in der Aufgabenstellung verlangt wurden. Die Abiturientinnen und Abiturienten hingegen orientieren sich wohl an den 800 Wörtern, die im länderübergreifenden Abitur 2016 gefordert waren und nutzen das Mehr an zu Verfügung stehender Zeit, um diese Vorgabe tendenziell zu überschreiten.

r fällt dementsprechend aus: Für den Zusammenhang zwischen den Teilkorpora und der Abweichung vom Experten-Mittelwert liegt der Wert bei 0,24, für den Zusammenhang zwischen den Teilkorpora und der Wörteranzahl bei 0,33.²⁴⁰ Abbildung 6.6 veranschaulicht die mittlere Zusammenhangsstärke zwischen der Wörteranzahl und den Teilkorpora.

6.2.1.4 Zusammenfassung

Beim Vergleich von Experten- und Schülerkorpus lässt sich für die Wörteranzahl Folgendes festhalten: Die SuS schreiben grundsätzlich längere Texte als die EuE. Die Mittelwerte beider Korpora liegen 132,95 Wörter auseinander (691,80 zu 824,75). Die Werte für den Median liegen bei 675,00 zu 797,00. Eindeutig ist darüber hinaus, dass die Länge der Schülertexte deutlich stärker variiert. Liegt die Standardabweichung im Expertenkorpus bei 62,45, ist sie im Schülerkorpus um ganze 137,91 Wörter höher (200,36). Besonders markant sind dabei die Ausreißer nach oben, die die durchschnittliche Wörteranzahl des Expertenkorpus bis um das 13-fache der Standardabweichung der Expertentexte übersteigen. Nach unten gibt es nur einen Ausreißer, der wohl als Einzelfall gewertet werden kann (11-B-C-03).

Hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora zeigt sich, dass die Note überraschenderweise kaum mit der Textlänge und der Abweichung vom Experten-Mittelwert korreliert. Auffällig kurze wie auch sehr lange Texte werden sowohl als sehr gut als auch als mangelhaft bewertet. Nur bei den Teilkorpora kann man einen aussagekräftigen Zusammenhang erkennen: Die Abiturklausuren sind im Durchschnitt spürbar länger als die Klausuren aus den Halbjahren 11/2 bzw. 12/1 ($r = 0,33$) und weichen entsprechend stärker vom Experten-Mittelwert ab ($r = 0,24$).

Dies mag aus prüfungspraktischer Sicht plausibel sein (längere Bearbeitungszeit!), geht aber an der Textsorte Kommentar vorbei – vor allem, wenn man sich

²⁴⁰Die Erfassung der drei Teilkorpora über die bis zum Zeitpunkt der Prüfung vorausgesetzten Schuljahre ermöglicht eine Berechnung der Korrelation mit ausschließlich *intervallskalierten* Werten. Diese leiten sich aus den Erhebungszeitpunkten ab: 11/2, 12/1 und Abitur. Somit ist keine Berechnung von Korrelationen zwischen Werten unterschiedlichen Skalenniveaus nötig (vgl. Bortz / Schuster ⁷2010, 174, Kuckartz et al. ²2013, 222 und Döring / Bortz ⁵2016, 681). Zudem kann dadurch das Problem von doppelten Rangplätzen bzw. *ties*, das bei der Berechnung der Korrelation zwischen ordinalskalierten Werten besteht, vermieden werden (vgl. Bortz / Schuster ⁷2010, 179, Kuckartz et al. ²2013, 218 und Döring / Bortz ⁵2016, 681).

in Erinnerung ruft, dass es sich bei den erhobenen Expertentexten um Leitartikel handelt. Für „normale“ Kommentare, wie sie etwa in der *SZ* dem Leitartikel auf Seite 4 an die Seite gestellt sind, halbiert sich der Umfang in der Regel noch einmal um die Hälfte.

6.2.2 Funktional-thematische Abschnitte

Die Einteilung in funktional-thematische Abschnitte ist zwar immer noch ein äußerliches Merkmal, sie gibt aber schon einen tieferen Einblick in die Struktur der Texte als die bloße Wörteranzahl.

6.2.2.1 Kodierung

Für die insgesamt 688 Absätze, die ursprünglich im Experten- und Schülerkorpus vorlagen, wurde 27-mal *Teilen* vorgeschlagen, 18-mal übereinstimmend von beiden Kodierern, 5-mal nur von Kodierer A, 4-mal nur von Kodierer B. Cohens *Kappa* liegt damit bei 0,79. *Zusammenziehen* wurde 38-mal vorgeschlagen, 31-mal übereinstimmend von beiden Kodierern, 2-mal nur von Kodierer A, 5-mal nur von Kodierer B. Der entsprechende Wert für Cohens *Kappa* liegt bei 0,89.

Folgt man der „Faustregel“, die etwa bei Wirtz / Caspar (2002, 59f.), Döring / Bortz (⁵2016, 569) oder Rössler (³2017, 215) für die Einschätzung von Cohens *Kappa* vorgeschlagen wird, liegt der Wert sowohl für *Teilen* als auch für *Zusammenziehen* in einem sehr guten Bereich. Verändert wurde das Originallayout der Texte allerdings nur, wenn bei der Kodierung Übereinstimmung erzielt wurde.

Bei den Expertentexten wurde das Layout nur in Einzelfällen verändert: Insgesamt 0-mal wurde geteilt und 4-mal zusammengezogen. Bei allen 4 Veränderungen handelt es sich um Einzelzeilen, die aus stilistischen Gründen abgesetzt waren. Sie wurden zusammengezogen, wenn sie funktional-thematisch eindeutig als Teil des vorangegangenen bzw. nachfolgenden Absatzes identifiziert werden konnten. Ein typisches Beispiel ist folgendes aus ZEIT-01.09.-1-Andrea_Böhm, das vor der Kodierung so aussah:

Ändert sich also nichts?

Doch. Die Eskalationsspirale tritt langsam, aber sicher in das Stadium der gezielten Vertreibung ein. Beim IS gehörte das von Beginn an zur Strategie. Das Regime „säubert“ derzeit ehemals oppositionelle, strategisch wichtige Vororte rund um Damaskus von der Zivilbevölkerung. Den Kurden droht mit der türkischen Invasion die erzwungene Abwanderung aus dem Nordwesten des Landes. Schemenhaft zeichnen sich da zukünftige konfessionell-ethische Grenzen eines Landes auf, das vielleicht noch Syrien heißt, aber kein Nationalstaat mehr ist. Aber auch diese Grenzen müssen keineswegs das Ende des Konfliktes bedeuten.

Nach der Kodierung wurden beide Absätze zusammengezogen:

Ändert sich also nichts? Doch. Die Eskalationsspirale tritt langsam, aber sicher in das Stadium der gezielten Vertreibung ein. Beim IS gehörte das von Beginn an zur Strategie. [...]

Bei den Schülertexten zeigten sich zum Teil deutliche Unsicherheiten bei der Absatzeinteilung: 18-mal wurde Teilen, 27-mal Zusammenziehen übereinstimmend vorgeschlagen. Sowohl die Trennung funktional-thematisch eng zusammenhängender Passagen als auch das Zusammenziehen sehr langer, klar trennbarer Passagen war indiziert. Die folgenden zwei Beispiele sollen diese beiden Typen illustrieren. Das folgende Beispiel für Trennen ist aus 11-A-B-07 und sieht im Original so aus:²⁴¹

Um das zu Untersuchen muss man erstmal wissen, dass jeder, also wirklich jeder der eine Internetverbindung und einen Account bei Wikipedia hat, der unter 5 Minuten erstellt werden kann, Beiträge hinzufügen oder verändern kann. Das war auch die Grundidee der Gründer, sie wollten dass jeder Zugriff hat und sich die Enzyklopädie von selbst schreibt. Und anscheinend hat ihre Idee auch Erfolg, zumindest lassen die Zahlen von 37 Millionen Beiträgen in ca. 300 Sprachen die meisten das auch glauben. Aber der Erfolg sollte auch kritisch gesehen werden, denn wer weiß genau wer diesen Beitrag wirklich verfasst hat. Man sucht auf Wikipedia meistens nach Dingen von denen man wenig bis keine Ahnung hat, daher dürfte es den Meisten auch schwerfallen den Wahrheitsgehalt der Beiträge zu beurteilen. Eine Umfrage zeigt auch, dass ca. 79% der Befragten Wikipedia für durchaus verlässlich halten. Wer Wikipedia aber schon mal benutzt hat weiß, dass es gerade in Bereichen die nicht naturwissenschaftlich sind große Mängel gibt, da oft die eigene Meinung der Autoren mit einfließt. Der naturwissenschaftliche Bereich dürfte auch nur auf Grund des eher geringen Interesse der breiten Masse noch nicht verfälscht sein.

Nach der Kodierung wurden zwei Absätze gebildet:

Um das zu Untersuchen muss man erstmal wissen, dass jeder, also wirklich jeder der eine Internetverbindung und einen Account bei Wikipedia hat, der unter 5 Minuten erstellt werden kann, Beiträge hinzufügen oder verändern kann. [...] Und anscheinend hat ihre Idee auch Erfolg, zumindest lassen die Zahlen von 37 Millionen Beiträgen in ca. 300 Sprachen die meisten das auch glauben.

Aber der Erfolg sollte auch kritisch gesehen werden, denn wer weiß genau wer diesen Beitrag wirklich verfasst hat. [...] Der naturwissenschaftliche Bereich dürfte auch nur auf Grund des eher geringen Interesse der breiten Masse noch nicht verfälscht sein.

Das Beispiel für Zusammenziehen stammt aus ABI-Z-BB-05.1:

Um auf meine Leitfrage, ob die Literatur von den neuen Medien verdrängt wird, zurückzukommen: Literatur sowie Sprache ist lebendig und hat sich schon immer weiterentwickelt.

Die Meisterwerke unserer Geschichte werden meiner Meinung jetzt erstrecht durch neue Medien, also Speichermöglichkeiten, erhalten bleiben.

In den weiteren Generationen werden Bücher größtenteils durch die neuen Medien verdrängt, leben jedoch zum Beispiel ein e-books (elektronischen Büchern), wo man zehn

²⁴¹ Rechtschreib-, Satzzeichen-, Grammatik- oder Satzbaufehler wurden nicht korrigiert.

oder hundert Bücher speichern und jederzeit abrufbar machen kann, weiter. Ein weiteres, aus meiner Sicht sehr bedeutsames Medium ist das Hörbuch, durch welches das Lesen jungen Generationen die kostbaren Meisterwerke unserer Literatur veranschaulicht werden kann. Es ist bequemer als ein Buch zu lesen. So ticken die meisten Menschen heutzutage eben, sie sind bequem.

Nach der Kodierung wurden alle drei Absätze zu einem zusammengezogen:

Um auf meine Leitfrage, ob die Literatur von den neuen Medien verdrängt wird, zurückzukommen: Literatur sowie Sprache ist lebendig und hat sich schon immer weiterentwickelt. Die Meisterwerke unserer Geschichte werden meiner Meinung jetzt erstrecht durch neue Medien, also Speichermöglichkeiten, erhalten bleiben. In den weiteren Generationen werden Bücher größtenteils durch die neuen Medien verdrängt, leben jedoch zum Beispiel ein e-books (elektronischen Büchern), wo man zehn oder hundert Bücher speichern und jederzeit abrufbar machen kann, weiter. [...]

Schwierigkeiten gab es bei der Kodierung vor allem bei Passagen mit vielen kurzen Absätzen oder sehr langen Absätzen, insbesondere wenn aufgrund mangelnder Textqualität ein funktionaler und / oder thematischer Zusammenhang nur noch schwer zu erkennen war. Dementsprechend gehäuft traten Nicht-Übereinstimmungen im unteren Notensegment auf.

Beispielsweise wurde bei folgendem Absatz aus 11-B-E-03 nur von einem Kodierer eine Trennung bei „Jetzt fragen sich wahrscheinlich viele: Wie kann das sein?“ vorgeschlagen. An dieser Stelle findet ein schwacher funktionaler Wechsel von einem zentralen Vorteil Wikipedias zur Entkräftung möglicher Gegenargumente statt:

Dann kommen wir gleich zum letzten Punkt, den wir oben schon kurz angesprochen haben: Den Preis. Man kauft sich ein Lexikon, das höchstwahrscheinlich preislich zwischen 20€ bis 30€ liegt. Was tun, wenn der benötigte Begriff nicht ausführlich genug beschrieben ist? Man läuft los und besorgt sich noch eins und zahlt noch einmal 20€ bis 30€. Braucht man jetzt noch eins in einer anderen Sprache, muss man wieder nicht unbedingt wenig ausgeben. Bei Wikipedia gibt es enorm viele Artikel und genug Informationen. Und der große Vorteil: Es ist kostenlos. Jetzt fragen sich wahrscheinlich viele: Wie kann das sein? Da muss es einen Hacken geben, so viele Informationen bekommen zu können und keinen Cent dafür zahlen zu müssen. Ah ja, das muss wohl die Qualität und die Verlässlichkeit sein, die darunter leiden. Nein: Wikipedia wird durch Spenden finanziert. Im vergangenen Jahr wurden insgesamt 8,6 Millionen Euro gespendet. Das heißt: Weder die Qualität noch die Verlässlichkeit werden dadurch beeinflusst, dass Wikipedia nichts kostet. Übrigens: Wikipedia kann sich durch diese Spenden sogar ohne jegliche Werbung sorglos über Wasser halten.

Zu einer Nicht-Übereinstimmung bei der Kodierung kam es auch beim nächsten Beispiel aus ABI-Z-BB-05.1. Nur von einem Kodierer wurde hier Zusammenziehen kodiert. Unklar ist hier, ob sich der zweite Absatz inhaltlich tatsächlich auf den ersten bezieht:

Sich Zeit für ein Buch zu nehmen, dabei in eine individuelle Welt zu versinken, das Kopfkino verrückt spielen zu lassen, ist aus meiner Sicht eine sehr schöne Alternative zur heutigen flüchtigen Arbeits- und Alltagswelt.

Diese Kunst, Phänomene bewusst zu machen, die dem Leser vorher nicht bewusst waren und die sich mit anderen Mitteln nicht bewusst machen lassen, sei laut Ranicki (M1) unberechenbar, unbegreiflich und geheimnisvoll und sei das, was die Literatur ausmacht. Ein Beispiel Ranickis sei die Liebe.

Diese zwei Beispiele sollen deutlich machen, dass es sich bei der Kodierung der funktional-thematischen Abschnitte um eine qualitative handelt. Wie in Kapitel 5 dargestellt wurde, beruht sie auf einer holistischen Einschätzung und Abwägung unterschiedlicher sprachlicher und funktional-thematischer Indikatoren.

Erschwerend kam hinzu, dass in den handschriftlichen Schülertexten – anderes als bei den gedruckten Zeitungstexten – sowohl einfache Absätze als auch Absätze mit einer frei gelassenen Zwischenzeile vorkamen. Letztgenannte werden typischerweise dazu verwendet, die im schulischen Kontext übliche, aber sehr allgemeine Unterteilung eines Aufsatzes in Einleitung, Hauptteil und Schluss zu kennzeichnen. Bei der Transkription wurden beide Formen als Absatz gewertet.

6.2.2.2 Korpusvergleich

Abbildung 6.7 gibt in Form des *Code-Matrix-Browsers* einen grafischen Überblick über die Häufigkeit von Abschnitten und deren Verteilung im Schüler- sowie Expertenkorpus. Berechnet wird die Symbolgröße wie folgt (VERBI Software 2019d):

MAXQDA bestimmt die kleinste und die größte Codierhäufigkeit aller dargestellten Knotenpunkte und teilt dann den Abstand zwischen diesen beiden Werten in sieben gleich große Zahlenbereiche ein. Der kleinste Zahlenbereich erhält das kleinste Symbol und der größte das größte Symbol. Zusätzlich wird berücksichtigt, wie groß der maximale Abstand zwischen den dargestellten Codehäufigkeiten ist. Wenn beispielsweise Codes nur einmal oder zweimal in den dargestellten Dokumenten vorkommen, ist der Abstand sehr klein und es werden nicht das kleinste und das größte Quadrat verwendet, sondern zwei mittelgroße, um den Unterschied von einer Codierung nicht zu stark zu betonen.

Die Symbole werden für die Vergleiche zwischen dem Experten- und Schülerkorpus im Folgenden immer für jede Spalte separat berechnet, um feststellen zu können, welches Phänomen *jeweils* präferiert wird. Die Symbolgröße bezieht sich also einmal auf das Schülerkorpus und einmal auf das Expertenkorpus.

Damit die Größe der Symbole nicht verfälscht wird, wurde für die Anzeige im *Code-Matrix-Browser* pro Abschnittanzahl jeweils nur die Kodierung für den ersten der mittleren Abschnitte ausgewählt. Darüber hinaus hat jeder Text natürlich noch einen einleitenden und einen abschließenden Abschnitt. Der Schülertext mit der geringsten Anzahl an Abschnitten verfügt beispielsweise über 2 mittlere Abschnitte, also insgesamt 4 Abschnitte. In Tabelle 6.2 finden sich die dazugehörigen statistischen Kennzahlen.

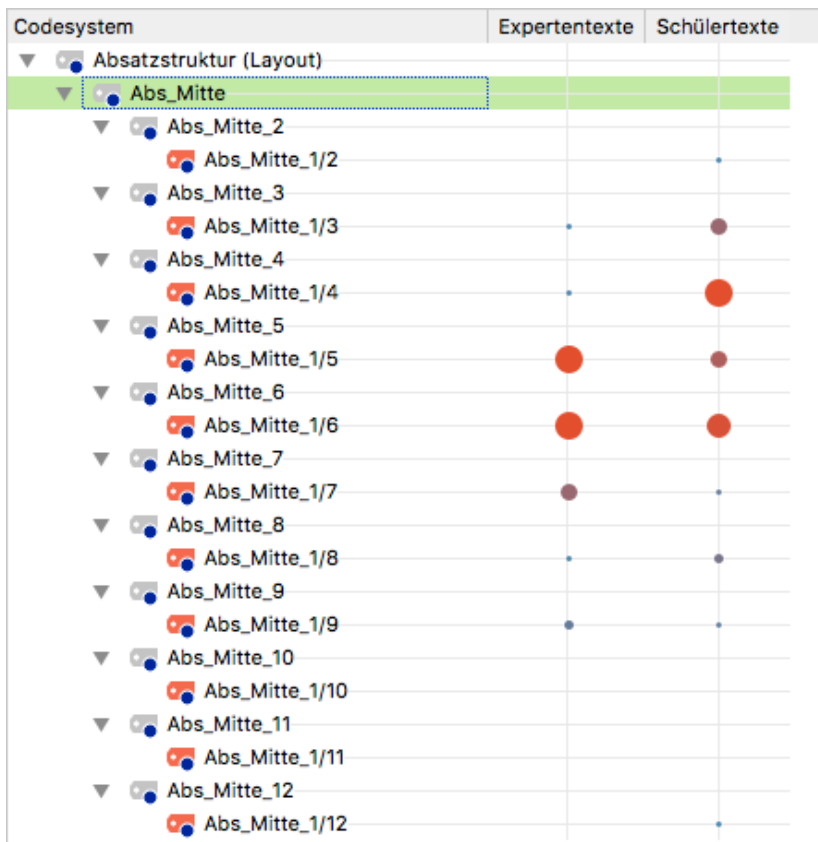


Abbildung 6.7: Korpusvergleich (CMB): funktional-thematische Abschnitte

Der *Code-Matrix-Browser* visualisiert vor allem zwei Punkte: Die EuE konstruieren im Mittel eindeutig mehr Abschnitte als die SuS. Die höchste Konzentration findet sich für 5 und 6 mittlere Abschnitte (jeweils 8 Fälle). Das bedeutet, ein Großteil der Expertenkommentare (53 %) verfügt über 7 bis 8 Abschnitte. Das Schülerkorpus streut weiter. Sowohl die Extremposition nach unten (insgesamt 4 Abschnitte) als auch nach oben (insgesamt 14 Abschnitte) ist von Schülertexten besetzt. Die höchsten Konzentrationen findet sich mit 15 Fällen (25 %) bzw. 14 Fällen (23 %) für insgesamt 6 bzw. 8 Abschnitte.

	Experten	Schüler
M	8,00	7,33
Median	8,00	7,00
Min	5	4
Max	11	14
R	6	10
SD	1,57	1,90
1. Quartil	7,00	6,00
3. Quartil	9,00	8,00

Tabelle 6.2: Korpusvergleich (Kennzahlen): funktional-thematische Abschnitte

Beide Punkte lassen sich durch die statistischen Kennzahlen belegen. Ein Vergleich zwischen den beiden Mittelwerten und Medianen – 8,00 bzw. 8,00 im Expertenkorpus (240 Abschnitte insgesamt) versus 7,33 bzw. 7,00 im Schülerkorpus (440 Abschnitte insgesamt) – legt offen, dass die EuE mehr funktional-thematische Abschnitte konstruieren als die SuS.

Wie schon bei der Wörteranzahl ist die Spannweite des Schülerkorpus aufgrund des weiter auseinanderliegenden Maximums und Minimums mit einem Wert von 10 Abschnitten – im Vergleich zu 6 Abschnitten – merklich höher. Unter den Schülertexten findet sich mit ABI-Z-GG-05 (14 Abschnitte) sogar ein extremer Ausreißer nach oben. Entsprechend nimmt sich die Standardabweichung für das Schülerkorpus größer aus: Ein Wert von 1,90 Abschnitten steht einem Wert von 1,57 Abschnitten im Expertenkorpus gegenüber. Der Interquartilabstand ist dagegen bei beiden Korpora gleich. Die mittleren 50 % liegen jeweils innerhalb von zwei Abschnitten, im Schülerkorpus zwischen 6,00 und 8,00, im Expertenkorpus um eins höher zwischen 7,00 und 9,00.

Der Unterschied hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der Abschnitte eines Experten- und eines Schülerkommentars ist vor allem in Verbindung mit den Ergebnissen zur Wörteranzahl interessant: Experten konstruieren tendenziell anscheinend mehr funktional-thematische Abschnitte, *obwohl* sie die kürzeren Texte schreiben. Das Verhältnis von Wörteranzahl zu Abschnitten liegt im Expertenkorpus bei 86,48 (20.754 Wörter zu 240 Abschnitten), im Schülerkorpus bei 112,47 (49.485 Wörter zu 440 Abschnitten).

Rechnet man die Wörter, die durchschnittlich für Überschriften verwendet werden (im Expertenkorpus 598 insgesamt bzw. 19,93 im Mittel und im Schülerkorpus 454 insgesamt bzw. 7,57 im Mittel) heraus, fällt der Unterschied noch gravierender aus. Ein durchschnittlicher Expertenabschnitt umfasst dann 83,98 Wörter (20.156 Wörter zu 240 Abschnitten), ein durchschnittlicher Schülerabschnitt 111,43 Wörter (49.031 Wörter zu 440 Abschnitten). Der große Unterschied bei der Wörteranzahl in den Überschriften erklärt sich größtenteils daraus, dass die EuE mehr Überschriftentypen einsetzen. Bei den Überschriften wird darauf im Detail eingegangen.

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass Experten offensichtlich kleinere „Informationspakete“ als Schüler schnüren. Zur Illustration seien ein prototypischer Expertenabschnitt und ein prototypischer Schülerabschnitt gegenübergestellt. Der folgende einleitende Abschnitt stammt aus ZEIT-01.09.-1-Caterina_Lobenstein und verfügt über 88 Wörter:

Wolfgang Schäuble will Steuern senken. Alle wollen Steuern senken, nur welche Steuern, darüber streitet die Regierung noch. Schaut man auf die Zahlen, klingt das nach einem guten Plan: Mehr als 18 Milliarden Euro Überschuss haben sich im ersten Halbjahr 2016 in den öffentlichen Kassen angesammelt, ein riesiger Haufen Geld. Schaut man auf das Land, wirkt der Milliardenberg deutlich kleiner. Und die Steuerdebatte selbst aus der Zeit gefallen. So, als hätte man Schäuble und Gabriel zurückgebeamt in eine Welt, in der es noch Sommerlöcher gab. Und sonst keine Probleme.

Der einleitende Abschnitt aus 11-B-D-05 mit 115 Wörtern nimmt sich im Kontrast spürbar länger und langatmiger aus:

Neil Postman prägte in der Medienlandschaft den Begriff „Infotainment“. Mit diesem bezieht er sich auf den Medienwandel, durch welchen Online-Medien in den Vordergrund getreten sind und der Leser sich mehr für Unterhaltung als Information interessieren sollte. Ist das nicht eine gewagte These? Auf jeden Fall ist es ein abwegiger Gedanke. Alleine die Nutzerzahlen von beispielsweise Online-Lexika wie Wikipedia beweisen das Gegenteil. Denn die Wissbegierde von Online-Lesern ist enorm! So wird alleine die deutschsprachige Wikipedia Seite eine Milliarde Mal im Monat aufgerufen. Somit recherchieren laut Bitkom vier von fünf Internetnutzern bei Wikipedia. Doch genauso beliebt wie die Massenmedien sind, genauso schnell hagelt die Kritik auf sie nieder. Sie seien unseriös, subjektiv und noch dazu oft manipulativ.

Dass darüber hinaus die Varianz bei der Anzahl der Abschnitte im Schülerkorpus höher ist, deckt sich mit dem Befund bei der Wörteranzahl. Die Spannweite und die Standardabweichung differieren um 4 respektive 0,33 Abschnitte. Auch bei den Abschnitten zeigt sich wohl eine größere Unsicherheit von Schülern hinsichtlich der Entscheidung, welche Menge an Informationen üblicher- und günstigerweise in einem Abschnitt bzw. Absatz verpackt werden kann.

Ein weiterer Grund mag sein, dass Schülern unter Umständen nur bedingt bewusst ist, dass das Layout einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Orientierung

des Lesers leistet. Hinsichtlich der mittleren 50 % muss diese Interpretation allerdings ein Stück weit eingeschränkt werden. Wie bereits erwähnt, ist der Interquartilabstand für beide Korpora identisch. In diesem Bereich agieren die SuS offenbar einheitlicher.

6.2.2.3 Schülerkorpus

Eine detaillierte Aufschlüsselung des Schülerkorpus hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora gibt der *Code-Matrix-Browser* in Abbildung 6.8. Der Logik der qualitativen Stichprobe folgend wurden 15 Sets aus der Kombination dieser beiden Merkmale gebildet: der Notenbereich sehr gut in der 11. Jahrgangsstufe, der Notenbereich sehr gut in 12. Jahrgangsstufe, der Notenbereich sehr gut in der Abiturprüfung usw.²⁴²

Ergänzend wurden die Notenbereiche und Teilkorpora getrennt betrachtet. Die drei Darstellungen eignen sich sehr gut, um Tendenzen hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora auszumachen. Die Symbolgrößen wurden hier in aller Regel übergreifend für alle Spalten und Zeilen berechnet, um *alle* Werte miteinander vergleichen zu können.

Augenscheinlich ist über alle 15 Schülersets hinweg die Tendenz der Abiturtexte zu mehr Abschnitten – wobei der Notenbereich mangelhaft die uneinheitlichste Gruppe bildet. Die Texte bewegen sich schwerpunktmäßig zwischen 5 und 11 Absätzen. Am einheitlichsten scheinen die guten Leistungen zu sein. Sie umfassen vor allem die Spanne zwischen 6 und 8 Abschnitten. Die als sehr gut, befriedigend und ausreichend bewerteten Arbeiten streuen – von einzelnen Schwerpunkten in den verschiedenen Teilkorpora abgesehen – deutlich. Die Einser reichen von 6 bis 9 Absätzen, die Dreier gar von 6 bis 10 Abschnitten. Die Vierer lassen insbesondere in der 12. Jahrgangsstufe einen klaren Schwerpunkt vermissen. Für die Teilkorpora ist deutlich zu erkennen, dass sich die Abiturklausuren deutlich von den Klausuren aus 11/2 und 12/1 absetzen und zu mehr Abschnitten tendieren.

Die statistischen Kennzahlen untermauern diese Feststellungen. Die durchschnittliche Abschnittanzahl und die durchschnittliche Abweichung vom Experten-Mittelwert (8,00) liegen für die Notenbereiche von mangelhaft her beginnend bei folgenden Werten: 7,09 bzw. 2,18, 7,85 bzw. 1,85, 7,50 bzw. 1,33, 6,83 bzw. 1,17 sowie 7,33 bzw. 1,50. Die Unterschiede sind – bis auf den Notenbereich mangelhaft – gering und folgen keinem eindeutigen Muster.

²⁴²Die Stichprobe wurde so gewählt, dass für jede Merkmalskombination für beide Merkmale 4 Texte vorliegen. Nur für den Notenbereich mangelhaft war dies für das Teilkorpus der Abiturklausuren nicht möglich. Hier wurde der Text ABI-Z-CC-04.2 für den Notenbereich mangelhaft mitgerechnet.

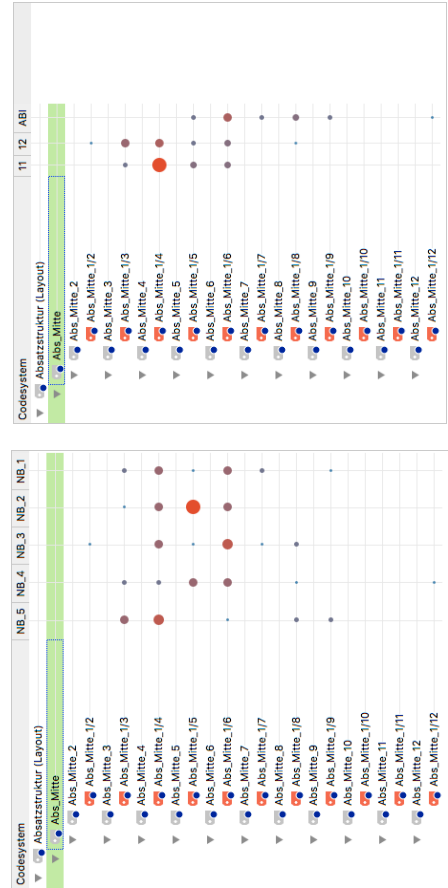
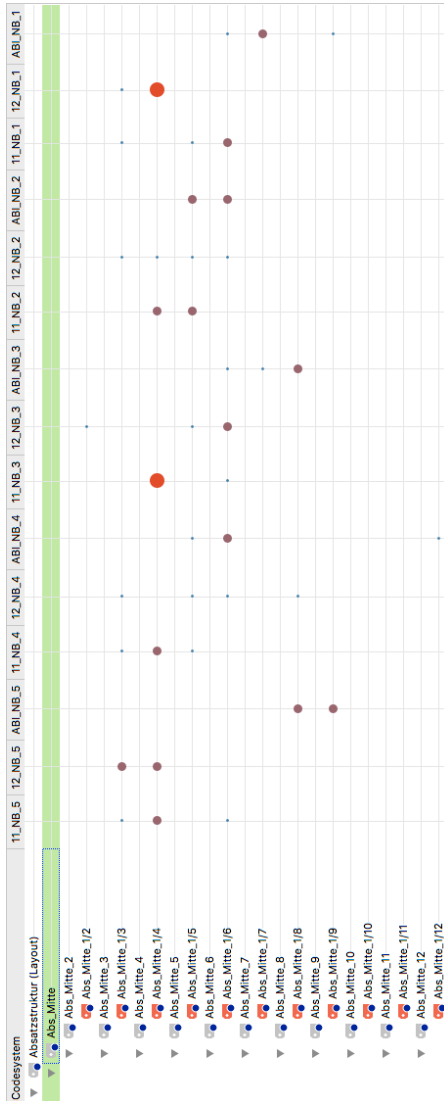


Abbildung 6.8: Schülerkorpus (CMB): funktional-thematische Abschnitte

Die Korrelation zwischen den Notenbereichen und der Abschnittanzahl liegt verschwindend gering bei 0,05. Die Korrelation zwischen den Notenbereichen und der Abweichung vom Experten-Mittelwert beträgt allerdings immerhin 0,23. Diese Tendenz entspricht der Erwartung, dass sich die Schülertexte in Richtung bessere Noten und Abitur den Expertentexten zunehmend annähern.

Für die Teilkorpora nehmen sich die statistischen Kennzahlen wie folgt aus: Die durchschnittliche Abschnittanzahl und die durchschnittliche Abweichung vom Experten-Mittelwert betragen für die 11. Jahrgangsstufe 6,45 bzw. 1,55, für die 12. Jahrgangsstufe 6,40 bzw. 1,80 und für das Abitur 9,15 bzw. 1,45. Das Teilkorpus korreliert mit der Absatzanzahl dementsprechend hoch mit einem Wert von 0,58. Für die Abweichung vom Experten-Mittelwert liegt der Wert im Vergleich sehr niedrig bei -0,03, was sich dadurch erklärt, dass das Abiturkorpus das Expertenkorpus hinsichtlich der Abschnittanzahl sogar übersteigt (9,15 zu 8,00!).

Neben der Anzahl der Abschnitte und der Abweichung vom Experten-Mittelwert ist das Verhältnis von Wörteranzahl und Abschnittanzahl sehr aufschlussreich. Wie zuvor bereits ausgeführt, gibt es Auskunft darüber, wie groß die „Informationspakete“ sind, die Schüler im Vergleich zu Experten schnüren. Abbildung 6.9 fächert das Schülerkorpus wiederum mithilfe des Experten-Mittelwerts (83,98 Wörter) und der dazugehörigen Standardabweichung (16,35 Wörter) auf.

Dabei sticht heraus, dass kein einziger Schülertext die durchschnittliche Länge der Expertenabschnitte um mehr als eine Standardabweichung unterschreitet. Dies unterstreicht noch einmal die klare Tendenz der SuS zu längeren Abschnitten. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass bis zu einer Überschreitung von 2 Standardabweichungen alle Notenbereiche vertreten sind. Erst ab 3 Standardabweichungen dünnt sich das Feld sukzessive aus.

Die stärkste Konzentration für einen Notenbereich findet sich in der Zeile *mehr als 2 Standardabweichungen* für sehr gute Leistungen (6 Texte). Bemerkenswert ist, dass auch mit sehr langen Abschnitten noch gute Leistungen möglich sind: Die Texte 11-B-E-12.1 und 12-C-I-11.1 verfügen über Abschnitte mit durchschnittlich 175,71 bzw. 168,20 Wörtern. Erstaunlich ist zudem, dass auffallend viele mangelhafte Arbeiten (5) um den Mittelwert des Expertenkorpus herum liegen. Wiederum ist also keine klare Tendenz hinsichtlich der verschiedenen Notenbereiche auszumachen. Die Abiturklausuren allerdings scheinen tendenziell näher am Experten-Mittelwert zu befinden als die anderen beiden Teilkorpora.

Hinsichtlich der durchschnittlichen Abschnittlänge und der Abweichung vom Experten-Mittelwert liegen die einzelnen Notenbereiche beginnend mit mangelhaften Leistungen bei folgenden Werten: 108,25 bzw. 26,04, 114,56 bzw. 33,20,

> 5 SD (ab 165,73)	11-B-E-12.1 (175,71) / 12-C-I-11.1 (168,20)
> 4 SD (ab 149,38)	11-B-D-09 (153,33) / 11-A-A-06 (155,33) / 11-B-C-05.1 (152,67) 11-A-B-03 (153,67)
> 3 SD (ab 133,03)	11-B-D-13.1 (136,43) / 12-D-M-14 (140,50) 11-B-C-08.1 (140,67) / 12-E-U-08 (135,13) 12-C-H-05.2 (135,40)
> 2 SD (ab 116,68)	11-A-A-13.1 (119,80) / 12-C-F-15 (127,33) / 12-D-P-14.1 (130,80) / 12-E-S-13 (121,67) / ABI-Z-DD-13 (121,73) / ABI-Z-FF-13 (128,63) 11-B-D-11 (122,50) / 12-D-N-10 (129,29) / ABI-Z-AA-12 (132,00) / ABI-Z-GG-11 (132,25) 11-B-E-08.1 (124,00) / 12-D-O-07 (126,50) 11-A-B-04 (125,20) / ABI-Z-BB-05.1 (123,50) / ABI-Z-CC-04.1 (122,50) 12-E-V-03 (127,20) / 12-D-J-02 (118,67) / 12-C-H-01 (115,00) / ABI-Z-AA-03 (127,80)
> 1 SD (ab 100,33)	11-A-B-11 (103,29) / 11-A-A-10.1 (110,67) 11-A-B-07 (106,00) / 12-D-K-09 (105,43) / 12-C-G-08 (112,38) / ABI-Z-CC-07 (107,13) 12-D-Q-06 (103,50) / 12-D-L-05 (116,29) / ABI-Z-DD-06.2 (113,00) / ABI-Z-GG-05 (106,93) 12-D-P-02.2 (114,40)
SD (um 83,98)	11-A-A-13.2 (84,00) / 11-B-C-13 (93,50) / ABI-Z-BB-14.1 (89,22) / ABI-Z-BB-14.2 (99,56) 12-E-T-12 (96,88) / 12-E-R-11 (92,17) / ABI-Z-DD-11 (93,13) / ABI-Z-EE-10 (86,29) ABI-Z-AA-09 (76,40) / ABI-Z-EE-08.2 (71,60) / ABI-Z-FF-08.1 (85,78) 11-B-D-05 (83,00) / 12-E-R-04.1 (82,00) / ABI-Z-CC-04.2 (69,91) 11-B-C-03 (81,20) / 11-B-E-03 (97,50) / 11-B-E-02 (82,38) / ABI-Z-EE-03 (94,30) / ABI-Z-FF-03 (78,64)
> 1 SD (ab 67,63)	

Abbildung 6.9: Schülerkorpus (mithilfe des Mittelwerts und der Standardabweichung des Expertenkorpus geordnet): Abschnittlänge

112,03 bzw. 31,38, 120,20 bzw. 36,22 sowie 116,10 bzw. 32,12. Die Korrelation zwischen den Notenbereichen und der Wörteranzahl pro Abschnitt kommt auf -0,12. Für den Zusammenhang zwischen den Notenbereichen und der Abweichung zum Experten-Mittelwert liegt sie bei -0,09.

Das bedeutet, dass die Note in einem schwachen Zusammenhang mit der Abschnittlänge steht – allerdings wie schon bei der Textlänge entgegen der Erwartung. Die Schülertexte, die längere Abschnitte konstruieren und stärker vom Experten-Mittelwert abweichen, scheinen mit einer leichten Tendenz besser bewertet

zu werden. Das würde die Vermutung, dass kleinere „Informationspakete“ für eine positive Bewertung von Textqualität zuträglich sind, zumindest in Frage stellen. Abbildung 6.10 fasst diesen Befund in einem Streudiagramm zusammen.

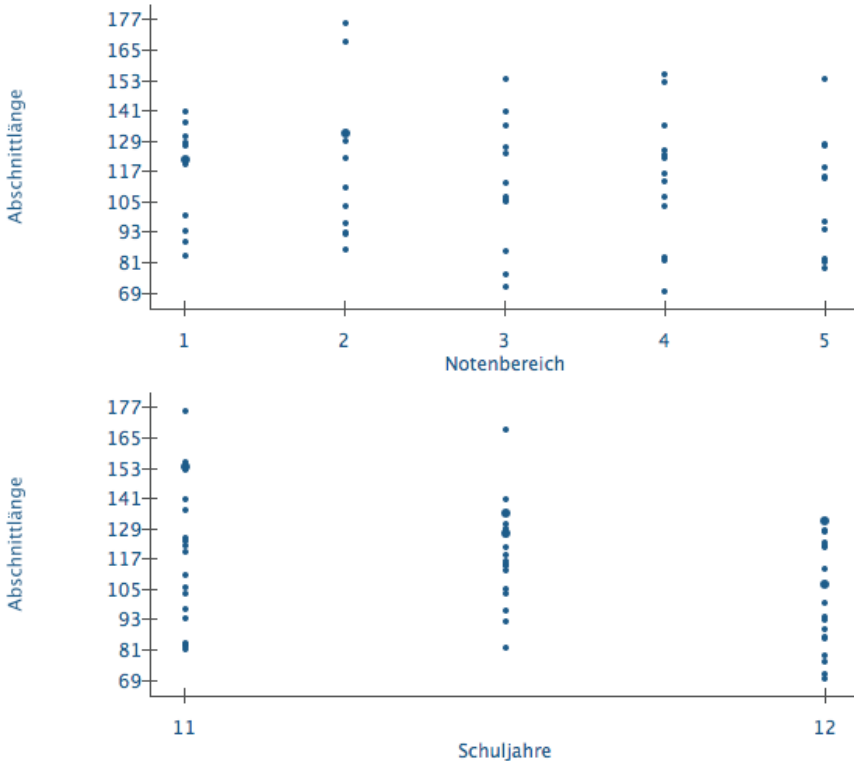


Abbildung 6.10: Schülerkorpus (Streudiagramm): Korrelation zwischen Abschnittlänge und Notenbereichen bzw. Teilkorpora

Hinsichtlich der drei Teilkorpora nehmen die Abiturklausuren erneut eine Sonderstellung ein. Sie verfügen mit insgesamt 18.645 Wörtern (ohne Überschriften) zwar über die höchste Wörteranzahl – die Texte der 11. und 12. Jahrgangsstufe haben 15.345 bzw. 15.041 Wörter. Doch wegen der hohen Absatzanzahl von insgesamt 183 sind bei ihnen die Abschnitte mit 101,89 Wörtern am kürzesten und diese weichen dementsprechend am geringsten vom Mittelwert des Expertenkorpus ab (83,98 Wörter). Die Teilkorpora der 11. und 12. Jahrgangsstufe weisen bei einer Absatzanzahl 129 bzw. 128 eine durchschnittliche Abschnittlänge von 118,95 bzw. 117,51 Wörtern auf. Ihr Abstand zum Experten-Mittelwert ist entspre-

chend höher.

Das Teilkorpus korreliert mit der Abschnittlänge mit einem geringen Zusammenhang von $-0,29$. Der Wert für die Abweichung vom Experten-Mittelwert liegt bei $-0,25$. Abbildung 6.10 visualisiert diesen Zusammenhang. Tendenziell ist die Abschnittlänge damit im Abiturkorpus kleiner und näher am Experten-Mittelwert, wobei die Tendenz hier der Erwartung entspricht.

6.2.2.4 Zusammenfassung

Bei den funktional-thematischen Abschnitten scheint ein interessantes Ergebnis auf: Obwohl die EuE die *kürzeren* Texte schreiben, bestehen ihre Texte aus *mehr* Abschnitten. Die beiden Mittelwerte liegen $0,77$ Abschnitte auseinander ($8,00$ zu $7,33$). Aussagekräftig ist in diesem Zusammenhang aber vor allem das Verhältnis von Abschnittanzahl zu Wörteranzahl. Hier lässt sich festhalten, dass ein durchschnittlicher Expertenabschnitt um $27,45$ Wörter kürzer ist als ein Schülerabschnitt ($83,98$ zu $111,43$). Die „Informationspakete“, die die EuE schnüren, sind also deutlich kleiner als die der SuS. Die Standardabweichung ist wie schon bei der Wörteranzahl bei den Expertentexten niedriger als bei den Schülertexten – und zwar um einen Wert von $0,33$ ($1,57$ zu $1,90$). Dementsprechend gilt auch für die Abschnitteinteilung, dass die EuE einheitlicher vorgehen – wenn auch der Unterschied nicht ganz so markant ist wie bei der Wörteranzahl.

Der Zusammenhang zwischen den Notenbereichen und der Abschnittanzahl ist sehr schwach ($r = 0,05$), der Zusammenhang zwischen den Notenbereichen und der Abweichung vom Experten-Mittelwert hingegen deutlich ausgeprägter ($r = 0,23$). Jedoch entspricht nur Zweiterer der Erwartung: Besser bewertete Arbeiten weichen weniger vom Experten-Mittelwert ab als schlechter bewertete. Aussagekräftig ist aber vor allem die Größe der „Informationspakete“. Für die Notenbereiche und die Abschnittlänge bzw. Abweichung vom Experten-Mittelwert zeigt sich folgendes Bild: Der Zusammenhang ist beide Male gering ($r = -0,12$ bzw. $-0,09$) und jetzt sogar widerläufig zur Erwartung. Gute und sehr gute Leistungen lassen sich also durchaus mit langen bis sehr langen Abschnitten erzielen.

Hinsichtlich der Teilkorpora ist interessant, dass in den Abiturklausuren deutlich mehr Abschnitte gemacht werden (r für Teilkorpus zu Abschnittanzahl = $0,58$; aber nur $-0,03$ für Teilkorpus zur Abweichung vom Experten-Mittelwert) – was in gewisser Weise logisch ist, da die Abiturklausuren auch länger ausfallen. Die Abschnittanzahl ist hier mit $9,15$ sogar höher als im Expertenkorpus mit $8,00$. Dieser Effekt ist so stark, dass die Abschnitte in den Abiturklausuren sogar etwas kür-

zer als die in den Klausuren der anderen beiden Teilkorpora sind (r für Teilkorpus zu Abschnittlänge = $-0,29$; für Teilkorpus zu Abweichung zum Experten-Mittelwert $-0,25$). Die Abiturtexte fallen also länger aus, verfügen aber über die kleineren „Informationspakete“ und liegen zumindest in dieser Hinsicht näher an den Expertentexten.

6.2.3 Überschriften

Drei Aspekte wurden für die Überschriften in den Blick genommen: *Überschriftentyp*, *Satzart* sowie *Satzform* und schließlich *sprachliche Markierung*.

6.2.3.1 Kodierung

Die Unterscheidung der vier Überschrifttypen *Dachzeile*, *Hauptzeile*, *Unterzeile* und *Zwischenüberschrift* konnte anhand der druckgrafischen Gliederung eindeutig bestimmt werden. Dasselbe gilt für die über grammatische Merkmale bestimmbare Satzart und Satzform. Aus diesem Grund wurde bei beiden Aspekten auf eine Doppelkodierung verzichtet.

Ob eine Überschrift als sprachlich markiert gelten kann, ist nicht zuletzt aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten nicht immer eindeutig zu bestimmen. Die Ergebnisse der Doppelkodierung nehmen sich wie folgt aus:

Für die insgesamt 160 Überschriftzeilen wurde 76-mal *sprachliches Bild* von Kodierer A und 75-mal von Kodierer B kodiert. Davon stimmten 73 Kodierungen überein. Cohens *Kappa* liegt bei 0,94 und damit in einem sehr guten Bereich. Für das Schülerkorpus sind die beiden Überschriften „Wikipedia: noch auf der Überholspur oder schon vorbeigezogen?“ (11-B-C-13) und „Das Buch ist tot! – Lang lebe die Literatur“ (ABI-Z-DD-13) typische Beispiele. In den Experten-Überschriften finden sich sprachliche Bilder wie folgende: „Verkatertes Brasilien“ (FAZ-06.08.-1-Matthias_Rüb) oder „Eine Lohnlücke lässt sich nicht mit einem Paragraphen schließen“ (SZ-10.08.-4-Detlef_Esslinger).

Probleme bei der Kodierung bereiteten lediglich sprachliche Bilder, die entweder bereits sehr verblasst sind oder sich schon an der Grenze zum Abstrakten bewegen. Zu diesen Fällen zählt etwa das *Verehren* in der Frage „Ist die Verehrung eines Autokraten ein Ausschlusskriterium für das Deutschsein?“ (ZEIT-11.08-1-Özlem_Topcu). Wie schon bei den funktional-thematischen Abschnitten wurden grundsätzlich nur Kodierungen übernommen, bei denen Übereinstimmung erzielt wurde.

Wortspiel wurde alles in allem 22-mal vorgeschlagen, 1-mal nur von Kodierer A und 7-mal nur von Kodierer B und 14-mal übereinstimmend. Der Wert für Cohens *Kappa* beträgt 0,75 und kann noch als sehr gut bewertet werden. Beispielhaft sind Formulierungen wie „Infotainment oder doch Inforaining?“ (11-B-D-05) oder „Tengelmänner und Tengelfrauen sind dankbar, wenn die Politik sich um ihre Arbeitsplätze kümmert“ (SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl).

Nicht-Übereinstimmung kam zustande, wenn der pointierte Umgang mit homophonen, homonymen oder homographen Wörtern allenfalls im weitesten Sinn zu erkennen war. Bei nachfolgendem Beispiel wurde etwa der semantische Kontrast zwischen den *Ignoranten* und *Gebildeten* von einem Kodierer kodiert, was die hier verwendete Definition von *Wortspiel* eigentlich sprengt: „Wikipedia: Von Ignoranten für Gebildete?“ (12-D-Q-06)

Ironie wurde mit einem Wert von 6 sehr selten kodiert. 2-mal wurde die Kodierung nur von Kodierer A, 2-mal nur Kodierer B verwendet. Cohens *Kappa* liegt bei 0,92 und kann damit als sehr gut bezeichnet werden.²⁴³ Die beiden übereinstimmend kodierten Fälle sind „Wikipedia feiert 15. Geburtstag – Glückwunsch den Besserwissern“ (11-B-E-12.1) und „Genug Hamsterwitze gemacht? Private Vorräte für den Notfall sind sinnvoll. Auch in Friedenszeiten“ (ZEIT-25.08.-1-Andreas_Sentker). Ob ein uneigentlicher Ausdruck des Gemeinten durch sein Gegenteil vorlag, konnte etwa bei „Roman, Novelle, Drama – Ist das noch Kunst oder kann's schon weg?“ (ABI-Z-EE-10) nicht sicher entschieden werden.

6.2.3.2 Korpusvergleich: Überschrifttypen

Abbildung 6.11 visualisiert die Verwendungshäufigkeit der verschiedenen Überschrifttypen in beiden Korpora. In Tabelle 6.3 sind die entsprechenden statistischen Kennzahlen zusammengestellt.

Für die EuE ist die Hauptzeile obligatorisch. Im Schülerkorpus fehlt diese allerdings auch nur bei einem von 60 Texten (2 %). Dach- und Unterzeile werden in den drei untersuchten Zeitungen unterschiedlich eingesetzt: Die Leitartikel der *FAZ* verfügen lediglich über eine Hauptzeile wie etwa in *FAZ-05.08.-1-Anno_Hecker* mit „Olympischer Zerrspiegel“. Auf eine mehrteilige Überschrift wird konsequent verzichtet. Die Leitartikel in der *SZ* setzen neben der Hauptzeile eine Dachzeile ein. Ein Beispiel dafür ist *SZ-12.08-4-Nico_Fried* mit „CDU / Die gespaltene Partei“. In der *Zeit* werden mehrheitlich alle drei Typen kombiniert. So beginnt *ZEIT-01.09.-1-Andrea_Böhm* wie folgt: „Syrien / Ewiges Schlachtfeld / Alle Welt stürzt sich in

²⁴³Der gute Wert kommt dadurch zustande, dass in die Berechnung auch die Übereinstimmung bei der Nicht-Kodierung von potentiellen Kodiereinheiten einbezogen wird.

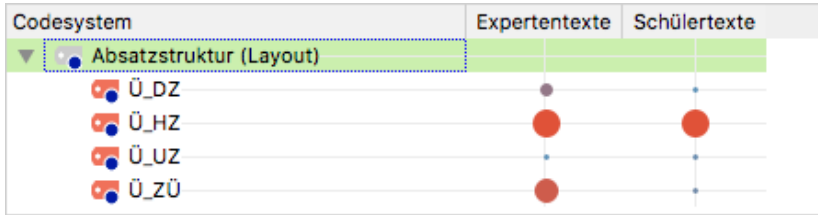


Abbildung 6.11: Korpusvergleich (CMB): Überschriftstypen

	Experten				Schüler			
	DZ	HZ	UZ	ZÜ	DZ	HZ	UZ	ZÜ
M	0,60	1,00	0,33	0,90	0,02	0,98	0,08	0,15
Median	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
Min	0	1	0	0	0	0	0	0
Max	1	1	1	1	1	1	2	5
R	1	0	1	1	1	1	2	5
SD	0,49	0,00	0,47	0,30	0,13	0,13	0,33	0,81
1. Quartil	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
3. Quartil	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00

Tabelle 6.3: Korpusvergleich (Kennzahlen): Überschriftstypen

Burka-Debatten und verschweigt, dass es auch Europäer sind, die vom Gemetzel profitieren“.

Lediglich in 2 von 10 Leitartikeln (ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether und ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch) wird eine vierte Form der Überschriftenkombination verwendet: Hauptzeile mit Unterzeile. Die beiden Kommentare stellen aber insofern einen Spezialfall dar, als sie sich zusammen eine gemeinsame Hauptzeile teilen. Die Unterzeile stellt gegensätzliche Positionen gegenüber: „Darf man die Burka verbieten? / Nein: In Deutschland können die Frauen anziehen, was sie wollen. Dieses Recht muss für alle gelten, die hier leben“ bzw. „Darf man die Burka verbieten? / Ja: Vollverschleierung ist keine Folklore, sondern ein nicht hinnehmbares Symbol islamischer Fanatiker“.

Die SuS konstruieren nur in den seltensten Fällen eine mehrteilige Überschrift (in 8 von 60 Texten / 13 %). Eine alleinstehende Hauptzeile wie „Die Magie der Literatur“ aus ABI-Z-AA-09 kann damit als typisch gelten. Nur Zwischenüberschriften scheinen mit einem Mittelwert von 0,15 etwas bekannter zu sein. Die hohen Streuungswerte verweisen jedoch darauf, dass auch diese nur von sehr wenigen SuS eingesetzt werden – dann aber intensiv wie in 11-B-C-13 mit der Hauptzeile „Wikipedia: Noch auf der Überholspur oder schon vorbeigezogen?“ und 5 (Maximum!) Zwischenüberschriften: „Wikipedia versucht dagegenzuhalten. / Der Einfachheit wegen. / Die Zahlen sprechen Bände. / Wikipedia – mit der Zeit gegangen. / Was für ein Fazit lässt sich nun ziehen?“

Zwischenüberschriften in Expertentexten kann man bei einem Mittelwert von 0,90 als üblich bezeichnen. Die oben zitierte Überschrift „Olympischer Zerrspiegel“ aus FAZ-05.08.-1-Anno_Hecker wird beispielsweise mit folgender Zwischenüberschrift kombiniert: „Wenn Gold der einzige Maßstab ist, so tun die Athleten alles dafür. Das ist nicht der Sinn der Spiele.“ Lediglich 3 Leitartikel in der *Zeit* (ZEIT-04.08.-1-Thomas_Fischermann/-Christof_Siemens, ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether und ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch) verzichten auf diese Möglichkeit der Textstrukturierung.

Diese Daten zeigen, dass die SuS bei den Überschriften einheitlicher vorgehen als die EuE. Allerdings ist dieses Ergebnis darauf zurückzuführen, dass die SuS die verschiedenen funktionalen und stilistischen Möglichkeiten, die die verschiedenen Überschriftstypen bieten (vgl. Kapitel 5), im Gegensatz zu den EuE nicht nutzen. Neben Schwierigkeiten bei der Umsetzung könnte ein naheliegender Grund dafür sein, dass sie die Vielfalt an Typen und deren unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten gar nicht kennen.

6.2.3.3 Korpusvergleich: Satzart und Satzform

Abbildung 6.12 einen Überblick über die Verwendungshäufigkeit im Experten- und Schülerkorpus.

Auffällig ist, dass in beiden Korpora Aussagen in Form von Phrasen ohne finites Verb dominieren („Nominalstil“). In Zahlen sind es im Schülerkorpus 28 von insgesamt 75 Überschriftzeilen (37 %), im Expertenkorpus 37 von insgesamt 85 Überschriftzeilen (44 %). Ein typisches Beispiel ist „Egalite, Fraternite, Liberte [sic!]: Wikipedia“ in 11-A-A-13.1 oder „Richter als Politiker“ in SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl.

Phrasen in Form von Fragen hingegen werden in größerer Anzahl nur von den

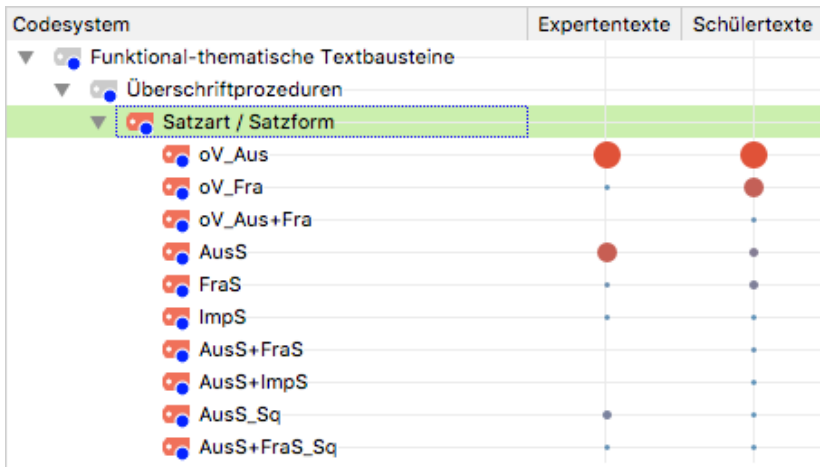


Abbildung 6.12: Korpusvergleich (CMB): Satzart und Satzform der Überschriften

SuS verwendet – und zwar fast so häufig wie die Aussagephrasen (22-mal / 29 %). Charakteristisch für die Schülertexte sind hierbei Konstruktionen mit Doppelpunkt oder Gedankenstrich wie folgende: „Wikipedia: Schritt in eine neue Ära des Lexikons oder nur ein ‚Traditionskiller?‘“ (11-B-E-08.1) oder „Wikipedia – Revolution des Lexikons oder Gefahr für den Unwissenden?“ (11-B-E-02). In den Expertentexten kommt eine Fragephrase nur 1-mal vor (1 %).

Sehr selten (2-mal / 3 %) ist eine Kombination von Aussage- und Fragephrase wie bei der Formulierung „Online-Maschinerie? – Wikipedia, die Wissensbeschaffung schlechthin“ (12-E-R-04.1). In den Expertentexten findet sich dieser Fall gar nicht.

Aussagesätze mit finitem Verb wie „Wenn man einen Krieg nicht stoppen kann, sollte man ihn nicht auch noch befeuern“ (ZEIT-01.09.-1-Andrea_Böhm) gibt es in größerer Anzahl bloß im Expertenkorpus (30-mal / 35 %). Fragesätze in der Form „Darf man die Burka verbieten?“ (ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether und ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch) sind für die Expertentexte eher untypisch (4-mal / 5 %).

Im Schülerkorpus stellen Aussagesätze mit finitem Verb im Vergleich zu Phrasen einen deutlich geringeren Anteil dar. Sie werden nur 9-mal (12 %) eingesetzt. Fragesätze hingegen kommen immerhin 8-mal (11 %) vor. Das bestätigt den Befund, dass Schüler in den Überschriften anscheinend mehr fragen als Experten.

Imperativsätze wie „Gebt das Geld aus!“ (ZEIT-01.09.-1-Caterina_Lobenstein) kommen in beiden Korpora vor, sind jedoch äußerst selten: nur 2-mal im Expertenkorpus (2 %) und lediglich 1-mal im Schülerkorpus (1 %). Ein Spezialfall ist eine Verbindung aus Aussage- und Fragesatz bzw. aus Aussage- und Imperativsatz, die zusammengezogen ist und noch nicht als Sequenz gelten kann. Die erste Variante kommt nur 2-mal im Schülerkorpus vor (3 %) und funktioniert über eine Gedankenstrichkonstruktion: „Ultimatives Wissen ja bitte – Aber was bist du bereit dafür aufzugeben?“ (11-A-B-11) Die zweite Variante trifft man nur ein einziges Mal im Schülerkorpus an (1 %): „Komm, ich erzähl dir eine Geschichte“ (ABI-Z-CC-04.1)

Sequenzen von Aussagesätzen in einer Überschriftzeile finden sich fast ausschließlich in den Expertentexten. Ein charakteristisches Beispiel dafür wäre „Donald Trump hat es übertrieben. Wollte er Hillary Clinton noch einholen, müsste er ein anderer Mensch werden“ aus ZEIT-11.08.-1-Josef_Joffe. Sie finden insgesamt 9-mal Verwendung und liegen damit bei 11 %. In den Schülertexten gibt es einen solchen Fall nur 1-mal (1 %). Eine Verbindung von Aussagesätzen und Fragesätzen wie beispielsweise „Wikipedia hatte im Januar zum 15. mal Geburtstag. Grund zum Feiern oder Grund zur Sorge?“ in 12-C-H-05.2 ist sehr selten: Diese kommt 2-mal im Expertenkorpus (2 %) und 1-mal im Schülerkorpus (1 %) vor.

Erklären lassen sich die Unterschiede zwischen Schüler- und Expertenkorpus zum Teil mit der sehr unterschiedlichen Nutzung der verschiedenen Überschrifttypen. Der *Code-Relations-Browser* in Abbildung 6.13 veranschaulicht für das Expertenkorpus, welche Satzarten bzw. Satzformen mit Überschrifttypen bevorzugt kombiniert werden. Die Symbolgrößen beziehen sich im *Code-Relations-Browser* immer auf alle Werte.

Die Grafik legt offen, dass Aussagephrasen ohne Verb in Dach- und Hauptzeile sowie Aussagesätze in Zwischenüberschriften dominieren und damit die typischsten Kombinationen sind. Aussagephrasen in der Dachzeile machen 20 % (17 von 85 Überschriftzeilen), Aussagephrasen in der Hauptzeile 22 % (19 Überschriftzeilen) und Aussagesätze in Zwischenüberschriften 24 % (20 Überschriftzeilen) aller Kombinationen aus. Alle anderen Kombinationsmöglichkeiten weisen nur 6 Fälle (7 %) oder weniger auf.

Denkt man von den Überschrifttypen (Spalten!) her, lässt sich festhalten, dass in Dachzeilen fast nur Aussagephrasen ohne finites Verb vorkommen (94 %). Üblicherweise wird hier das Thema sogar mit nur einem einzigen Schlagwort benannt: „Zivilschutz“ (ZEIT-25.08.-1-Andreas_Sentker), „Flüchtlinge“ (SZ-04.08.-4-Thomas_Kirchner) oder „Großbritannien“ (SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke). Nur in

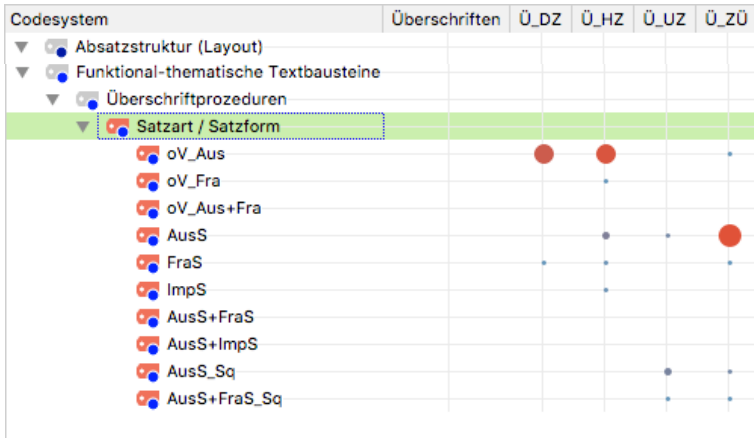


Abbildung 6.13: Expertenkorpus (CRB): Zusammenhang zwischen Überschrifttypen und Satzarten bzw. Satzformen

einem von 18 Fällen findet sich alternativ ein Fragesatz. In der Hauptzeile scheint mehr Vielfalt möglich, allerdings gibt es auch hier einen klaren Favoriten: In 63 % der Fälle wird eine Aussagephrase ohne finites Verb bevorzugt (19 Überschriftzeilen). Alternative Möglichkeiten sind Aussagesätze (6 Fälle / 20 %), Fragesätze (2 Fälle / 7 %), Imperativsätze (2 Fälle / 7 %) sowie Fragephrasen (1 Fall / 3 %). Die wenigen Unterüberschriften, die im Expertenkorpus vorkommen, gliedern sich in Sequenzen von Aussagesätzen (5 Fälle / 50 %) und einzelnen Aussagesätzen (4 Fälle / 40 %). Die restlichen 10 % (1 Fall) beziehen sich auf eine Sequenz von Aussage- und Fragesatz. Bei den Zwischenüberschriften dominieren Aussagesätze mit 74 % (20 Fälle), gefolgt von Sequenzen von Aussagesätzen mit 20 % (4 Fälle). Einzelfälle mit jeweils 4 % stellen eine Aussagephrase, ein Fragesatz und eine Sequenz von Aussage- und Fragesatz dar.

Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass im Schülerkorpus Phrasen ohne finites Verb mit Abstand am häufigsten vorkommen und Sätze und Satzsequenzen im Gegensatz dazu – insbesondere im Vergleich zum Expertenkorpus – deutlich seltener. Platz für ausgreifendere und weniger verdichtete Formulierungen bieten eben vor allem die Unterzeile und die Zwischenüberschrift. Diese verwenden die SuS aber so gut wie nie. Dabei stehen die einzelnen Überschrifttypen und die jeweils bevorzugten Satzarten bzw. Satzformen in einem Ergänzungsverhältnis. Im Detail wird darauf bei den inhaltlichen Ankerpunkten eingegangen, vor allem

im Zusammenhang mit der Frage, an welcher Stelle in der Sequenz eines Textes Themenfrage und zentrale These positioniert werden.

6.2.3.4 Korpusvergleich: sprachliche Markierung

Abbildung 6.14 gibt einen Überblick über den Anteil an nicht markierten und markierten Überschriften im Experten- und Schülerkorpus. Die Symbolgröße wurden für beide Spalten separat berechnet. Dabei muss aber dazugesagt werden, dass die Symbole viel unterschiedlicher dargestellt werden, als sie in absoluten Zahlen tatsächlich sind. Diese Verzerrung kommt zustande, weil nur zwei Werte miteinander verglichen werden. 48 % (41 von 85 Überschriften) der Expertenüberschriften und 56 % (42 von 75 Überschriften) der Schülerüberschriften weisen mindestens eine sprachliche Markierung auf.

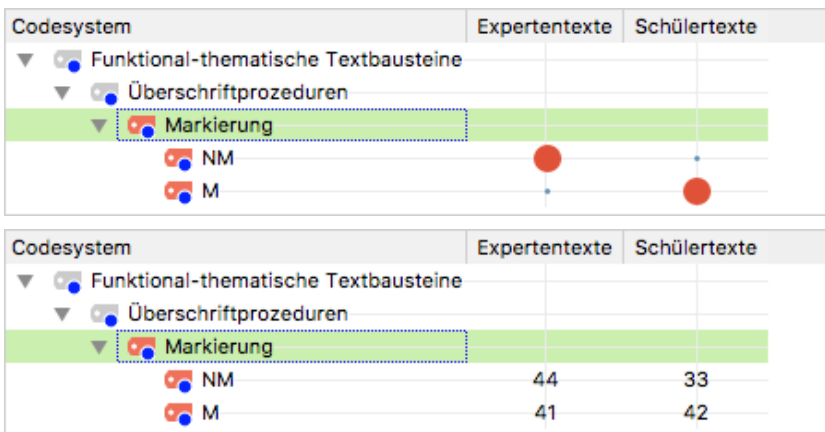


Abbildung 6.14: Korpusvergleich (CMB): nicht markierte und markierte Überschriften

Interessant ist der Zusammenhang, der im Expertenkorpus zwischen Überschriftentyp und Markierung besteht. Der *Code-Relations-Browser* in Abbildung 6.15 zeigt, dass markierte Haupt- (17 von 41 Fällen / 41 %) und Zwischenüberschriften (16 Fälle / 39 %) im Expertenkorpus am häufigsten vorkommen. Markierte Unterzeilen (7 Fälle / 17 %) und Dachzeilen (ein Fall / 2 %) sind seltener.

Rechnet man diese Werte auf die Anzahl der vorkommenden Überschriftentypen um, ergibt sich folgendes Bild: 6 % aller Dachzeilen (1 von 18), 57 % (17

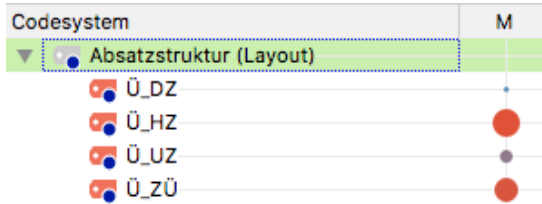


Abbildung 6.15: Expertenkorpus (CRB): Zusammenhang zwischen Überschrifttypen und Markierung

von 30) aller Hauptzeilen, 59 % (17 von 28) aller Zwischenüberschriften und sogar 70 % (7 von 10) aller Unterüberschriften sind sprachlich markiert. Fokussiert man nur die Hauptzeile und nimmt alle „Sonderfälle“ bei den Schülerüberschriften (1-mal Dachzeile, 6-mal Unterzeile, 9-mal Zwischenüberschrift) heraus, stehen 57 % im Expertenkorpus 58 % (34 von 59) im Schülerkorpus gegenüber. Diese Werte relativieren die oben erwähnte Tendenz im Schülerkorpus zu mehr markierten Überschriften.

Blickt man darauf, welche Art der Markierung bevorzugt verwendet wird, zeigen sich auch hier deutliche Parallelen zwischen dem Experten- und Schülerkorpus. Abbildung 6.16 veranschaulicht diesen Zusammenhang. Sprachliche Bilder dominieren in Überschriften beider Korpora mit 42 % (36 von 85) bzw. 49 % (37 von 75).

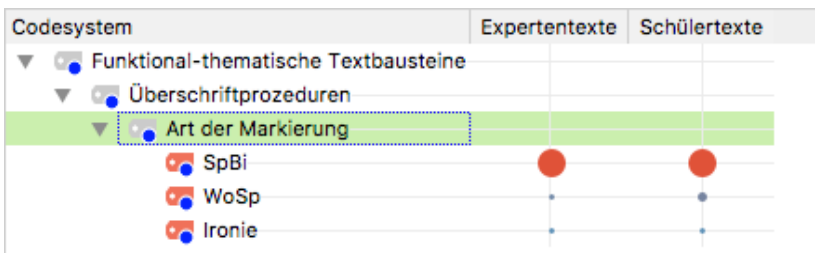


Abbildung 6.16: Korpusvergleich (CMB): Art der Überschriftenmarkierung

Typische Beispiele sind hierfür „Pendelschlag / Warum Donald Trump vielen Wählern aus dem Herzen spricht.“ (FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

und „Info-Eintopf: Wikipedia“ (12-D-K-09). Wortspiele wie „Umwelt / Das stinkt / Bei den Abgasen trickst der Staat herum“ (SZ-11.08.-4-Jan_Heidtmann) oder „Liest du noch oder guckst du schon?“ (ABI-Z-CC-07.1) finden sich mit 7 % (6 von 85) bzw. 11 % (8 von 75) nur wenige. Ironie ist mit den beiden zu Beginn genannten Fällen sehr selten (je einer / 1 %).

6.2.3.5 Schülerkorpus: Überschrifttypen

Mehrteilige Überschriften, wie sie zumindest für die Leitartikel in der *SZ* und in der *Zeit* typisch sind, finden sich im Schülerkorpus nur als Einzelfälle. Das *SZ*-Schema Hauptzeile mit Dachzeile weist lediglich ein Text auf, nämlich 11-A-A-13.2. Das eigentlich in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen weit verbreitete Schema Hauptzeile mit Unterzeile gibt es im Expertenkorpus nur 2-mal als Spezialfall. Im Schülerkorpus wird es 5-mal verwendet und zwar in 12-E-T-12, 12-E-R-11, 12-D-N-10, 12-D-K-09 sowie 12-C-H-05.2. Im Letztgenannten werden sogar – ganz unkonventionell – 2 Unterzeilen eingesetzt. Zwischenüberschriften tauchen im Schülerkorpus nur in 2 Texten auf: In 11-B-C-13 finden sich 5 Zwischenüberschriften, in 11-B-C-05.2 4.

Soweit dies bei der geringen Anzahl an Fällen überhaupt möglich ist, lässt sich in Bezug auf mehrteilige Überschriften allenfalls eine leichte Tendenz in Richtung gute bis sehr gute Arbeiten feststellen: 5 Einser bzw. Zweier stehen einem Dreier und 2 Vierern gegenüber. Allerdings stellt sich hier durchaus die Frage, inwiefern die stark gehäufte Verwendung eines bestimmten Überschrifttyps wie der Zwischenüberschrift oder der Unterzeile überhaupt funktional ist. Typisch für Expertentexte ist dies jedenfalls nicht. Auffällig ist zudem, dass sich diese „Sonderfälle“ jeweils auf die beiden Teilkorpora der 11. und 12. Jahrgangsstufe verteilen. Insofern scheint es vor allem beim Schema Hauptzeile mit Unterzeile plausibel, dass dessen Verwendung auf die behandelten Inhalte im Unterricht zurückzuführen ist.

6.2.3.6 Schülerkorpus: Satzart und Satzform

Eine weiterführende Frage ist, wie sich Satzart und Satzform im Schülerkorpus hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora verteilen. Abbildung 6.17 gibt einen Überblick über die präferierten Satzarten bzw. Satzformen in Relation zu den Notenbereichen und Teilkorpora.

Die Grafik schlüsselt den Befund, dass die SuS Phrasen ohne Verb gegenüber Sätzen bevorzugen und dass Überschriften fast genauso oft als Fragen wie als

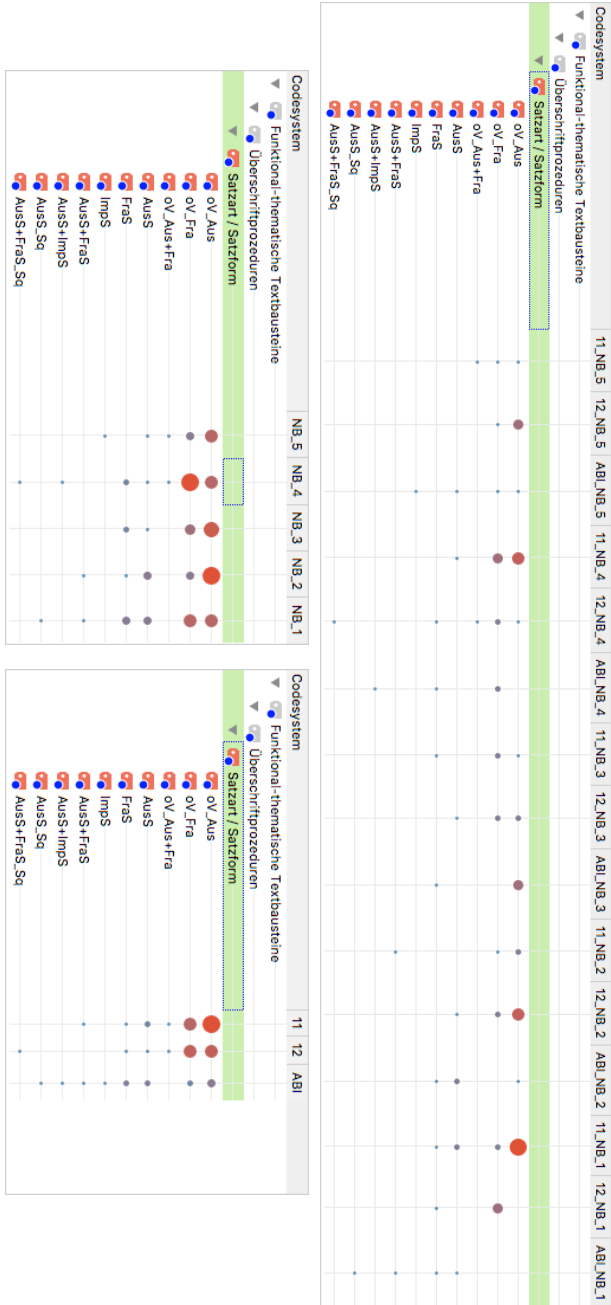


Abbildung 6.17: Schülerkorpus (CMB): Satzart und Satzform

Aussagen formuliert werden, detailliert auf. Alle markanten Konzentrationen finden sich in den ersten beiden Zeilen.

In den 15 Schülersets finden sich die größten Schwerpunkte für Aussagephrasen: nämlich in 11_NB_1²⁴⁴ sowie in 11_NB_4 und 12_NB_2²⁴⁵. ABI_NB_1 bildet einen Sonderfall, insofern als sich hier nur ganze Sätze oder Satzsequenzen finden. Hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora ist neben den klaren Häufungen in NB_4²⁴⁶, NB_2²⁴⁷ und 11/2²⁴⁸ interessant, dass NB_1 und das Abiturkorpus stärker streuen. Hier gibt es offensichtlich mehr Varianz.

Für die Korrelation zwischen den Notenbereichen und den beiden mit Abstand häufigsten Satzarten bzw. Satzformen, die Aussagephrase und die Fragephrase, beträgt r -0,03 bzw. 0,03.²⁴⁹ Der Zusammenhang zu den Teilkorpora kommt auf einen Wert von -0,25 bzw. -0,28. Die Aussagesätze und die Fragesätze korrelieren mit den Notenbereichen mit einem r von -0,17 bzw. -0,16. Der entsprechende Wert für die Teilkorpora beträgt 0,04 bzw. 0,11.

Dass selbst im sehr guten Notenbereich sowohl die Fragephrase als auch der Fragesatz gleichrangig neben der Aussagephrase bzw. dem Aussagesatz stehen, ist überraschend. Diese Präferenz für Fragen kann eindeutig als untypisch für Kommentare angesehen werden. Ähnliches gilt für die große Anzahl an Sätzen im Abiturkorpus – vor allem wenn man bedenkt, dass in diesem Teilkorpus ausschließlich Hauptzeilen verwendet werden.

An den oben erwähnten „Sonderfällen“ bei den Überschrifttypen ist in diesem Zusammenhang auffällig, dass in den wenigen Unterzeilen und Zwischenüberschriften der SuS die Sätze mit finitem Verb ein leichtes Übergewicht gegenüber den Phrasen ohne finites Verb haben: 8-mal wird eine Aussagephrase ohne Verb eingesetzt, 7-mal ein Aussagesatz und 3-mal ein Fragesatz. *Wenn* die SuS Unterzeilen und Zwischenüberschriften nutzen, zeigt sich also eine ähnliche Tendenz wie im Expertenkorpus.

Dominant ist im Schülerkorpus allerdings eine alleinstehende Hauptzeile. Abbildung 6.18 schärft noch einmal den Blick dafür, indem hier nur die vier häufigsten Schemata – Aussagephrase, Fragephrase, Aussagesatz und Fragesatz – ausschließlich für die Hauptzeilen betrachtet werden. Für die im Schülerkorpus bevorzugte Aussage- bzw. Fragephrase finden sich Beispiele aus jedem Noten-

²⁴⁴ 5 von 75 Überschriftzeilen / 7 %

²⁴⁵ jeweils 4 Fälle / 5 %

²⁴⁶ 7 Fälle für Fragephrasen / 9 %

²⁴⁷ 7 Fälle für Aussagephrasen / 9 %

²⁴⁸ 13 Fälle für Aussagesätze / 17 %

²⁴⁹ Die Werte wurden ohne 11-B-C-03 ausgerechnet, da dieser Text über keine Überschrift verfügt.

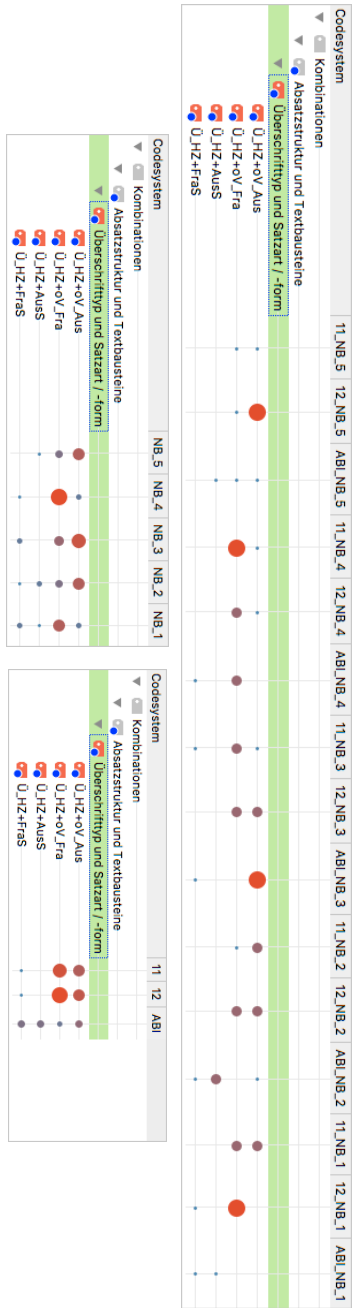


Abbildung 6.18: Schülerkorpus (CMB): Aussagephrase, Fragephrase, Aussagesatz und Fragesatz in der Hauptzeile

bereich und jedem Teilkorpus – immer wieder mit einer leichten Tendenz zu den Fragephrasen. Auch die zweitbeliebteste Konstruktion – Aussage- bzw. Fragesatz – weist Beispiele aus sehr unterschiedlichen Notenbereichen auf. Ein deutliches Übergewicht haben hier allerdings die Abiturklausuren.²⁵⁰ Wie oben bereits erwähnt ist hier markant, dass sich im sehr guten Notenbereich des Abiturkorpus keine einzige Phrasen-Überschrift findet.

Vor diesem Hintergrund soll in den Blick genommen werden, wie der Prototyp der Experten-Hauptzeile, die Aussagephrase, mit den Notenbereichen und den Teilkorpora zusammenhängen. Am häufigsten findet sich eine Aussagephrase in der Hauptzeile in NB_5²⁵¹, NB_3²⁵² und NB_2²⁵³, am seltensten in NB_4 und NB_1²⁵⁴. Für die Teilkorpora verteilt sich der Experten-Prototyp wie folgt: 7 in 11/2 (12 %), 8 in 12/1 (14 %) und 5 im Abitur (8 %).

Für die Korrelation zu den Notenbereichen beträgt r 0,08, für die Korrelation zu den Teilkorpora -0,10.²⁵⁵ Die Erwartung, dass sich Schülertexte in Richtung bessere Noten und Abitur den Expertentexten annähern, erfüllt sich also nur bedingt.

6.2.3.7 Schülerkorpus: sprachliche Markierung

Die Verteilung der sprachlichen Markierung hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora zeigt Abbildung 6.19.

Grundsätzlich fällt auf, dass sich in den fünf Notenbereichen aller drei Teilkorpora Markierungen finden. Die markanteste Häufung tritt mit 6 bzw. 5 markierten Überschriftzeilen in 11_NB_1 bzw. 12_NB_3 auf²⁵⁶ – wobei man berücksichtigen muss, dass es sich bei 11-B-C-13 mit einer Hauptzeile und 5 (!) Zwischenüberschriften um einen starken Sonderfall handelt. Auffällig sind darüber hinaus 12_NB_4, 11_NB_3 und 12_NB_2 mit jeweils 4 markierten Überschriftzeilen (10 %). Betrachtet man die Notenbereiche zusammen, stellt man fest, dass in NB_5 die wenigsten²⁵⁷ und in NB_3 die meisten Markierungen²⁵⁸ verwendet werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die SuS im Abiturkorpus am zu-

²⁵⁰zusammen 8 Fälle / 14 % von 59 Hauptzeilen

²⁵¹5-mal / 8 %

²⁵²6-mal / 10 %

²⁵³5-mal / 8 %

²⁵⁴je 2-mal / 3 %

²⁵⁵Die Berechnung von Pearsons r für das dichotome Merkmal folgt den Überlegungen von Bortz / Schuster (⁷2010, 171f.). Es wird in diesem Sinn als intervallskaliert interpretiert (vgl. Wirtz / Caspar 2002, 87).

²⁵⁶14 % bzw. 12 % der 42 markierten Überschriften

²⁵⁷5 Kodierungen / 12 %

²⁵⁸11 Kodierungen / 26 %



Abbildung 6.19: Schülerkorpus (CMB): sprachliche Markierung

rückhaltendsten mit sprachlichen Markierungen umgegangen sind.²⁵⁹

Für die Notenbereiche und die sprachliche Markierung fällt r entsprechend schwach aus. Er liegt bei $-0,19$ und zeigt eine leichte Tendenz an, dass die besser bewerteten SuS mehr sprachliche Markierungen einsetzen. Der Zusammenhang zwischen Teilkorpus und sprachlicher Markierung fällt mit einem Wert von $-0,38$ vergleichsweise hoch aus. Er bildet die Beobachtung ab, dass sprachliche Markierungen vor allem in den Abiturklausuren zurückhaltender verwendet werden. Will man diesen Befund trotz seiner Uneindeutigkeit aus Entwicklungsperspektive deuten, könnte man vermuten, dass im unteren Leistungsspektrum Markierungsprozeduren nur sehr eingeschränkt bekannt sind, während sie mit zunehmender Kompetenz möglicherweise gezielter und zurückhaltender eingesetzt werden.

Hinsichtlich der Art der sprachlichen Markierung sticht die Dominanz der sprachlichen Bilder heraus. Aus diesem Grund ist es wenig überraschend, dass ihre Verwendung die sprachlichen Markierung insgesamt spiegelt. Lediglich in 11_NB_2 zeigt sich eine Besonderheit mit einer leichten Tendenz zu Wortspielen.²⁶⁰ Dies schlägt sich dann auch bei der Gesamtbetrachtung der Notenbereiche²⁶¹ und Teilkorpora²⁶² nieder.

6.2.3.8 Zusammenfassung

Bei den Überschriften kann man sehen, dass die SuS zwar das Schema Hauptzeile konsequent einsetzen (59 von 60 Texten / 98 %), jedoch allenfalls in Ansätzen über kommentartypische Kombinationen aus Hauptzeile, Dachzeile, Unterzeile und Zwischenüberschrift verfügen (8 von 60 Texten / 13 %). Hinzu kommt, dass, selbst wenn die verschiedenen Überschrifttypen kombiniert werden, diese zum Teil sehr ungewöhnlich eingesetzt werden – wie etwa eine Hauptzeile mit 5 (!) Zwischenüberschriften. Wie ein adäquates Zusammenspiel der verschiedenen Überschrifttypen aussehen kann, lässt sich besonders gut an den Kommentaren der *Zeit* illustrieren. Dort werden wie in ZEIT-11.08.-1-Josef_Joffe in der Regel alle vier Überschrifttypen kombiniert:

Wer wird Präsident der USA? [Dachzeile]

Trump: Ausgereizt [Hauptzeile]

Donald Trump hat es übertrieben. Wollte er Hillary Clinton noch einholen, müsste er ein anderer Mensch werden [Unterüberschrift]

Der Mann kann nicht anders. Sein Wahnsinn hat Methode [Zwischenüberschrift]

²⁵⁹nur 7 Kodierungen / 17 %

²⁶⁰2 Kodierungen

²⁶¹3 Kodierungen in NB_2

²⁶²5 Kodierungen in 11/2

Aufgrund der Seltenheit von mehrteiligen Überschriften, besitzen die Überschriftentypen in Bezug auf die Notenbereiche und die Teilkorpora kaum Aussagekraft. Auffällig ist lediglich, dass sich im Abiturkorpus keine mehrteiligen Überschriften finden, was dem Vorgehen der EuE klar entgegensteht und möglicherweise auf konkrete Vorgaben aus dem Unterricht bzw. der Abiturvorbereitung zurückzuführen ist.

In Bezug auf Satzart und Satzform lässt sich sagen, dass die SuS schwerpunktmäßig dieselbe Konstruktion nutzen, die für Experten-Hauptzeilen charakteristisch ist: nämlich eine Aussagephrase ohne finites Verb.²⁶³ Allerdings findet sich im Schülerkorpus auch häufig eine Fragephrase²⁶⁴, die von den EuE so gut wie nicht verwendet wird²⁶⁵. Das Verhältnis von Aussage- zu Fragesätzen bestätigt diese Tendenz der SuS zum Fragen.²⁶⁶ Unabhängig davon kommen Sätze *mit* finitem Verb in den Schüler-Überschriften²⁶⁷ merklich seltener vor als in den Experten-Überschriften²⁶⁸. Das liegt wohl vor allem daran, dass die SuS hauptsächlich Hauptzeilen verwenden und diese eben weniger Raum für umfangreichere Satzkonstruktionen bieten.

Der Experten-Prototyp Hauptzeile mit Aussagephrase korreliert mit den Notenbereichen ($r = 0,08$) und Teilkorpora ($r = -0,10$) nur schwach und sogar tendenziell entgegen der Erwartung. In Richtung besser bewerteter Texte und Abitur wird er seltener statt häufiger verwendet. Auch die Aussage- und Fragephrasen insgesamt verteilen sich über alle Notenbereiche und Teilkorpora, wobei die Phrasen beim Abiturkorpus eben sehr deutlich abnehmen ($r = -0,25$ bzw. $-0,28$). Eine leichte Tendenz zur Verwendung von Sätzen mit finitem Verb (Aussage- und Fragesätze) ist entsprechend für NB_1²⁶⁹ und das Abiturkorpus²⁷⁰ auszumachen. r beträgt für die Notenbereiche $-0,17$ bzw. $-0,16$ und für die Teilkorpora $0,04$ bzw. $0,11$. Das ist umso widersprüchlicher, da sich in den Abiturtexten gar keine mehrteiligen Überschriften finden.

Mit Blick auf sprachliche Markiertheit und die Art der sprachlichen Markierung zeigen sich deutliche Parallelen zwischen dem Experten- und Schülerkorpus. 48 % (41 markierte Überschriften zu 85 insgesamt) stehen 56 % (42 markierte Überschriften von 75 insgesamt) gegenüber. Nimmt man nur die Hauptzeilen, sind die

²⁶³im Schülerkorpus: 28 von 75 Überschriftzeilen / 37 % und 20 von 59 Hauptzeilen / 34 %; im Expertenkorpus: 37 von 85 Überschriftzeilen / 44 % und 19 von 30 Hauptzeilen / 63 %

²⁶⁴22 von 75 Überschriftzeilen / 29 % und 22 von 59 Hauptzeilen / 37 %

²⁶⁵eine von 85 Überschriftzeilen / 1 % und eine von 30 Hauptzeilen / 3 %

²⁶⁶im Schülerkorpus: 9 zu 8 / 12 % zu 11 %; im Expertenkorpus: 30 zu 4 / 35 % zu 5 %

²⁶⁷23 von 75 Überschriftzeilen / 31 % und 15 von 59 Hauptzeilen / 25 %

²⁶⁸48 von 85 Überschriftzeilen / 56 % und 10 von 30 Hauptzeilen / 33 %

²⁶⁹6 von 18 / 33 %

²⁷⁰8 von 20 / 40 %

Werte fast identisch: 57 % (17 von 30) im Expertenkorpus zu 58 % (34 von 59) im Schülerkorpus. Dazu verwenden die SuS vor allem sprachliche Bilder (37 von 75 / 49 %), während Wortspiele (8 von 75 / 11 %) und Ironie (ein Fall von 75 / 1 %) deutlicher seltener eingesetzt werden. Dies entspricht der Verwendung im Expertenkorpus: sprachliche Bilder (36 von 85 / 42 %), Wortspiele (6 von 85 / 7 %) und Ironie (ein Fall von 85 / 1 %). Ein markantes Beispiel für ein solches sprachliches Bild, das nicht nur Aufmerksamkeit weckt, sondern auch die Position des Kommentars auf den Punkt bringt, findet sich im Expertenkorpus bei SZ-08.08.-4-Stefan_Kornelius:

Terror und Medien [Dachzeile]

Am Scharnier [Hauptzeile]

Terror wendet die freie Rede gegen ihre Erfinder [Zwischenüberschrift]

Für die sprachliche Markierung von Überschriften lässt sich festhalten, dass in NB_5 ($r = -0,19$) und im Abiturkorpus ($r = -0,38$) zurückhaltender agiert wird. Möglicherweise lässt sich dieser aus Entwicklungsperspektive eigentlich widersprüchliche Befund so deuten, dass im schwächeren Leistungsspektrum diese Prozeduren nur bedingt bekannt sind und im stärkeren Leistungsspektrum zunehmend gezielt eingesetzt werden. Die Art der sprachlichen Markierung lässt – abgesehen von Einzelbeobachtungen – keine Rückschlüsse auf die Notenbereiche und Teilkorpora zu.

6.2.4 Funktional-thematische Ankerpunkte

Wie in Kapitel 5 dargestellt, zählen zu den funktional-thematischen Ankerpunkten *Nachricht*, *Themafrage* und *zentrale These*.

6.2.4.1 Kodierung

Die Kodierung lieferte folgende Ergebnisse: Nachricht wurde für die insgesamt 840 Kodiereinheiten (160 Überschriftzeilen und 680 Absätze) 84-mal übereinstimmend von beiden Kodierern vorgeschlagen sowie 1-mal nur von Kodierer A und 20-mal nur von Kodierer B. Der Wert für Cohens *Kappa* beträgt 0,87 und liegt im sehr guten Bereich. Eindeutige Absätze lesen sich wie folgt:

Wikipedia feiert 15. Geburtstag – Glückwunsch den Besserwissern

(11-B-E-12.1)

Kaiser Akihito ist müde. Er sei mit mehr als 80 Jahren zwar noch gesund, erklärte er den Japanern nun in einer Videobotschaft, aber seine Kräfte ließen nach; es falle ihm zusehends schwerer, seine Pflichten als Symbol der japanischen Nation zu erfüllen. Deshalb

möchte der 82-jährige Monarch zurücktreten. Mit diesem menschlich sehr verständlichen Wunsch schubst der sanfte Akihito den japanischen Staat in eine Identitätskrise, zumal der Kaiser nach den geltenden Gesetzen gar nicht zurücktreten darf.

(SZ-09.08.-4-Christoph_Neidhart)

Probleme bei der Kodierung bereiteten vor allem Passagen, in denen nur vage bzw. nur in Teilen auf die Nachricht Bezug genommen wurde, wie beispielsweise in folgendem Absatz aus ABI-Z-BB-14.1:

Die Literatur befindet sich seit vielen Jahren in einem „schwierigen Verteidigungskrieg“, was schon der bekannte deutschsprachige Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki feststellen musste. Seit einigen Jahrzehnten treten die neuen Medien als Konkurrenten neben der Literatur auf und es scheint, als würden die Medien die Literatur allmählich verdrängen, doch dieser Anschein täuscht. Die neuen Medien erleichtern lediglich die Kundgabe von Meinungen und Positionen zu Politik, Religion, Philosophie sowie weiteren Themen. Schon seit langer Zeit sind sie der Literatur in diesen Dingen voraus.

Themafrage wurde 83-mal übereinstimmend kodiert, 0-mal nur von Kodierer A und 10-mal nur von Kodierer B. Cohens *Kappa* liegt bei sehr guten 0,94. Klar zu erkennen waren Themafragen bei Passagen wie diesen:

Die Literatur – verdrängt durch neue Medien?

(ABI-Z-BB-05.1)

[...] Warum also liegt plötzlich der Vorschlag wieder auf dem Tisch, in deutschen Städten zu verbieten, was in Medina oder Sanaa streng vorgeschrieben ist: die Burka oder den Nikab? Muss man Frauen, die sich in Deutschland für den Gesichtsschleier entscheiden, unverlangt mit den Idealen unverschleierter westlicher Lebensart bedrängen?

(ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch)

Nicht-Übereinstimmungen kamen zustande, wenn gerade bei sprachlich markierten Formulierungen der Bezug zur zentralen Fragestellung (hierarchiehöchste strittige Behauptung) nur noch indirekt zu erkennen war. Die folgenden zwei Überschriften zum Wikipedia-Thema sind typische Beispiele:

Infotainment oder doch Inforaining?

(11-B-D-05)

Eine Kugel mit Niveau?

(12-E-R-11)

Zentrale These wurde 180-mal von beiden Kodierern übereinstimmend vorgeschlagen, 3-mal nur von Kodierer A sowie 36-mal nur von Kodierer B. Der Wert für Cohens *Kappa* beträgt 0,87 und befindet sich im sehr guten Bereich. Keine Schwierigkeiten bereiteten eindeutige Überschriftzeilen bzw. Abschnitte wie die folgenden:

Zusammenfassend ist Literatur sehr wichtig für das Dasein der Menschen. Es spielt eine genauso große Rolle wie Kultur und Sprache. Je nach Generation bzw. Zeit gibt es Besonderheiten, welche sich in ein paar Jahren z.B. sprachlich schon wieder zu etwas völlig Neuem entwickelt haben können. Sprache, Technik, Medien, Kultur und Literatur machen uns aus. Sie wachsen weiter und entwickeln sich, genauso wie wir.

(ABI-Z-CC-04.2)

Olympia braucht einen Aufstand der Anständigen. Sportler sollten sich trauen, Unrecht anzuprangern

(ZEIT-04.08.-1-Thomas_Fischermann/Christof_Siemens)

Bei Nicht-Überstimmungen kristallisierte sich für die zentrale These dasselbe Problem heraus wie für die Themafrage. In manchen Fällen war es schwer zu entscheiden, ob die hierarchiehöchste strittige Behauptung tatsächlich *explizit* vorlag oder doch nur stützende Behauptungen („Argumente“) genannt wurden – und die zentrale These quasi nur „mitgedacht“ wurde:

Wikipedia ist beliebt. Das lässt sich nicht abstreiten, was auch gar nicht nötig ist. Das Portal hat eine ungemeine und auf den ersten Blick nicht klar ersichtliche Macht. Es kann durch seine Verfügbarkeit in knapp 300 Sprachen nahezu alle Menschen auf der Welt erreichen. Diese Vision der Gründer mag damit erfüllt sein, die Verantwortung für die Inhalte ist allerdings enorm gestiegen. Nicht umsonst dürfen Abiturienten für ihre Facharbeit nicht von Wikipedia zitieren: es gibt keine Garantie für die Richtigkeit der Aussagen.

(12-E-S-13)

Wenn Gold der einzige Maßstab ist, so tun die Athleten alles dafür. Das ist nicht der Sinn der Spiele.

(FAZ-05.08.-1-Anno_Hecker)

Auch für die funktional-thematischen Ankerpunkte gilt, dass nur übereinstimmende Kodierungen übernommen wurden.

6.2.4.2 Korpusvergleich

Abbildung 6.20 visualisiert die Verwendungshäufigkeit für beide Korpora. In Tabelle 6.4 sind die statistischen Kennwerte zusammengestellt.

Auf den ersten Blick kann man erkennen, dass die zentrale These sowohl im Expertenkorpus (79 von 138 Kodierungen / 57 %) als auch Schülerkorpus (101 von 210 Kodierungen / 48 %) am prominentesten vertreten ist. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch in Bezug auf Nachricht und Themafrage. Während in den Expertentexten der Bezug zur Nachricht klar häufiger vorkommt als die Themafrage²⁷¹, kehrt sich das Verhältnis in den Schülertexten um²⁷². Markant ist bei diesem Vergleich, dass die EuE nur äußerst selten nach dem Thema *fragen*.

²⁷¹ 55 zu 4 Kodierungen / 40 % zu 3 %

²⁷² 30 zu 79 Kodierungen / 14 % zu 38 %

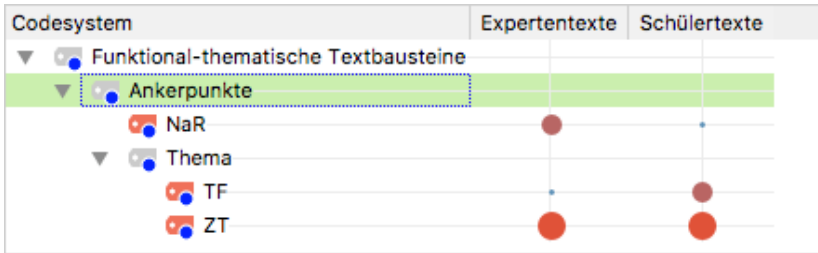


Abbildung 6.20: Korpusvergleich (CMB): Nachricht, Themafrage und zentrale These

	Experten			Schüler		
	NaR	TF	ZT	NaR	TF	ZT
M	1,83	0,13	2,63	0,50	1,32	1,68
Median	2,00	0,00	3,00	0,00	1,00	1,00
Min	1	0	1	0	0	0
Max	3	2	5	4	4	5
R	2	2	4	4	4	5
SD	0,82	0,43	1,08	0,76	0,90	1,01
1. Quartil	1,00	0,00	2,00	0,00	1,00	1,00
3. Quartil	2,75	0,00	3,00	1,00	2,00	2,00

Tabelle 6.4: Korpusvergleich (Kennzahlen): Nachricht, Themafrage und zentrale These

Die statistischen Kennwerte bestätigen dieses Bild, zeigen aber noch einmal Unterschiede im Detail auf. Wird in den Expertentexten im Mittel gut 2,5-mal (2,63) die zentrale These geäußert, geschieht dies in den Schülertexten bei einem Mittelwert von 1,68 doch spürbar seltener. Ein Median von 3,00 steht einem Median von 1,00 gegenüber. Auch hinsichtlich der Kodierung Nachricht liegen die Mittelwerte mit einer Differenz von 1,33 (1,83 zu 0,50) deutlich auseinander. Im Durchschnitt nehmen die SuS nur in jedem zweiten Kommentar Bezug auf die zu kommentierende Nachricht. Die Werte für den Median liegen bei 2,00 und 0,00 (!). Hervor-

zuheben ist die Themafrage: Im Expertenkorpus kommt sie so gut wie nie vor ($M = 0,13$ / Median = 0,00), während sie im Schülerkorpus fast an die zentrale These heranreicht ($M = 1,32$ / Median = 1,00).

Sieht man sich die Streuung genauer an, fällt auf, dass der Bezug auf die Nachricht und die Äußerung der zentralen These in den Experten-Kommentaren obligatorisch ist (Minimum = 1). Die Werte für die Standardabweichung lassen auf eine mäßige Variation schließen ($SD = 0,82$ bzw. 1,08), nur das Maximum für die zentrale These ist mit 5 Kodierungen relativ hoch. Die Schülertexte streuen ähnlich unauffällig wie die Expertentexte. Aussagekräftig ist jedoch, dass das Minimum für alle drei Kodierungen bei 0 liegt. Für (mindestens) 25 % der Texte gilt sogar, dass sie keinen Bezug zur Nachricht herstellen (1. Quartil = 0,00).

Fasst man diesen Befund aus Entwicklungsperspektive zusammen, lässt sich sagen, dass die SuS stärker als die EuE zum Fragen tendieren und zudem nicht selten versäumen, Lesern klarzumachen, was sie denn überhaupt kommentieren.²⁷³

6.2.4.3 Schülerkorpus

Bemerkenswert ist, dass sich der fehlende Nachrichten-Bezug auf (fast) alle Notenstufen und Teilkorpora erstreckt. Detailliert fächert Abbildung 6.21 das Schülerkorpus noch einmal nach den Notenbereichen und Teilkorpora auf. In der Darstellung finden sich bereits alle drei Kodierungen: Nachricht, Themafrage und zentrale These. Diese werden hier aber ausnahmsweise separat für die Zeilen betrachtet, weswegen die Symbolgrößen auch zeilenweise berechnet wurden.²⁷⁴

In den 15 Schülersets lassen sich mit 12_NB_2²⁷⁵ und 11_NB_2²⁷⁶ 2 Schwerpunkte für Nachricht ausmachen. Nur eine Kodierung (3 %) liegt für den Ankerpunkt in ABI_NB_5, 11_NB_3, 12_NB_3 und ABI_NB_1 vor sowie keine einzige in 11_NB_4 und ABI_NB_3. Vermehrt eingesetzt wird das Handlungsschema in NB_2²⁷⁷, am seltensten in NB_3²⁷⁸. Bei den Teilkorpora verfügt 12/1 mit einem

²⁷³Es mag sein, dass Künstlichkeit der Prüfungssituation dabei eine Rolle spielt und die SuS diese Information bei Lesern bzw. Prüfern als bekannt voraussetzen. Dies entspricht aber natürlich nicht der Idee der kommunikativen Situierung der Aufgabenstellung.

²⁷⁴Die Prozentwerte geben entsprechend Aufschluss darüber, wie stark der jeweilige Wert über dem Durchschnitt liegt. Bei 15 Schüler-Sets würde der Prozentwert bei gleicher Verteilung für jedes Set 7 % betragen. Für die Notenbereiche und die Teilkorpora wären die durchschnittlichen Prozentwerte 20 % bzw. 33 %.

²⁷⁵6 von 30 Kodierungen / 20 %

²⁷⁶4 Kodierungen / 13 %

²⁷⁷12 Kodierungen / 40 %

²⁷⁸2 Kodierungen / 7 %

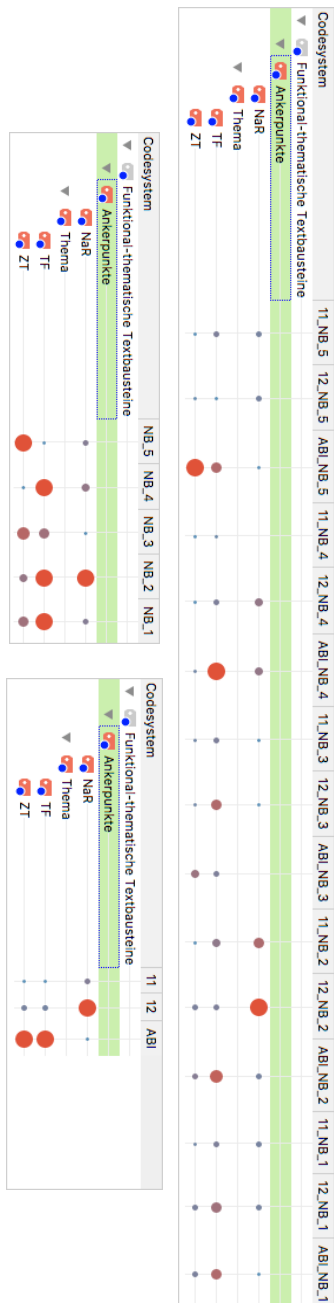


Abbildung 6.21: Schülerkorpus (CMB): Nachricht, Themafrage und zentrale These

Wert von 14 über die meisten Kodierungen (47 %), während 11/2 und das Abiturkorpus in etwa gleich liegen²⁷⁹.

Damit sind Entwicklungsaussagen schwierig. r liegt für den Zusammenhang von den Notenbereichen und der Nachricht bei $-0,10$. SuS, die einen Bezug zur Nachricht herstellen, sind damit leicht besser. Mit den Teilkorpora korreliert der Bezug zur Nachricht mit einem Wert von $-0,05$ so gut wie kaum, was aufgrund des klaren Schwerpunkts in 12/1 nicht verwunderlich ist.

Für die Themafrage lassen sich in den 15 Schülersets erhöhte Konzentrationen für ABI_NB_4²⁸⁰, ABI_NB_2²⁸¹ sowie ABI_NB_5, 12_NB_3 und ABI_NB_1²⁸² ausmachen. Auffällig selten findet sich der Ankerpunkt in 12_NB_5²⁸³ und 11_NB_4²⁸⁴. Hinsichtlich der Notenbereiche ist das Schülerkorpus sehr ausgeglichen. Mit einem Wert von 13 verfügt NB_5 über die wenigsten Kodierungen (16 %), NB_4, NB_2 und NB_1 haben die meisten mit jeweils 17 (22 %). Bei den Teilkorpora kristallisiert sich für das Abiturkorpus ein klarer Schwerpunkt heraus. 36-mal (46 %) wurde hier die Themafrage explizit gestellt – nur 20-mal in 11/2 (25 %) und nur 23-mal in 12/1 (29 %).

Dementsprechend fällt r aus: Die Notenbereiche korrelieren mit der Themafrage nur schwach mit $-0,12$. Dies widerspricht der Erwartung, dass besser bewertete Schülertexte näher an die Expertentexte herankommen. Der Zusammenhang von Teilkorpus und Themafrage ist mit einem Wert von $0,36$ noch einmal deutlich stärker, weist aber in dieselbe Richtung.

Bei der zentralen These lassen die 15 Schülersets einen extrem auffälligen Schwerpunkt in ABI_NB_5 mit 17 von 101 Kodierungen (17 %) erkennen. Ansonsten sind die Werte sehr ausgeglichen. Sie fallen in 11_NB_5, 11_NB_4, 12_NB_4 und 11_NB_2 nicht unter 4 (4 %), gehen aber auch in ABI_NB_3 bzw. ABI_NB_2 nicht über 10 (10 %) bzw. 8 (8 %). Für die Notenbereiche sticht der Unterschied zwischen NB_5 und NB_4 ins Auge: 26 Kodierungen (26 %) stehen 14 (14 %) gegenüber. Die restlichen Notenbereiche liegen mit 22, 19 und 20 Kodierungen eng zusammen (22 %, 19 % und 20 %). Für die Teilkorpora sieht man eine ähnliche Verteilung wie schon bei der Themafrage. Das Abiturkorpus hat mit 48 Themafragen (48 %) deutlich mehr als 11/2²⁸⁵ und 12/1²⁸⁶. Damit erhält man aus Erwerbs-

²⁷⁹9 zu 7 Kodierungen / 30 % zu 23 %

²⁸⁰10 von 79 Kodierungen / 13 %

²⁸¹8 Kodierungen / 10 %

²⁸²jeweils 7 Kodierungen / 9 %

²⁸³2 Kodierungen / 3 %

²⁸⁴3 Kodierungen / 4 %

²⁸⁵24 / 24 %

²⁸⁶29 / 29 %

perspektive ein schwer zu interpretierendes Ergebnis.

Zwischen den Notenbereichen und der zentralen These besteht so gut wie kein Zusammenhang. r beträgt 0,04. Das Teilkorpus hingegen korreliert deutlich mit der zentralen These bei einem Wert von 0,49. Das bedeutet, dass nicht in den besser bewerteten Texten verstärkt zentrale Thesen eingesetzt werden – wie man anhand des Expertenkorpus vermuten könnte –, sondern nur im Abitur.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass kein einziger Schülertext existiert, in dem nicht mindestens 1-mal die Themafrage aufgeworfen *oder* die zentrale These geäußert wird. Dieses Faktum relativiert den eingangs dargestellten Befund, dass das Minimum im Schülerkorpus für alle drei Kategorien auf 0 fällt – aber natürlich nicht für den Bezug auf die Nachricht.

6.2.4.4 Korpusvergleich: vertikale Sequenz

Neben den beiden Fragen, *ob* und, wenn ja, *wie oft* die drei funktional-thematischen Ankerpunkte eingesetzt werden, ist wesentlich, *an welcher Stelle* in der vertikalen Sequenz eines Kommentars dies geschieht. Die Ankerpunkte stellen – in der Terminologie von Fritz (2013) gesprochen – ein zentrales Commitment dar, das die globale Struktur eines Textes prägt und entscheidend zum Aufbau des gemeinsamen Commitment-Wissens zwischen Schreiber und Lesern beiträgt. So werden etwa durch das Nennen oder Offenlassen der zentralen These (und damit der vertretenen Position) zu Beginn (etwa in der Überschrift und / oder im ersten Absatz) ganz unterschiedliche Argumentationsstrategien möglich bzw. unmöglich. Bildlich gesprochen verzweigt sich an diesen Stellen der sogenannte „Textbaum“ oder „Handlungsbaum“ (vgl. Fritz 2013, 85-87 und 135f.).

Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* kann man in Abbildung 6.22 erkennen, wo der Bezug zur Nachricht im Experten- und Schülerkorpus bevorzugt platziert wird. In den Expertentexten findet er sich am häufigsten in den mittleren Absätzen (33 von 55 Kodierungen / 60 %). An zweiter Stelle steht der einleitende Abschnitt mit 14 Kodierungen (25 %). Die Überschriften und der abschließende Absatz weisen nur wenige Bezüge zur Nachricht auf (5 bzw. 3 Kodierungen / 9 % bzw. 5 %). Damit scheint der Anfang der Texte für diesen Ankerpunkt zwar ein beliebter Ort, jedoch nicht der typischste zu sein.

An dieser Stelle lohnt aber ein zweiter Blick in die mittleren Absätze. Hier zeigt sich, dass der zweite Abschnitt – also der erste Abschnitt der mittleren Abschnitte – mit 36 % (12 von 33 / 21 % aller Kodierungen) mit Abstand über die meisten Kodierungen bei den mittleren Abschnitten verfügt. Nimmt man den ersten und

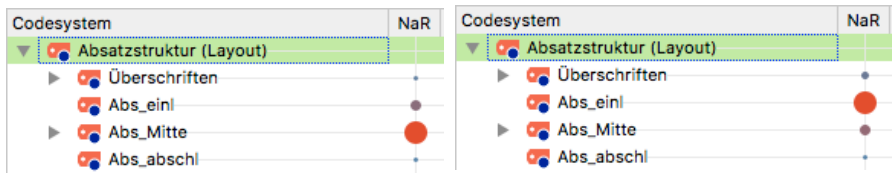


Abbildung 6.22: Korpusvergleich (CRB): Nachricht in der vertikalen Sequenz

zweiten Abschnitt zusammen, vereinen sie fast die Hälfte aller Kodierungen auf sich (26 von 55 / 47 %). Diese verteilen sich sogar so, dass 23 der 30 Expertentexte (77 %) über einen Nachrichtenbezug im ersten und / oder zweiten Abschnitt verfügen, da nur in 6 Kommentaren ein Nachrichtenbezug *sowohl* im ersten *als auch* zweiten Abschnitt vorkommt. 4 der 5 Nachrichtenbezüge in der Überschrift verteilen sich auf diese 23 Kommentare. Mit Nachrichtenbezug in der Überschrift und keinem weiteren im einleitenden und zweiten Abschnitt liegt nur einer vor.

Im Schülerkorpus fällt die Tendenz zum ersten Abschnitt sogar noch extremer aus. Der einleitende Abschnitt bildet mit 16 von 30 Kodierungen (53 %) einen klaren Schwerpunkt. Die mittleren Absätze liegen bei vergleichsweise geringen 27 % (8 Kodierungen). Hinzu kommt, dass davon 5 (63 % / 17 % aller Kodierungen) aus dem zweiten Abschnitt stammen. Damit fallen 70 % (21 von 30) aller Nachrichtenbezüge auf den ersten und zweiten Abschnitt. In der Überschrift und im abschließenden Abschnitt sind sie ähnlich selten wie in den Expertentexten: Die Werte betragen 13 % (4 Kodierungen) und 7 % (2 Kodierungen).

So lässt sich festhalten, dass, *wenn* die SuS einen Bezug zur Nachricht herstellen ($M = 0,50$ und Median = $0,00!$), sie dies sogar über die Expertentendenz hinaus tun. Dies liegt zum einen daran, dass im Schülerkorpus im Mittel mehr als ein Nachrichtenbezug weniger vorkommt (1,33) und oft nur der charakteristische Nachrichtenbezug zu Beginn „zur Verfügung steht“. Zum anderen ist der Grund dafür, dass die EuE den ersten Abschnitt zum Teil anderweitig, vor allem für einen pointierten Einstieg, nutzen, um dann erst im zweiten Abschnitt den eher sachlichen Bezug zur Nachricht herzustellen. Die folgenden ersten beiden Abschnitte aus ZEIT-04.08.-1-Thomas_Fischermann/Christof_Siemens sind ein Beispiel dafür:

Es könnte so schön sein: Alle Länder der Welt, selbst die schlimmsten Erzfeinde, treffen sich in der Traumstadt Rio de Janeiro, um sich beim größten Fest der Menschheit im fairen sportlichen Wettkampf miteinander zu messen. Die simple Botschaft: Ein friedliches Miteinander ist möglich.

Doch seit Monaten kommen von der Copacabana schlechte Nachrichten: Pfusch am Bau der Sportstätten, die Segelbucht wird trotz aller Beteuerungen nicht sauber, ein Jahrhundertprogramm zur Armenhilfe und Verbrechensbekämpfung ist gescheitert. 63 Prozent der Brasilianer finden, dass die Spiele in ihrem Land überhaupt nichts bringen.

Wo die Themafrage in den Experten- und Schülerkommentaren bevorzugt platziert wird, kann man Abbildung 6.23 entnehmen. 2 (50 %) der insgesamt nur 4 Themafragen im Expertenkorpus fallen auf die gemeinsame Hauptzeile „Darf man die Burka verbieten?“ von ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether und ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch (2 Kodierungen / 50 %). Die anderen 2 Themafragen finden sich im einleitenden Absatz – davon 1-mal wiederum in ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch. Zumindest für das erhobene Korpus lässt sich damit sagen, dass, wenn der sehr seltene Fall einer Themafrage in einem Expertenkommentar eintritt, dann am Anfang des Textes.

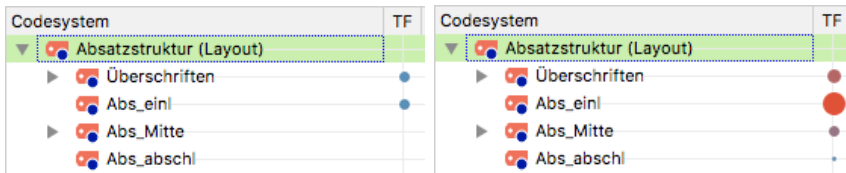


Abbildung 6.23: Korpusvergleich (CRB): Themafrage in der vertikalen Sequenz

Aber auch für die Schülertexte lässt sich eine markante Konzentration für die Überschriften (24 von 79 Kodierungen / 30 %) und insbesondere für den einleitenden Abschnitt (36 Kodierungen / 46 %) ausmachen. Angesichts der Dominanz der Hauptzeile im Schülerkorpus ist wenig überraschend, dass es sich bei 22 der Themafragen in der Überschrift um Hauptzeilen handelt (92 %). In allen mittleren Abschnitten zusammen finden sich nur 20 % der Themafragen (16) – 8 davon allerdings im zweiten Abschnitt (50 % / 10 % aller Kodierungen). Für den abschließenden Abschnitt ist die Themafrage sehr untypisch (3 Kodierungen / 4 %).

Damit trifft man diesen Ankerpunkt zu 86 % in der Überschrift, im ersten Absatz und / oder zweiten Absatz an. Insofern kann man mit gutem Grund vermuten, dass die Themafrage für die SuS als eine Art Aufhänger dient, wenn nicht sogar eine strukturierende Leitfunktion beim Einstieg in die Texte hat. Ein charakteristisches Beispiel ist dafür der mit der Maximalpunktzahl bewertete Schülerkommentar 12-C-F-15, bei dem die Themafrage gleich zu Beginn in der Hauptzeile der Überschrift aufgeworfen und dann am Ende des ersten Abschnitts mit der ritualisierten

Erörterungsformel *Es stellt sich die Frage, ...* wiederholt wird:

Ist die frei zugängliche Information die Zukunft?

37 Millionen Beiträge in knapp 300 Sprachen. Das ist der Stande der Online-Enzyklopedie Wikipedia Anfang 2016, 15 Jahre nach ihrem Start. (Material 1). Das System, welches hinter dem Lexikon steht, ist relativ einfach. Jeder Nutzer kann schnell und ohne viel technischem Wissen Artikel anlegen und bearbeiten. Die Vision dabei ist, dass das Wissen von sehr vielen Menschen zentral gesammelt wird und die Richtigkeit der Informationen durch gegenseitige Kontrollen sichergestellt wird. Allerdings entspricht diese Vision leider nicht immer der Realität. Es stellt sich also die Frage, ob die Etablierung des Online-Lexikons Wikipedia und dessen großer Einfluss positiv zu bewerten ist, oder ob es nicht auch einige Kritikpunkte gibt.

Anders als die Themafrage ist die zentrale These sowohl für die Experten- als auch die Schülertexte typisch. Abbildung 6.24 kann man entnehmen, dass die Überschriften (29 Kodierungen von insgesamt 79 / 37 %), die mittleren Abschnitte (22 / 28 %) und der abschließende Abschnitt (24 / 30 %) Schwerpunkte im Expertenkorpus darstellen. Im einleitenden Abschnitt kommt die zentrale These mit 4 Kodierungen (5 %) deutlich seltener vor. Zudem findet man diesen Ankerpunkt nur 5-mal im zweiten Abschnitt (6 % / 27 % aller Kodierungen in den mittleren Abschnitten), jedoch 9-mal im vorletzten Abschnitt (11 % / 41 %). Hinsichtlich der Überschrifttypen verteilt sich die zentrale These recht ausgewogen: 0-mal in der Dachzeile, 8-mal in der Hauptzeile (28 % / 10 % aller Kodierungen), 9-mal in der Unterzeile (31 % / 11 %) sowie 12-mal in der Unterüberschrift (41 % / 15 %).

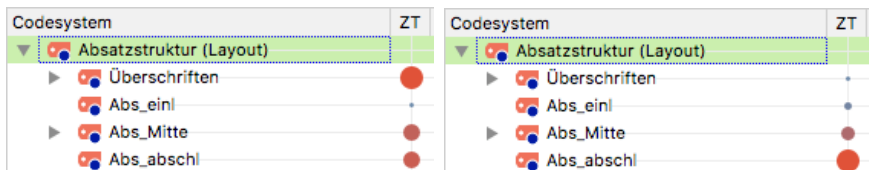


Abbildung 6.24: Korpusvergleich (CRB): zentrale These in der vertikalen Sequenz

Auf die vertikale Sequenz der Texte bezogen bedeutet das, dass es für die Expertenkommentare nicht ungewöhnlich ist, dass die zentrale These schon zu Beginn deutlich gemacht wird. Dachzeile, Hauptzeile und Unterzeile sowie einleitender und zweiter Abschnitt kommen zusammen auf 26 Kodierungen (33 %). Öfter trifft man auf die zentrale These aber am Ende im vorletzten und / oder abschließenden Absatz (33 Kodierungen / 42 %). Eine Art Zwischenposition nehmen die Zwischenüberschriften ein, die im Leseprozess *in der Regel* wohl erst in der vertikalen Sequenz der Texte wahrgenommen werden. Die zentralen Thesen verteilen

sich so, dass 12 der 30 Expertenkommentare (40 %) ohne eine zentrale These zu Beginn bleiben. In 5 dieser Texte kommt die zentrale These dann spätestens durch die Zwischenüberschrift zum Ausdruck. In 27 Expertenkommentaren (90 %) findet sich dieser Ankerpunkt im vorletzten und / oder abschließenden Abschnitt.

Die Anzahl der Texte, die über eine zentrale These *sowohl* zu Beginn *als auch* am Ende verfügen, beläuft sich auf 16 (53 %). Ein Kommentar ohne die zentrale These zu Beginn, in der Zwischenüberschrift *oder* am Ende existiert in dem erhobenen Korpus nicht. Ein prägnantes Beispiel dafür, dass in Kommentaren die Position in der Regel deutlich angezeigt wird, ist FAZ-18.08.-1-Majid_Sattar mit der zentralen These im ersten Abschnitt, in der Zwischenüberschrift und im letzten Abschnitt:

Steinmeiers Wandlungen [Hauptzeile]

Es ist kein Geheimnis, dass Frank-Walter Steinmeier auf Kritik empfindlich und mitunter auch beleidigt reagiert – und das erst recht, wenn es um Russland geht. Zwei Szenen illustrieren dies. Zugleich werfen sie ein bedenkliches Licht auf die Wandlungen des Außenministers in seiner zweiten Amtszeit.

[...]

Verständnis für Russland, Abneigung gegen Amerika – der Außenminister fischt im Trüben. [Zwischenüberschrift]

[...]

Steinmeier ist gewiss kein skrupelloser Parteisoldat. Doch ganz uneigennützig ist sein Verhalten nicht. Die Chancen eines rot-rot-grünen Kandidaten Steinmeier in der Bundesversammlung wird er realistisch einzuschätzen wissen. Eigentlich kämpft der Außenminister längst um den Verbleib in seinem Amt über 2017 hinaus. Der Preis dafür ist hoch.

In den Schülertexten lässt sich ein sehr deutlicher Schwerpunkt für den abschließenden Abschnitt ausmachen (52 Kodierungen / 51 %). Einen weiteren verzeichnen die mittleren Abschnitte mit 32 Kodierungen (32 %). Selten zum Ausdruck gebracht wird die zentrale These in den Überschriften (7-mal / 7 %) – 6-mal davon Hauptzeile – und im einleitenden Abschnitt (10-mal / 10 %). Bei den mittleren Abschnitten ist interessant, dass 8 der Kodierungen auf den zweiten Abschnitt und 8 auf den vorletzten Abschnitt fallen (jeweils 25 % bzw. 8 % aller Kodierungen). Damit machen die SuS weniger Gebrauch von der Möglichkeit, die zentrale These schon zu Beginn aufzustellen (24 / 24 %). Die zentrale These am Ende überwiegt hier deutlich mit insgesamt 60 Kodierungen (59 %). Zwischenüberschriften spielen für diesen Ankerpunkt keine Rolle.

Insofern lässt sich in den Schülerkommentaren im Vergleich zu den Expertentexten eine spürbare Tendenz beobachten, die zentrale These erst zum Ende hin zum Ausdruck zu bringen. Ruft man sich in Erinnerung, dass es sich mit der Themafrage umgekehrt verhält, ist der Schluss plausibel, dass die SuS tendenziell

dem Makro-Schema der Erörterung, nämlich *Frage in der Einleitung aufwerfen und dann im Schluss beantworten*, folgen, während die EuE offensichtlich kaum damit arbeiten (fehlende Themafragen!). So passt es ins Bild, dass der oben zitierte Schülerkommentar 12-C-F-15 die eigene Position erst zum Ende hin und insbesondere im letzten Abschnitt deutlich macht:

Die Digitalisierung der Medien und damit auch der Enzyklopädien ist ein logischer Schritt in die Zukunft. Das freie und offene System von Wikipedia ist dabei ein guter Ansatz und es kann und sollte positiv gesehen werden, dass das Online-Lexikon einen großen Einfluss besitzt und von vielen akzeptiert wird. Denn nur unter diesen Voraussetzungen kann es sich weiterentwickeln, was trotz des guten Ansatzes notwendig ist, um eine hohe Qualität zu erreichen und dem Ziel einer Enzyklopädie gerecht zu werden: Wissen zu sammeln, aufzubewahren und zu überliefern. Dabei darf aber auch nicht in Vergessenheit geraten, dass ein Nachschlagewerk kein Ersatz für Bildung ist, sondern lediglich eine Ergänzung. Auch Jimmy Wales, einer der Gründer von Wikipedia, weiß das: „Wer sagt, Du musst heutzutage nichts mehr wissen, Du musst nur noch wissen, wo Du es nachschlägst, hat meiner Meinung nach etwas missverstanden.“ (Material 1)

6.2.4.5 Schülerkorpus: vertikale Sequenz

Der *Code-Matrix-Browser* in Abbildung 6.25 gibt einen Überblick darüber, wie sich dominante Positionierungen in der vertikalen Sequenz in Bezug auf Notenbereich und Teilkorpus verhalten.

Der oberste Expertenprototyp ist der Nachrichtenbezug im einleitenden und / oder zweiten Abschnitt sowie in manchen Fällen (zusätzlich) in der Überschrift. Auffällig ist, dass die Werte über alle Notenbereiche und Teilkorpora streuen. So kommt das Maximum in den 15 Schülersets nicht über 2 hinaus (bei insgesamt 25 Kodierungen dieser drei Varianten / 8 %). Über alle Notenbereiche zeigt sich jedoch die klare Dominanz des einleitenden Abschnitts, insbesondere in NB_5, NB_2 und NB_1.²⁸⁷ Paritätisch verteilen sich die drei Varianten in NB_4.²⁸⁸ Der seltene Nachrichtenbezug im Abiturkorpus ist auch in dieser Grafik erkennbar, interessant ist aber das fast ausgeglichene Verhältnis von einleitendem und zweitem Abschnitt²⁸⁹, wie es für das Expertenkorpus typisch ist. Ob damit eine stärkere Nähe zum Experten-Prototyp behauptet werden kann, ist fraglich.

Entsprechend fallen die Korrelationswerte aus. Für den Zusammenhang zwischen dem Vorliegen der Nachricht im einleitenden Abschnitt und den Notenbereichen liegt r bei geringen $-0,07$. Mit den Teilkorpora korreliert er leicht stärker mit einem Wert von $-0,14$. Auf die Berechnung der Werte für die Nachricht in der Überschrift und im zweiten Abschnitt wurde verzichtet. Hier liegen zu wenige Werte vor. Nimmt man die drei Varianten zusammen, erhält man für das Vorliegen der

²⁸⁷jeweils 4 Kodierungen / 16 %

²⁸⁸jeweils 2 / 8 %

²⁸⁹3 zu 2 / 12 % zu 8 %

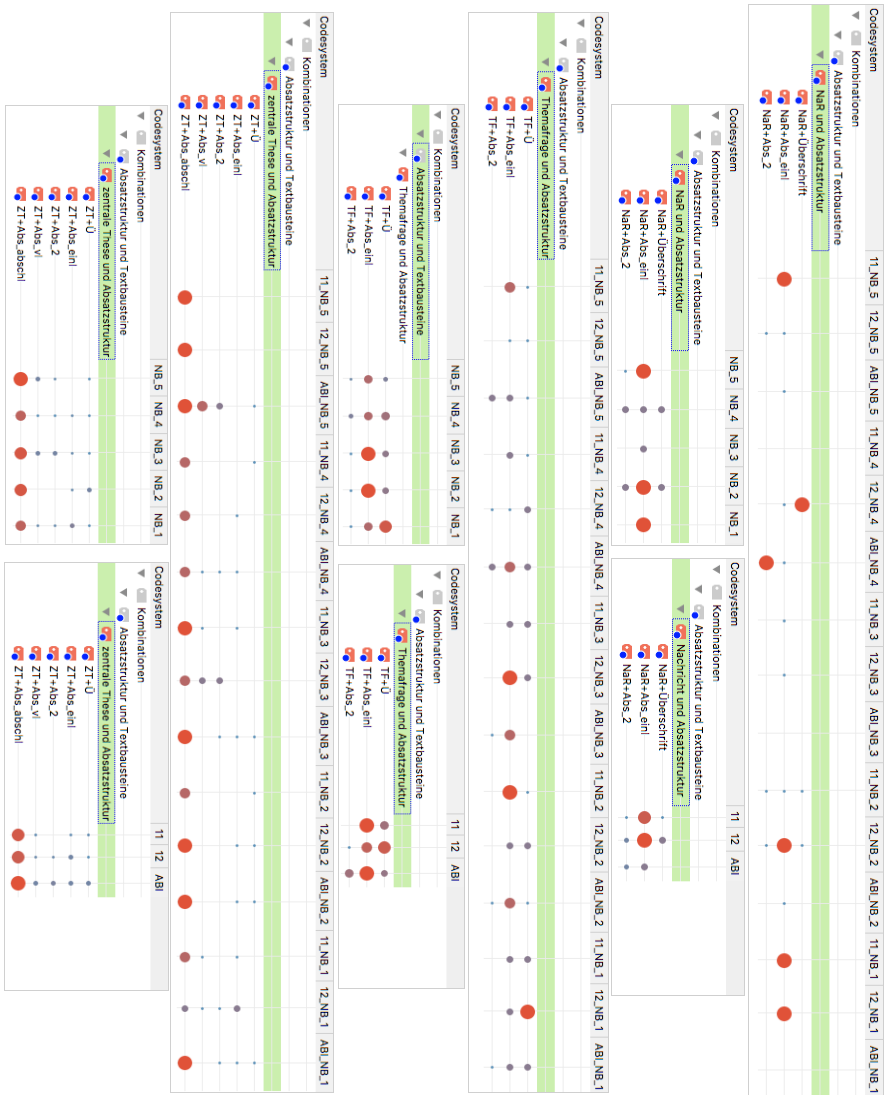


Abbildung 6.25: Schülerkorpus (CMB): prototypische Positionierung von Nachricht, Themafrage und zentraler These in der vertikalen Sequenz

Nachricht zu Beginn der Texte – bei 21 der 60 Schülertexte ist dies der Fall (35 %) – und den Notenbereichen eine Korrelation von 0,03. Die Verteilung über die Notenbereiche (5, 6, 2, 8 und 4 Kodierungen) ist dabei in Bezug auf die Tendenz nur bedingt eindeutig. Für die Teilkorpora erreicht r -0,09. Die Verteilung (8, 12 und 5 Kodierungen) weist auch hier keine klare Tendenz aus. So spielt die Positionierung der Nachricht – ähnlich wie schon das Vorhandensein – nur eine allenfalls geringe Rolle für die Bewertung der Kommentare.

Die für die Expertenkommentare eher unübliche Themafrage wird in den Schülertexten in der Regel zu Beginn in der Überschrift, im einleitenden und / oder zweiten Abschnitt gestellt. Bezogen auf die 15 Schülertexte fallen drei Schwerpunkte ins Auge: zum einen die Themafrage im einleitenden Abschnitt in 12_NB_3 und 11_NB_3, zum anderen die Themafrage in der Überschrift in 12_NB_1.²⁹⁰ Ansonsten verteilen sich auch hier die drei Varianten relativ gleichmäßig, vor allem wenn man bedenkt, dass die Themafrage im zweiten Abschnitt vergleichsweise selten ist. Für die Notenbereiche lässt sich eine leichte Zunahme der Themafrage in der Überschrift Richtung sehr gut ausmachen.²⁹¹ Im Abiturkorpus ist diese Variante aber relativ am schwächsten vertreten²⁹², während die Themafrage im einleitenden Absatz hier viele Kodierungen aufweist²⁹³ – ähnlich wie der Notenbereich befriedigend und gut.²⁹⁴

Abschließend sei noch auf den interessanten Punkt hingewiesen, dass die Themafrage im zweiten Abschnitt fast ausschließlich im Abiturkorpus vorkommt.²⁹⁵ Damit ist schwer zu sagen, ob die Positionierung der Themafrage sinnvoll unter einer Entwicklungsperspektive gesehen werden kann. Hinzu kommt, dass die Expertentexte anders als bei den beiden anderen Ankerpunkten als Vergleichsgröße fehlen.

Rechnet man r für die Korrelation von der Themafrage in der Überschrift zu den Notenbereichen und Teilkorpora, erhält man die Werte -0,24 und -0,04. Für den Zusammenhang von der Themafrage im ersten Abschnitt und den Notenbereichen sowie den Teilkorpora bekommt man -0,08 und 0,00. Und für die Themafrage im zweiten Abschnitt: 0,15 und 0,42. Nimmt man alle drei Varianten als *Themafrage zu Beginn* zusammen, so korreliert dieses Schema, das nur 11 der Schülertexte nicht aufweisen (18 %), mit den Notenbereichen und Teilkorpora mit einem ver-

²⁹⁰jeweils 4 von insgesamt 68 Kodierungen dieser drei Varianten / 6 %

²⁹¹8 Kodierungen / 12 %

²⁹²6 Kodierungen / 9 %

²⁹³13 Kodierungen / 19 %

²⁹⁴9 Kodierungen / 13 %

²⁹⁵7 Kodierungen / 10 %

gleichsweise niedrigen r von -0,10 bzw. 0,16. Für beide Korrelationen weist die Verteilung (11, 14, 14, 14 und 15 Kodierungen bzw. 20, 22 und 26 Kodierungen) in Richtung besser bewertete Texte und Abitur.

Für die zentrale These zeigen sich noch einmal zwei Punkte sehr deutlich: Zum einen tendieren die SuS über alle Notenbereiche und Teilkorpora hinweg dazu, dieses am Ende der vertikalen Sequenz im vorletzten und / oder abschließenden Abschnitt einzusetzen. Lediglich in 12_NB_1 findet sich ein markanter Tiefpunkt mit nur 3 aller 61 Kodierungen für die letzten beiden Abschnitte (5 %). Zum anderen weist das Abiturkorpus spürbar mehr Kodierungen auf als 11/2 und 12/1. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass dieses mit 23 zentralen Thesen am Textende (38 %) vor den anderen beiden liegt. In Bezug auf die Notenbereiche lässt sich sagen, dass diese Variante in Richtung NB_1 tendenziell abnimmt.²⁹⁶

Eine vermehrte Nutzung der zentralen These zu Beginn lässt sich in den 15 Schülersets für ABI_NB_5, ABI_NB_3, 12_NB_1 und ABI_NB_1 ausmachen.²⁹⁷ Am häufigsten wird auf diese Variante in NB_1²⁹⁸, am zweithäufigsten in NB_3²⁹⁹ und am dritthäufigsten in NB_2³⁰⁰ zurückgegriffen, was zumindest eine leichte Tendenz anzeigt. Bei den Teilkorpora dominiert wiederum klar das Abiturkorpus³⁰¹ vor 12/1³⁰² sowie 11/1³⁰³.

Auf die Tendenz zur Verwendung der zentralen These zu Beginn (und relativ zumindest die Abnahme der zentralen These am Ende) in Richtung sehr guter Notenbereich und Abiturkorpus deuten auch die Korrelationswerte hin. r beträgt hier für die Notenbereiche -0,24 (Verteilung: 3, 4, 6, 5 und 7 Kodierungen) und für die Teilkorpora 0,30 (Verteilung: 4, 8 und 9). Bemerkenswert ist dabei, dass 38 Schülertexte gar keine zentrale These zu Beginn aufweisen (63 %). Für die Korrelation des Schemas zentrale These am Ende mit den Notenbereichen bzw. Teilkorpora beträgt r 0,05 bzw. 0,16. Insgesamt wird in nur 4 Schülerkommentaren nicht auf diese Variante zurückgegriffen, nämlich in 11-B-D-11, 11-A-A-06, 12-D-M-14 sowie 12-C-H-05.2. Die Tendenz der beiden Verteilungen widerspricht sich dabei: Sie nimmt bei den Notenbereichen leicht ab (15, 10, 14, 11 und 9 Kodierungen), während sie bei den Teilkorpora zunimmt (19, 19 und 23 Kodierungen).

²⁹⁶ 11 Kodierungen / 18 %

²⁹⁷ jeweils 3 von insgesamt 25 Kodierungen in Überschrift, einleitendem und / oder zweitem Abschnitt / 12 %

²⁹⁸ 7 Kodierungen / 28 %

²⁹⁹ 6 Kodierungen / 24 %

³⁰⁰ 5 Kodierungen / 20 %

³⁰¹ 13 Kodierungen / 52 %

³⁰² 8 Kodierungen / 32 %

³⁰³ 4 Kodierungen / 16 %

6.2.4.6 Zusammenfassung

Für die funktional-thematischen Ankerpunkte lassen sich mehrere Ergebnisse festhalten. Zunächst einmal bestehen deutliche Unterschiede bei der Verwendungshäufigkeit. Am nächsten kommen die SuS den EuE bei der zentralen These. In beiden Korpora ist dieser Ankerpunkt der häufigste³⁰⁴, im Expertenkorpus liegen der Mittelwert und der Median allerdings noch einmal markant höher (2,63 zu 1,68 bzw. 3,00 zu 1,00).

Auf einem niedrigeren Level zeichnet sich für die Nachricht ein ähnliches Bild ab. Die Verwendungshäufigkeit³⁰⁵ sowie der Experten-Mittelwert (1,83) und Schüler-Mittelwert (0,50) liegen ein gutes Stück auseinander. Gleiches gilt für den Median (2,00 zu 0,00). Für beide Ankerpunkte sind hier auch das Minimum und das 1. Quartil aussagekräftig. Während in den Expertentexten ein Bezug zur Nachricht und eine zentrale These obligatorisch sind, fällt das Minimum bei den Schülertexten beides Mal auf 0. Bei der Nachricht kommt sogar hinzu, dass das 1. Quartil auch den Wert 0 hat, sodass mindestens 25 % der Schülerkommentare keinen Nachrichtenbezug aufweisen. Ganze 37 Schülerkommentare (62 %) bleiben vollständig ohne den Nachrichtenbezug, der für die EuE Pflicht ist (Minimum = 1).

Für die Themafrage ist das Verhältnis umgekehrt: Verwenden die EuE die Themafrage fast nie³⁰⁶, ist sie in den Schülertexten fast so populär wie die zentrale These³⁰⁷. Lediglich 10 Schülerkommentare (17 %) kommen ohne die Themafrage aus.

Angesichts dieser deutlichen Unterschiede ist es erstaunlich, dass sich die Verwendungshäufigkeit – wenn überhaupt – nur bedingt in der Bewertung der Texte niederschlägt. Die Nachricht korreliert mit den Notenbereichen und Teilkorpora verschwindend gering.

Für den Zusammenhang zwischen der Themafrage und den Notenbereichen bzw. Teilkorpora beläuft sich der Wert auf -0,12 bzw. 0,36. Neben dem zweiten Wert, der schon als mittlerer Zusammenhang interpretiert werden kann, ist vor allem das Vorzeichen interessant: Je besser bewertet die Texte sind bzw. je mehr es Richtung Abitur geht, desto öfter wird die Themafrage eingesetzt. Da die EuE diesen Ankerpunkt so gut wie gar nicht einsetzen, widerspricht dies der Erwartung der sukzessiven Annäherung.

Auch für die zentrale These ist der Befund auffällig. Besteht hinsichtlich der

³⁰⁴ 79 von 138 Kodierungen / 57 % zu 101 von 210 Kodierungen / 48 %

³⁰⁵ 55 / 40 % zu 30 / 14 %

³⁰⁶ nur 4 Kodierungen im gesamten Korpus / 3 % / M = 0,13 / Median = 0,00

³⁰⁷ 79 Kodierungen / 39 % / M = 1,32 / Median = 1,00

Notenbereiche quasi kein Zusammenhang, liegt er in Bezug auf die Teilkorpora mit 0,49 schon fast im hohen Bereich. Der Wert kommt vor allem dadurch zustande, dass sich fast die Hälfte der zentralen Thesen im Abiturkorpus befindet (48 % / 48 von 101 Kodierungen). Das bedeutet, dass die Nutzung dieses Ankerpunkts zwar nicht mit der Bewertung, wohl aber mit dem Teilkorpus korreliert.

Mit Blick auf die Platzierung in der vertikalen Sequenz der Texte kann man resümieren, dass der Ankerpunkt Nachricht im Schülerkorpus zwar nicht so häufig genutzt wird, aber wenn, dann in vergleichbarer Weise: nämlich zu Beginn in der Überschrift, im einleitenden und / oder zweiten Abschnitt.³⁰⁸ Ein interessantes Detail dabei ist, dass die EuE im Vergleich zu den SuS dazu tendieren, den Nachrichtenbezug nicht schon im einleitenden, sondern erst im zweiten Abschnitt herzustellen (12 Kodierungen / 21 % im Expertenkorpus versus 5 Kodierungen / 17 % im Schülerkorpus). Das mag unter anderem daran liegen, dass der einleitende Abschnitt noch für andere Zwecke eingesetzt wird, wie etwa einen pointierten Einstieg.

Bei der Themafrage ist ein Vergleich mit den Expertentexten allenfalls ansatzweise möglich. Jedenfalls stellt man fest, dass der typische Ort für das Aufwerfen der Themafrage (in beiden Korpora) der Textanfang ist. Zu 86 % (68 von 79 Kodierungen) findet man diesen Ankerpunkt bei den Schülertexten in der Überschrift, im einleitenden und / oder zweiten Abschnitt. Bei den EuE steigt der Wert sogar auf 100 %, da alle 4 Kodierungen am Textanfang zu finden sind. Aufgrund der geringen Anzahl ist dies allerdings nur sehr bedingt aussagekräftig. Trotzdem liegt die Annahme einer strukturierenden Leitfunktion für den Einstieg in die Texte damit auf der Hand.

Bei der zentralen These ist es zumindest bei den SuS umgekehrt: 59 % der Kodierungen (60 von 101) finden sich im vorletzten und / oder abschließenden Abschnitt, nur 25 % (25 Kodierungen) am Textanfang. In den Expertenkommentaren trifft man die zentrale These ebenfalls am häufigsten am Ende an (42 % / 33 von 79 Kodierungen), allerdings deutlich öfter als in den Schülertexten auch schon zu Beginn (33 % / 26 Kodierungen). Damit liegt der Schluss nahe, dass das bekannte Makro-Schema der Erörterung – *Frage in der Einleitung aufwerfen, Argumente (dialektisch) gegeneinander abwägen und am Ende in bzw. nach der Synthese zu einer persönlichen Einschätzung kommen* – für die SuS im Gegensatz zu den EuE eine große Rolle spielt. Einen Spezialfall stellen zudem die Zwischenüberschriften dar, die eine prominente Position für die zentrale These *inmitten* der vertikalen Se-

³⁰⁸31 zu 55 Kodierungen / 56 % im Expertenkorpus und 26 von 30 Kodierungen / 87 % im Schülerkorpus

quenz bieten. Diese Art der Überschrift kommt im Schülerkorpus jedoch zu selten vor.

Hinsichtlich der Korrelation mit den Notenbereichen und Teilkorpora kommt man auch bei der Platzierung in der vertikalen Sequenz auf überraschend niedrige Werte. Für die Nachricht und Themafrage zu Beginn liegen allenfalls geringe Zusammenhangsstärken vor. Vergleichbares gilt für die zentrale These am Ende. Nur die zentrale These zu Beginn findet sich verstärkt in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur (r von $-0,24$ bzw. $0,30$). Hier lässt sich in der Tendenz eine Annäherung an die Expertentexte festhalten.

6.2.5 Dominante Texthandlungstypen

Die Abschnitte der Experten- und Schülerkommentare wurden auf folgende Texthandlungstypen kodiert: *informierend-deskriptiv*, *informierend-explikativ*, *informierend-argumentativ*, *appellierend-argumentativ*, *unterhaltend-argumentativ* und *unterhaltend-narrativ*. Wie in Kapitel 5 dargestellt, handelt es sich dabei um die holistische Einschätzung spezifischer Kombinationen aus dominanter Textfunktion und dominantem Sequenzmuster. Zusätzlich wurde bei den argumentativen Abschnitten anhand der Liste zu den beiden Ankerpunkten Nachricht und Themafrage eingeschätzt, ob eine *Pro-*, *Contra-*, *Pro-und-Contra-* oder *Weder-Pro-noch-Contra-*Ausrichtung vorliegt.

6.2.5.1 Kodierung

Für die insgesamt 680 Abschnitte wurden übereinstimmend kodiert: 45-mal informierend-deskriptiv, 53-mal informierend-explikativ, 369-mal informierend-argumentativ, 141-mal appellierend-argumentativ, 18-mal unterhaltend-argumentativ sowie 11-mal unterhaltend-narrativ. Nicht übereinstimmend beurteilt wurden insgesamt 43 Abschnitte. Der Wert für Cohens *Kappa* beträgt $0,90$ und liegt im sehr guten Bereich.³⁰⁹

Darüber hinaus wurden alle argumentativen Abschnitte darauf kodiert, ob sie eine *Pro-*, *Contra-* oder *Pro-und-Contra-*Ausrichtung aufweisen. Konnte keine Ausrichtung zugeordnet werden, war auch die Kodierung weder *Pro* noch *Contra* möglich. Auch hier liegt Cohens *Kappa* mit $0,89$ im sehr guten Bereich. Die Kodierung von Kodierer A und Kodierer B stimmte 127-mal bei *Pro*, 43-mal bei *Contra*, 346-

³⁰⁹ Anders als bei den vorangegangenen Kodierungen handelt es sich bei dieser um keine nominalskalierte *dichotome*, sondern um eine nominalskalierte *polytome* (für die Berechnung im Detail vgl. Wirtz / Caspar 2002, 42 und 55-59).

mal bei Pro und Contra und 7-mal bei weder Pro noch Contra überein. 31 Kodierungen waren nicht eindeutig.

Für alle Abschnitte, für die nach der Kodierung eine Nicht-Übereinstimmung vorlag, wurde im Anschluss über die überzeugendste Kodierung diskutiert und schließlich *zusammen* bestimmt. Ein Weglassen der uneindeutigen Kodierungen – wie bei den Kategorien zuvor geschehen – war hier nicht möglich. *Jeder* Abschnitt musste eingeschätzt werden, um zu vergleichbaren Ergebnissen kommen zu können.

Informierend-deskriptive Abschnitte, die ein temporales Geschehen oder eine lokale Situation beschreiben und über keine (explizite) Kausalität, keine strittigen Behauptungen, keine Appelle und keine unterhaltenden Aspekte wie Ironie und / oder Erlebnisperspektive verfügten, konnten wie das folgende Beispiel aus SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl relativ problemlos identifiziert werden:

Die Ministererlaubnis ermöglicht es einem Wirtschaftsminister seit 43 Jahren, eine Fusion auch gegen das Votum des Bundeskartellamts auf Antrag der fusionswilligen Firmen zu genehmigen. Es kommt nicht oft vor; 21 Mal [sic!] wurde seit 1973 so ein Antrag gestellt, nur in acht Fällen wurde die Ministererlaubnis erteilt. So war das nun auch im Fall Nummer 22, dem Fall Tengelmann; zum ersten Mal wurde sie auf das Argument Arbeitsplatzsicherung und nicht etwa auf internationale Wettbewerbsfähigkeit (wie 2002 bei E.ON/Ruhrgas) oder Ähnliches gestützt.

Nur 6 Abschnitte wurden am Ende als informierend-deskriptiv kodiert, bei denen diese Einschätzung nicht eindeutig war. Schwierigkeiten bereitete vor allem die Abgrenzung vom Texthandlungstyp informierend-explikativ. Ob Kausalität explizit vorlag oder nicht, war wie im folgenden Beispiel aus 12-C-G-08 nicht immer leicht zu bestimmen:

Nun anschließend an die Erörterung der Bedeutung von Enzyklopädien, auch wenn diese online sind, und den Visionen und Entwicklungen von „Wikipedia“, wird nun kurz der Begriff „Wikipedia“ erklärt. Dieser setzt sich aus „Wiki“ für schnell und „Encyclopedia“, englisch für Lexikon, zusammen. Daraus ergibt sich „Wikipedia“, einer der meist genutzten Online-Enzyklopädien.

Informierend-explikative Abschnitte, die gut zu identifizieren waren, verfügen über Kausalität, aber über keine strittige Behauptung. Eine „Tatsache“ wird wie im folgenden Abschnitt aus 12-E-R-04.1 „lediglich“ erklärt:

Doch was bedeutet „Enzyklopädie“ überhaupt? Kurz gesagt bedeutet dieses Wort die Verknüpfung der Wissenschaften. Ziel demnach ist, die aktuell auf der Erdoberfläche versteckten Kenntnisse zu sammeln, ein allgemeines System zu entwickeln und unseren Nachkommen zu überliefern. Unsere Arbeit soll es also Wert gewesen sein und Einfluss auf die Nachkommen haben, welche mit Hilfe ihr vorliegende Informationen Entscheidungen trifft.

Insgesamt waren es nur 8 Abschnitte, die schließlich als informierend-explikativ bewertet wurden, ohne vorher eindeutig kodiert worden zu sein. Neben der Abgrenzung zu informierend-deskriptiv war hier vor allem die Unterscheidung von informierend-argumentativen Abschnitten ein Problem. Im Kern betrifft das die Frage, ob eine Aussage als potentiell strittig (Behauptung) oder als unstrittig im Sinn von allgemein akzeptiertem Wissen angesehen wird (Tatsache). Davon hängt ab, ob eine Aussage nur erklärt oder doch schon argumentativ gestützt wird. Der folgende Abschnitt aus 11-A-A-06 ist dafür ein Beispiel:

Was jedoch macht uns so abhängig von diesem Online-Lexikon? Die vielen Beiträge, um genauer zu sein 37 Millionen, und es häufen sich sich immer mehr an, in knapp 300 Sprachen, wie die dpa-Nachricht verrät. Jawohl, die Auswahl ist groß, das zieht die Nutzer an. Wissen diese Nutzer aber auch, dass diese Seite von unzähligen Freiwilligen geschaffen wurde und diese somit nicht wissenschaftlich bewiesen ist? Anscheinend nicht alle, denn rund 79 % nutzen Wikipedia als Informationsquelle laut der bitkom-Studie. Was die Meisten aber schon wissen, ist, dass die Seite nicht immer verlässlich ist, 67 % der Befragten finden die Inhalte der Artikel nur MEISTENS – nicht IMMER – verlässlich. Trotzdem recherchieren vor allem fast alle 14- bis 29-Jährigen bei Wikipedia. Auch der liebe Journalist Marvin Oppong sieht die Seite kritisch: Er meint, die Wikipedia-Regel, Aussagen zu belegen, werde sehr lax gehandhabt, oft werden keine Quellen angegeben.

Eindeutig als informierend-argumentativ kodierte Abschnitte sehen aus wie folgender aus ZEIT-11.08-1-Özlem_Topcu:

Die doppelte Staatsbürgerschaft ist eine Investition. Der deutsche Staat hat sich in der Frage der komplizierten Identitäten entspannt, darauf hoffend, dass sich der Identitätenwirrwarr irgendwann erledigt. Und dass das Leben in einer der liberalsten und offensten Gesellschaften der Welt stärkere Anziehungskraft besitzt als jene machtverzerrten Männer, die allen immerzu zeigen müssen, wo der Hammer hängt. Darauf können Deutsche richtig stolz sein. Und diese Art von Stolz macht Integration dann eher leichter als schwerer.

In dieser Kategorie findet man mit einer Anzahl von 19 die meisten nicht übereinstimmend kodierten Fälle. Dies ist allerdings wenig verwunderlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass mit Abstand der Großteil (388!) aller Abschnitte hierunter fällt. Lässt man die bereits erwähnten Trennschärfeprobleme zur Kodierung informierend-explikativ einmal weg, verteilen sich die beobachtbaren Schwierigkeiten recht gleichmäßig auf die restlichen Kategorien. Nur mit unterhaltend-narrativ gab es keine Überschneidung.

Lag in einem informierend-argumentativen Abschnitt (zusätzlich) ein deutlich appellativer Charakter vor, wurde appellierend-argumentativ kodiert wie im folgenden Beispiel aus ABI-Z-GG-11:

Im Gegenteil: Literatur sollte erlebt werden, nicht erzwungen sein, Literatur sollte die Gesellschaft verbinden und voranbringen durch den Austausch und die emotionale Auseinandersetzung mit dort vorhandenen Geschichten und Werten. Und die Geschichten selbst sollen Welten eröffnen, die Wirklichkeit vergessen lassen und Gedanken fließen lassen.

Zunächst konnten 5 Abschnitte bei dieser Kategorie nicht sicher bestimmt werden. Grund dafür war vor allem die wie bei folgendem Abschnitt aus ABI-Z-FF-08.1 schwer entscheidbare Frage, ob tatsächlich die Textfunktion Appellieren im Vordergrund steht oder doch „nur“ Informieren:

Eine neue Möglichkeit, wieso einige Menschen nicht lesen zeigt uns der mexikanische Schriftsteller Jorge Volpi auf. Die Fiktionen machen die Literatur aus und heftigste Gefühle würden ausgelöst. Jedoch scheint dies nicht für Jedermann aushaltbar zu sein. Auch wird gesagt, jedoch von Steinhöfel, dass Literatur keinen Charakter beeinflussen kann und dass dieser „mythische Nimbus“, wie er ihn so schön beschreibt, abgelegt werden sollte. An dieser Stelle kann ich aus eigenen Erlebnissen heraus Steinhöfel zustimmen. Auch ich kenne unangenehme Leute, die lesen und angenehme Leute, die noch nie ein Buch in der Hand hielten, um dieses von Anfang bis Ende durchzulesen.

Unterhaltend-argumentative Abschnitte sind wie unterhaltend-narrative eher selten. In Erstgenannten dominieren die Argumentation unterhaltende Aspekte wie Ironie oder Sprachwitz in Form von Wortspielen oder sprachlichen Bildern. Ein typisches Beispiel wäre folgendes aus SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke:

Premierministerin Theresa May wandert gerade durch die Schweizer Alpen. Auch das Gros ihres Kabinetts hat sich in den Sommerurlaub verfügt, weshalb in dieser Woche der Mann Chef ist, der so gerne Premierminister geworden wäre, dass er dafür die Zukunft des Landes aufs Spiel setzte: Boris Johnson, der aus persönlichem Kalkül und gegen seine Überzeugung für den Brexit warb, ist derzeit der ranghöchste Minister im Königreich. Dass die Briten dennoch ruhig schlafen können, obwohl gerade ein Trickser, Spieler und Opportunist am Ruder steht, mag daran liegen, dass May hat verlauten lassen, sie habe auch wandernd alles unter Kontrolle. Ob aber sie oder Johnson oder sonst jemand in Westminster gut sieben Wochen nach dem Volksentscheid zum Austritt aus der EU irgendetwas unter Kontrolle hat, ist die Frage.

Bei 3 Abschnitten war die Dominanz der Textfunktion Unterhalten gegenüber Informieren nicht eindeutig. Einer davon sei hier aus ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether zitiert:

Die Burka bringt eine Frau zum Verschwinden. In der aktuellen Debatte über ein Verbot der Vollverschleierung scheint das einigen Beteiligten ganz recht zu sein. So kann die verschleierte Frau nämlich nicht widersprechen, wenn sie jetzt gewaltsam befreit werden soll.

Unterhaltend-narrative Abschnitte zeichnen sich wie informierend-deskriptive durch die Darstellung eines temporalen Geschehens und einer lokalen Situation sowie die Abwesenheit dessen aus, was das Sequenzmuster Erklären und Argumentieren im Kern ausmacht: unstrittige bzw. strittige Aussagen, die in explizite Kausalität eingebettet werden. Bei unterhaltend-narrativen Abschnitten kommt darüber hinaus noch die Erlebnisperspektive hinzu, die sich im Kommentar wie im folgenden Abschnitt aus ZEIT-25.08.-1-Andreas_Sentker realisieren kann:

Über den Vorratskeller meiner Mutter erzählten wir Kinder uns gerne, dort könne man problemlos den nächsten Krieg überleben. Noch immer stehen in tiefen Holzregalen

Einmachgläser mit Birnen und Bohnen. Was der Garten nicht hergab, wurde in der Dose beschafft: Rotkohl und Sauerkraut, Aprikosen und Ananas. Dazu Reis und Nudeln, alles im halben Dutzend.

Bei den 2 Abschnitten, die dieser Kategorie erst nach einer Diskussion zugeordnet werden konnten, ging es 1-mal um die Abgrenzung zu informierend-deskriptiv und 1-mal um die Unterscheidung von unterhaltend-argumentativ. Gerade das Beispiel zu zweitgenanntem Fall aus 11-B-D-09 zeigt, wie fließend die Übergänge oft sind:

Stellen Sie sich vor, Sie studieren regenerative Energien und haben von Ihrem Dozenten die Aufgabe bekommen, ein Referat über die aktuellsten Technologien und Lösungsansätze zur Abwendung der Klimakrise zu halten. Sie haben dazu drei Stunden Zeit, die sie in der Unibibliothek verbringen. Nun, was bräuchte man dazu alles? Einige Fachbücher, aktuelle Zeitungsartikel und Kommentare, wenn möglich die Meinung eines Experten und zur Stützung ein paar Statistiken. Um das alles in einer einzigen Bibliothek zu finden und in drei Stunden adäquat zu bearbeiten, bedarf es einer Hand voll Glück. Gut, dass es seit nun 15 Jahren die freie Online-Enzyklopädie Wikipedia gibt, in der jeder Nutzer Informationen beschaffen und auch teilen kann.

Die Zuordnung der argumentativen Abschnitte zur Ausrichtung Pro, Contra, Pro-und-Contra sowie Weder-Pro-noch-Contra stellte die Kodierung vor ähnliche Schwierigkeiten. Eindeutige Abschnitte lesen sich wie unten. Die Zuordnung zu Pro bzw. Contra ist dabei abhängig von der Richtung der Fragestellung. Für die Kodierung Pro-und-Contra reichte – wie in Kapitel 5 erläutert – die Erwähnung von Argumenten beider Seiten aus – die vom Autor (am Ende) bezogene Position ist also nicht entscheidend. Weder-Pro-noch-Contra wurde kodiert bei Abschnitten, die zwar argumentativ sind, aber anhand der Themafrage (vgl. Liste) Pro und / oder Contra nicht zugeordnet werden konnten, weil ein weiterer Aspekt mit ins Spiel gebracht wird. Pro-Abschnitte sehen wie der folgende aus ABI-Z-CC-07.1 aus (hier zu der Themafrage *Brauchen wir die Literatur (überhaupt noch)?*):

Das Lesen dieses Kommentars war ja schonmal ein guter Anfang. Vielleicht denken Sie ja heute Abend daran und nehmen sich vor, mal wieder ein wenig zu lesen, denn auch wenn Sie vielleicht noch nicht von der Notwendigkeit des Lesens überzeugt werden konnten: Schaden tut es ganz sicherlich nicht!

Das folgende Beispiel für Contra ist aus ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether (zu der Themafrage *Darf die Vollverschleierung verboten werden?*):

In Deutschland aber genießen Frauen jedes Recht – auch sich anzuziehen, wie sie wollen. Diese Rechte gelten für alle, die hier leben. Das sollte man den Frauen hinter ihrer Mauer aus Stoff ans Herz legen. Dafür müsste man aber mit ihnen sprechen, statt ihnen Lektionen zu erteilen.

Als Pro-und-Contra wurden Abschnitte wie der folgende aus 11-B-E-12.1 kodiert (zu der Themafrage *Ist die Etablierung des Online-Lexikons und sein großer Einfluss positiv zu bewerten?*):

Unzuverlässig. Wenig vertrauenswürdig. Verbreitung von Halbwissen. Mit diesen Schlagworten wurde das Online-Lexikon in seinen Anfangsjahren bedacht. Doch allen Unkenrufen zum Trotz gab es immer Visionäre, die eine große Zukunft für Wikipedia sahen – zurecht. Anfang 2016 feierte das Online-Lexikon seinen fünfzehnten Geburtstag. Zeit zurück zu schauen und eine Zwischenbilanz zu ziehen und sich sich zu fragen, ob diese allseits bekannten Vorwürfe berechtigt sind oder nur von weiteren Besserwissern in die Welt gesetzt worden sind.

Und schließlich folgt noch ein Beispiel für Weder-Pro-noch-Contra aus ABI-Z-CC-04.2 (zu der Themafrage *Brauchen wir die Literatur (überhaupt noch)?*):

Entwicklungen und Fortschritte wird es immer geben. Es gibt immer Luft nach oben. Menschen, Technik, Sprache, Literatur – alles verändert sich und alles hängt in irgendeiner Weise zusammen. Wenn die Sprache sich also entwickelt hat dies auch einen Einfluss auf die Literatur, weshalb diese auch, je nach Entwicklung der Sprache, denke ich, auf gewisse Weise aktuell bleibt.

Die meisten uneindeutigen Kodierungen liegen für Pro-und-Contra vor (18 Fälle), gefolgt von Pro (7 Fälle), Weder-Pro-noch-Contra (4 Fälle) und schließlich Contra (2 Fälle). Probleme gab es vor allem bei der Trennung von Pro und Pro-und-Contra. Nicht immer war dabei sicher zu erkennen, ob neben der eindeutig vertretenen Pro-Position auch Argumente der Gegenseite erwähnt werden. Es folgt ein Beispiel für Pro-und-Contra aus SZ-12.08.-4-Nico_Fried (zum Thema *Ist die Anti-Terror-Debatte kein Gewinnerthema für die CDU?*):

Den Gegenbeweis muss die Kanzlerin und mehr noch die CDU-Vorsitzende antreten, wenn nach der Erholung in den Alpen demnächst wieder die Mühen der Ebene auf sie warten, und zwar da, wo es besonders flach ist, in Mecklenburg-Vorpommern und kurz darauf in Berlin. Die Landtagswahlen im Frühjahr waren dominiert vom Streit um die Flüchtlingspolitik und endeten für die Kanzlerin Merkel glimpflich, für die Parteichefin Merkel aber schon desaströs. Diesmal sind die Voraussetzungen noch schwieriger, weil nach den jüngsten Terroranschlägen die Verunsicherung gestiegen ist.

Für die Unterscheidung von Contra und Pro-und-Contra gab es nur 8 Problemfälle, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass Contra deutlich seltener als Pro kodiert wurde. Die zugrundeliegende Problematik ist aber gleich.

Die Kodierung Weder-Pro-noch-Contra war am schwersten von Pro-und-Contra zu unterscheiden. Bei ihnen werden beide Perspektiven in den Blick genommen, bei Erstgenannter trat aber das Problem auf, dass der Abschnitt nicht unter die Themafrage subsumiert werden konnte. Passend dazu folgt ein Beispiel für Weder-Pro-noch-Contra aus 11-A-A-06 (zum Thema *Ist die Etablierung des Online-Lexikons und sein großer Einfluss positiv zu bewerten?*):

Seit jeher ist das Netz Mittel zum Einfangen der Beute. Einmal drin, liegt es an dieser Beute selbst, wie stark es ist herauszukommen oder wie schwach es ist, sich seinem Schicksal einfach hinzugeben. Nach dem selben Prinzip arbeitet das Internet, das zumal den Hinweis für seine „Netzhaftigkeit“, in englischer Fassung, bereits im Namen trägt. Komisch, denn eigentlich sollte hinter der Bezeichnung des „Internetzes“ die Vernetzung der Menschen miteinander stecken; was also macht es – wer hätt's gedacht – doch zu einem herkömmlichen Netz, aus dem Ausbruch nicht garantiert ist?

Diese ausführlichen Textbeispiele zeigen, dass die abschnittsweise Kodierung der Texthandlungstypen letztlich qualitativen Charakter hat und deren Unterscheidung aufgrund zahlreicher Vermischungen nur bedingt trennscharf ist. Für die Einschätzung der Texte auf Makroebene verspricht sie jedoch hohes Potential, da es so möglich ist, deren „Grundcharakter“ einzuordnen – über Einzelphänomene hinaus. Für das Lesen und auch für die (schreib)didaktische Arbeit in der Schule scheint eine solche holistische Herangehensweise unerlässlich.

6.2.5.2 Korpusvergleich

Abbildung 6.26 kann man entnehmen, mit welcher Häufigkeit die verschiedenen Texthandlungstypen im Experten- und im Schülerkorpus eingesetzt werden. In den Tabellen 6.5 und 6.6 sind ergänzend die statistischen Kennzahlen zusammengestellt.

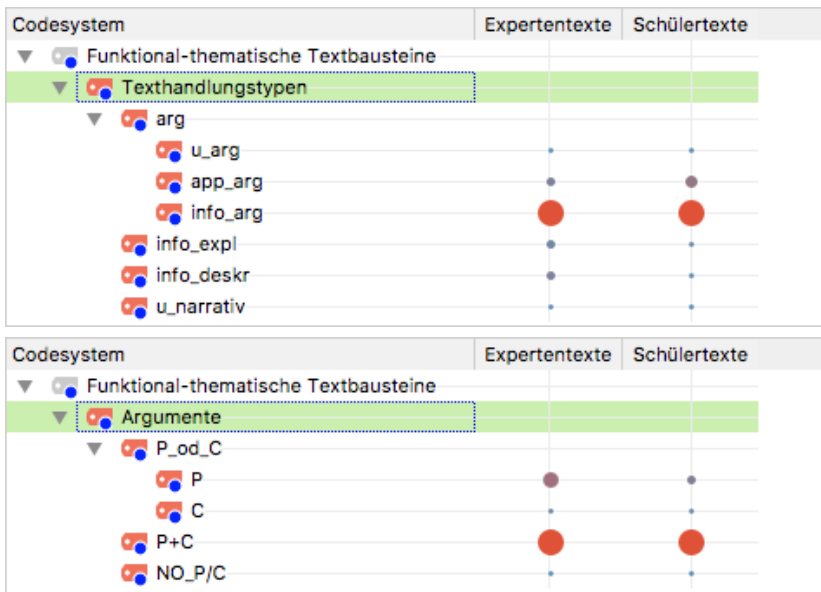


Abbildung 6.26: Korpusvergleich (CMB): Texthandlungstypen

Die Gemeinsamkeiten sind überraschend groß: In beiden Korpora dominieren klar der informierend-argumentative Texthandlungstyp³¹⁰ und die Pro-und-Contra-

³¹⁰125 von 240 Abschnitten / 52 % zu 263 von 440 Abschnitten / 60 %

Ausrichtung³¹¹. Die Kodierung unterhaltend-argumentativ³¹² ist ähnlich selten wie unterhaltend-narrativ³¹³. Vergleichbar gering sind die Werte für Contra³¹⁴ und Weder-Pro-noch-Contra³¹⁵.

	Experten						Schüler					
	u-a	a-a	i-a	i-e	i-d	u-n	u-a	a-a	i-a	i-e	i-d	u-n
M	0,23	1,23	4,17	0,90	1,20	0,27	0,22	1,82	4,38	0,57	0,25	0,10
Median	0,00	1,00	4,50	1,00	1,00	0,00	0,00	2,00	4,00	0,00	0,00	0,00
Min	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Max	2	5	6	4	5	2	3	6	9	3	2	1
R	2	5	5	4	5	2	3	6	8	3	2	1
SD	0,56	1,28	1,46	1,04	1,35	0,51	0,52	1,34	2,03	0,84	0,50	0,30
1. Quartil	0,00	0,00	3,25	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	0,00	0,00	0,00
3. Quartil	0,00	2,00	5,00	1,00	2,00	0,00	0,00	2,00	6,00	1,00	0,00	0,00

Tabelle 6.5: Korpusvergleich (Kennzahlen): Texthandlungstypen

Die Unterschiede liegen im Detail: Die Schülertexte weisen einen stärkeren Hang zu appellierend-argumentativen Abschnitten auf³¹⁶, während die Expertentexte zu mehr informierend-deskriptiven³¹⁷ und informierend-explikativen Passagen³¹⁸ tendieren. Darüber hinaus ist im Expertenkopus eine Betonung der Pro-Seite erkennbar³¹⁹, verbunden mit einer Verschiebung bei Pro-und-Contra³²⁰.

Bei den statistischen Kennzahlen lassen sich diese Befunde deutlich an den Mittelwerten ablesen. Diese legen die Werte auf den einzelnen Text um: Ein durchschnittlicher Expertentext besteht aus 4,17 informierend-argumentierenden, 1,23 appellierend-argumentativen, 1,20 informierend-deskriptiven, 0,90 informierend-explikativen, 0,23 unterhaltend-argumentativen und 0,27 unterhaltend-narrativen

³¹¹99 von 169 argumentativen Abschnitten / 59 % zu 265 von insgesamt 385 argumentativen Abschnitten / 69 %

³¹²7 / 3 % zu 13 / 3 %

³¹³8 / 3 % zu 6 / 1 %

³¹⁴14 / 8 % zu 31 / 8 %

³¹⁵4 / 2 % zu 7 / 2 %

³¹⁶37 / 15 % zu 109 / 25 %

³¹⁷36 / 15 % zu 15 / 3 %

³¹⁸27 / 11 % zu 34 / 8 %

³¹⁹52 / 31 % zu 82 / 21 %

³²⁰99 / 59 % zu 265 / 69 %

Abschnitten. An den Werten für das Minimum und das 1. Quartil kann man allerdings ablesen, dass nur der informierend-argumentative Texthandlungstyp obligatorisch ist. Die Standardabweichungen fallen zum Teil entsprechend hoch aus.

Ein durchschnittlicher Schülertext setzt sich aus 4,38 informierend-argumentativen, 1,82 appellierend-argumentativen, 0,57 informierend-explikativen, 0,25 informierend-deskriptiven, 0,22 unterhaltend-argumentativen und 0,10 unterhaltend-narrativen Abschnitten zusammen. Auch hier kommt nur der häufigste Texthandlungstyp *immer* vor. Wie aber schon vor allem bei der Wörteranzahl und bei der Anzahl der funktional-thematischen Abschnitte der Fall gewesen ist, streuen die Schülertexte in der Regel noch einmal stärker (vgl. die Werte für die Spannweite und die Standardabweichung). Ein interessantes Detail ist, dass das 1. Quartil für die appellierend-argumentierenden Abschnitte einen Wert von 1,00 annimmt, was bedeutet, dass immerhin mindestens 75 % der Schülertexte über einen solchen Abschnitt verfügen.

	Experten				Schüler			
	P	C	P+C	NO_P/C	P	C	P+C	NO_P/C
M	1,73	0,47	3,30	0,13	1,37	0,52	4,42	0,12
Median	2,00	0,00	3,00	0,00	1,00	0,00	4,00	0,00
Min	0	0	0	0	0	0	1	0
Max	5	5	6	1	6	4	9	2
R	5	5	6	1	6	4	8	2
SD	1,57	1,06	1,60	0,34	1,41	0,79	1,50	0,41
1. Quartil	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	3,00	0,00
3. Quartil	3,00	0,00	5,00	0,00	2,00	1,00	5,25	0,00

Tabelle 6.6: Korpusvergleich (Kennzahlen): Pro- / Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte

Die statistischen Kennzahlen für die Pro- / Contra-Ausrichtung in Tabelle 6.6 legen offen, dass ein prototypischer Text bei den EuE 3,30 Pro-und-Contra-Abschnitte, 1,73 Pro-Abschnitte und 0,47 Contra-Abschnitte besitzt. Bei den SuS verschiebt sich das Verhältnis auf 4,42 zu 1,37 zu 0,52. Obligatorisch ist nur ein Pro-und-Contra-Abschnitt für die Schülerkommentare.

Damit lässt sich Folgendes festhalten: Sowohl die SuS als auch die EuE ver-

wenden mit Abstand am häufigsten das Sequenzmuster Argumentieren, wobei bei beiden Gruppen die Textfunktion Informieren klar im Vordergrund steht. Zur Textfunktion Appellieren tendieren allerdings die SuS stärker, während bei den EuE das Unterhalten ausgeprägter ist – gerne auch in Form von narrativen Passagen. Dasselbe gilt für die Sequenzmuster Explikation und Deskription. Das führt noch einmal die Dominanz des Texthandlungstyps informierend-argumentativ im Schülerkorpus vor Augen, die klar zu Lasten der drei Texthandlungstypen informierend-deskriptiv, informierend-explikativ und unterhaltend-narrativ geht. Nur die appellierend-argumentativen Abschnitte sind davon ausgenommen und weisen sogar die gegenteilige Tendenz auf. Wenn man so will, ist diese Nähe zum Expertenkorpus, das relativ gesehen über mehr Abschnitte verfügt (vgl. Abbildung 6.7 und Tabelle 6.2), also durch einen Verlust an Varianz erkauft.

In Bezug auf die Ausrichtung der argumentativen Abschnitte ist interessant, dass bei den Schülertexten – und nicht bei den Expertentexten – eine leicht stärkere Gewichtung der Doppelperspektive Pro-und-Contra zu beobachten ist. Das ist überraschend, wenn man davon ausgeht, dass der Einbezug der Gegenargumente einen zentralen Entwicklungsschritt beim Argumentieren darstellt. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Textsorte Kommentar – anders als die Aufsatzart Erörterung – nur bedingt auf das Abwägen unterschiedlicher Positionen angelegt ist. Wie sich schon bei der Themafrage und der zentralen These gezeigt hat, scheint eine klare Positionierung und das Starkmachen der eigenen Position (mit einem mäßigen Einbezug der Gegenseite) mindestens genauso wichtig, wenn nicht wichtiger zu sein.

6.2.5.3 Schülerkorpus

Abbildung 6.27 schlüsselt das Schülerkorpus für alle Texthandlungstypen nach Notenbereichen und Teilkorpora auf. Dabei zeigt sich über alle 15 Schülersets hinweg die Dominanz des Texthandlungstyps informierend-argumentativ. Dass sich in den Abitursets höhere Werte finden – insbesondere in ABI_NB_5³²¹ und ABI_NB_1³²², liegt nicht zuletzt daran, dass im Abiturkorpus spürbar mehr Absätze gemacht werden als in den anderen beiden Korpora. Dasselbe gilt für den auffälligen Wert von 117 (44 %) für das gesamte Abiturkorpus.

Dem Vergleich mit dem Expertenkorpus entspricht, dass sich appellierend-argumentative Abschnitte vermehrt in den beiden unteren Notenbereichen fin-

³²¹27 Kodierungen / 10 % aller 263 Kodierungen dieses Typs

³²²30 Kodierungen / 11 %



Abbildung 6.27: Schülerkorpus (CMB): Texthandlungstypen

den.³²³ Interessante Gegensätze lassen sich für den Texthandlungstyp informierend-deskriptiv und informierend-explikativ sowie für unterhaltend-argumentativ und unterhaltend-narrativ herausarbeiten: Informierend-deskriptive Abschnitte finden sich verstärkt für die unteren Notenbereiche. NB_5 und NB_4 haben zusammen 10 Kodierungen, was 67 % der insgesamt 15 Kodierungen dieses Typs entspricht. Ähnliches lässt sich für die unterhaltend-narrativen Passagen feststellen: 3 der 6 Kodierungen (50 %) finden sich hier. Informierend-explikative Abschnitte hingegen kommen vor allem in den oberen Notenbereichen vor. 76 % (26 von 34 Kodierungen) verteilen sich auf NB_3, NB_2 und NB_1. Unterhaltend-argumentative Passagen finden gar sich zu 92 % (12 von 13 Kodierungen) hier.

Leider bestätigt der Blick auf die Teilkorpora diese Tendenzen nur bedingt. Appellierend-argumentative³²⁴ und informierend-deskriptive Abschnitte³²⁵ trifft man vermehrt im Abiturkorpus an, was wohl zumindest zu einem gewissen Grad durch die oben erwähnte ungleiche Verteilung zu erklären ist. Unterhaltend-argumentative³²⁶ und informierend-explikative Passagen³²⁷ kommen – zumindest relativ gesehen – seltener als erwartet vor. Der Texthandlungstyp unterhaltend-narrativ verteilt sich mit jeweils 2 Kodierungen (33 %) ausgeglichen auf alle drei Teilkorpora.

Betrachtet man die Ausrichtung der argumentativen Abschnitte, erkennt man, wie sich die Dominanz der Doppelperspektive Pro-und-Contra erstaunlich ausgeglichen über alle 15 Schülersets hinweg erstreckt. Erhöhte Konzentrationen lassen sich wiederum für ABI_NB_5³²⁸ und ABI_NB_1³²⁹ ausmachen. Dennoch zeigen gerade die Spitzenwerte für NB_1³³⁰ und das Abiturkorpus³³¹ zumindest eine leichte Tendenz an, dass bei den besser bewerteten Texten und in Richtung Abitur mehr Pro-und-Contra-Abschnitte verwendet werden. Damit zeichnet sich nicht zum ersten Mal eine Tendenz ab, die dem Vorgehen der Experten eigentlich widerspricht. Über das Verhältnis von Pro-Ausrichtung und Contra-Ausrichtung lässt sich sagen, dass Pro bis auf 2 Ausnahmen³³² immer überwiegt. Auffällig ist jedoch, dass auch im gesamten Korpus aus 12/1 Contra mit 16 zu 12 Kodierungen mehr Gewicht hat.

r zeigt für die Texthandlungstypen und die Notenbereiche meist (sehr) schwa-

³²³zusammen 49 von 109 Kodierungen / 45 %

³²⁴42 Kodierungen / 39 %

³²⁵8 Kodierungen / 53 %

³²⁶2 Kodierungen / 15 %

³²⁷12 Kodierungen / 35 %

³²⁸23 von 265 Kodierungen dieses Typs / 9 %

³²⁹27 Kodierungen / 10 %

³³⁰59 Kodierungen / 22 %

³³¹101 Kodierungen / 38 %

³³²12_NB_4: 4 zu 6 Kodierungen; 12_NB_2: 2 zu 4 Kodierungen

che Zusammenhänge: Für informierend-argumentativ beträgt er -0,03, für appellierend-argumentativ 0,10, für unterhaltend-argumentativ -0,16, für informierend-explikativ -0,09, für informierend-deskriptiv 0,29 sowie für unterhaltend-narrativ 0,12. Auffällig und zumindest auf den ersten Blick widersprüchlich zum Experten-Schüler-Vergleich ist die leichte Tendenz von informierend-deskriptiven Abschnitten zu schlechter bewerteten Kommentaren. Wie im folgenden Abschnitt zur vertikalen Sequenz noch genauer ausgeführt wird, könnte dies daran liegen, dass die SuS diesen Texthandlungstyp nicht adäquat realisieren und in die globale Textorganisation einpassen können.

Für die Teilkorpora lassen sich folgende Werte für die Korrelation ermitteln: für informierend-argumentativ 0,37, für appellierend-argumentativ 0,20, für unterhaltend-argumentativ -0,16, für informierend-explikativ 0,07, für informierend-deskriptiv 0,20 sowie für unterhaltend-narrativ 0,00. Zu bedenken ist bei der Interpretation, dass der Zusammenhang zwischen der Anzahl der funktional-thematischen Abschnitte und der Teilkorpora mit 0,58 markant ist. Misst man die Korrelationen an dieser Zahl, relativiert das die gegensätzlichen Tendenzen bei den Notenbereichen und Teilkorpora doch deutlich und löst sie zum Teil sogar auf.

Für die Korrelation zwischen der Pro- / Contra-Ausrichtung und den Notenbereichen zeichnet sich folgendes Bild ab: r beläuft sich für Pro auf 0,05, für Contra auf 0,02 und für Pro-und-Contra auf -0,10. Das bedeutet, dass die festgestellten Zusammenhänge allenfalls als schwach zu bezeichnen sind, was aus Entwicklungsperspektive heraus schon etwas erstaunlich ist. Bei den Teilkorpora nehmen sich die Werte für dieselbe Reihenfolge wie oben etwas stärker aus: für Pro 0,38, für Contra -0,03 und für Pro-und-Contra 0,23. Auch hier müssen die Werte allerdings wieder in Relation zur erhöhten Abschnittanzahl im Abiturkorpus gesehen werden.

6.2.5.4 Korpusvergleich: vertikale Sequenz

Wie schon bei den funktional-thematischen Ankerpunkten soll es in diesem Abschnitt neben der bloßen Häufigkeit um die Frage gehen, an welcher Stelle in der vertikalen Sequenz der Kommentare die Texthandlungstypen bevorzugt eingesetzt werden. Der *Code-Relations-Browser* gibt in Abbildung 6.28 einen Überblick darüber.

Sowohl im Experten- als auch im Schülerkorpus weisen die mittleren Abschnitte einen klaren Schwerpunkt für den Texthandlungstyp informierend-argumentativ

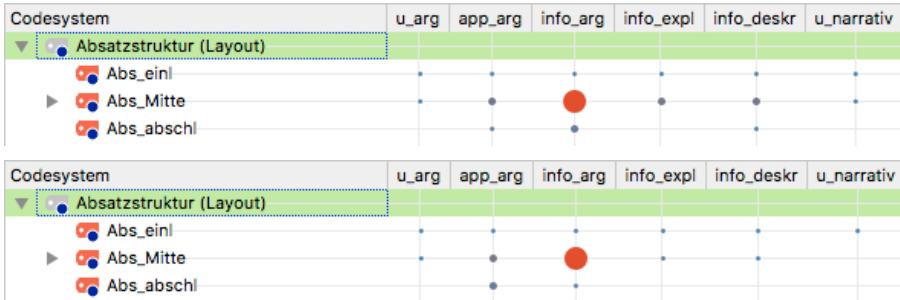


Abbildung 6.28: Korpusvergleich (CRB): Texthandlungstypen in der vertikalen Sequenz

auf.³³³ Das ist angesichts der Dominanz dieses Texthandlungstyps wenig überraschend. Interessant ist aber, dass diese beiden Werte (leicht) über den Werten für *alle* Abschnitte liegen (52 % und 60 %). Das bedeutet, dass die Verhältnisse im einleitenden und abschließenden Abschnitt zumindest ein Stück weit anders aussehen. Am zweithäufigsten sind bei den mittleren Abschnitten der EuE appellierend-argumentativ (25 Kodierungen / 14 %), informierend-explikativ (26 Kodierungen / 14 %) und informierend-deskriptiv (26 Kodierungen / 14 %). Ein mittlerer Abschnitt im Expertenkorpus ist damit typischerweise dominant informierend-argumentativ wie der folgende aus ZEIT-01.09.-1-Andrea_Böhm:

Der Kampf gegen den IS ist nur ein Ziel unter vielen. Das hat zuletzt die Invasion der türkischen Armee in Nordsyrien bewiesen. Vornehmlich ging es gegen die Kämpfer des „Kalifats“, in Wahrheit gegen die syrischen Kurden, die wiederum der lange Arm der USA im Kampf gegen den IS sind. Syrien – das ist heute der Welt größtes „rent-a-battlefield“ für regionale Machtkämpfe und einen „war on terror“ ohne Sinn und Strategie. Dieses permanente Schlachtfeld garantiert Assads Machterhalt – nicht die Perspektive auf eine politische Lösung. Den Preis dafür zahlen die Menschen. Inzwischen ist vermutlich fast eine halbe Million Zivilisten an den Folgen des Kriegs gestorben.

Bei den SuS verschieben sich die Verhältnisse deutlich zugunsten der appellierend-argumentativen Abschnitte (69 Kodierungen / 22 %) – zu Lasten der informierend-deskriptiven (8 Kodierungen / 3 %) und der informierend-explikativen (26 Kodierungen / 8 %). Die Texthandlungstypen unterhaltend-argumentativ (jeweils 2 Kodierungen / je 1 %) und unterhaltend-narrativ (3 bzw. 0 Kodierungen / 1 % bzw. 0 %) spielen in den mittleren Abschnitten beider Korpora so gut wie keine Rolle. Ein solcher appellierend-argumentativer Abschnitt, der im Schülerkorpus mehr Raum einnimmt, findet sich zum Beispiel in ABI-Z-AA-09:

³³³98 von 180 Kodierungen / 54 % und 215 von 320 Kodierungen / 67 %

Literatur soll dem Leser etwas lehren, ihm etwas verdeutlichen, was ihm vorher nicht bewusst war, auf eine Weise, wie es nichts anderes kann. Marcel Reich-Ranicki zu Folge brauchen wir Literatur immer dann, wenn etwas erklärt werden muss, was sich mit Hilfe von Wissenschaften nicht erklären lässt. Etwas, das „unberechenbar“, „unbegreiflich“ und „geheimnisvoll“ ist. Denn genau das ist Literatur. Wir brauchen sie, um die Magie nicht zu verlieren.

Für den einleitenden Abschnitt lassen sich deutliche Abweichungen feststellen: In den Expertenkommentaren rückt informierend-deskriptiv zu informierend-argumentativ auf (jeweils 9 Kodierungen / 30 %). Aber auch die Texthandlungstypen unterhaltend-argumentativ und unterhaltend-narrativ sind jetzt hier von Bedeutung (jeweils 5 Kodierungen / 17 %). Diese Tendenz wird dadurch noch einmal leicht unterstrichen, dass sich bei beiden unterhaltend-argumentativen mittleren Abschnitten um zweite Abschnitte handelt. Kaum Relevanz haben appellierend-argumentative und informierend-explikative Abschnitte (jeweils eine Kodierung / 3 %). Der folgende einleitende Abschnitt aus SZ-13./14./15.08.-4-Lothar_Müller, der dominant informierend-deskriptiv ist, gibt ein charakteristisches Beispiel für einen ersten Abschnitt im Expertenkorpus:

Kürzlich hatte in London das Theaterstück „Harry Potter an the Cursed Child“ Premiere. Theaterräume sind nicht für ein Millionenpublikum gemacht. Die englische Originalausgabe des Buches, in dem man das Stück nachlesen kann, ist schon jetzt ein Bestseller. Der Leser gerät darin in eine Bibliothek des Zauberministeriums, dorthin, wo die streng verbotenen Bücher stehen. Sie verwandeln sich in Zeitmaschinen, wenn man das Rätsel löst, das sie aufgeben. Wenn nicht, wird man vom Schrank, in dem sie stehen, verschluckt.

In den Schülerkommentaren dominiert weiterhin informierend-argumentativ deutlich (25 Kodierungen / 41 %), an zweiter Stellen steht aber nun der Texthandlungstyp unterhaltend-argumentativ (11 Kodierungen / 18 %). Darüber hinaus kommen informierend-explikative (8 Kodierungen / 13 %), informierend-deskriptive (7 Kodierungen / 12 %) und unterhaltend-narrative Abschnitte (6 Kodierungen / 10 % / 100 % dieses Typs) verstärkt zum Einsatz, während die appellierend-argumentativen spürbar zurückgehen (3 Kodierungen / 5 %). Ein solcher einleitender Abschnitt, der dominant unterhaltend-argumentativ ist, liest sich zum Beispiel in 11-A-A-13.1 wie folgt:

Das Internet – unendliche Weiten. Vielleicht hat sich Angelika Merkel ein wenig wie Captain Kirk gefühlt, der zu seiner Crew spricht, als sie 2013 verkündete: Das Internet ist für uns alle Neuland. Sie sprach von Gefahren, die sich irgendwo in den Weiten des Internets versteckt halten und nur darauf warten, den unschuldigen User mit extremen Gedankengut oder rassistischen Äußerungen zu überfallen. Sie sieht, wie viele andere auch das Internet als eine nicht zu bändigende Gefahr für Freiheit und Demokratie. Gerade Lehrende, egal ob an Schulen oder Universitäten, haben ihr Feindbild im Internet schon gefunden und Angriffsstellung bezogen: Die Enzyklopädie mit ihrer unvollständigen Kugel als Logo, unter der der Name des Ungetüms prangt: Wikipedia.

Der abschließende Abschnitt besteht im Expertenkorpus fast nur aus appellierend-argumentativen (11 Kodierungen / 37 %) und informierend-argumentativen Abschnitten (18 Kodierungen / 60 %) (eine Kodierung / 3 % für informierend-deskriptiv). Im Schülerkorpus ist das genauso, nur das Verhältnis dreht sich mit 37 (62 %) zu 23 (38 %) Kodierungen um. Es seien zwei typische Beispiele aus beiden Korpora einander gegenübergestellt:

In den Vereinigten Staaten sind zwei Drittel der Bürger davon überzeugt, das Land bewege sich in die falsche Richtung. Mehr als die Hälfte der Wähler glaubt, die wirtschaftliche Lage sei schlecht. So viel Pessimismus! Wer Obama nachfolgt, übernimmt eine schwere Erblast. Groß sind die Zweifel, ob sie abgetragen werden kann. Vermutlich wird die Enttäuschung den Wählerzynismus noch steigern.

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger; dominant informierend-argumentativ)

Die freie Online-Enzyklopädie ist fast schon nicht wegzudenkendes Gut in unserer Gesellschaft. Bei aller Negativität und Kritik um Wikipedia sollte man sich die Chancen und Möglichkeiten vor Augen führen, sich Bewusst machen, was für einen Vorteil man daraus zieht. Der technische Fortschritt bleibt nicht stehen, solange wir ständigem Wissen und Informationsaustausch ausgesetzt. Lasst uns also mit dem technischen Fortschritt wachsen.

(12-E-R-04.1; dominant appellierend-argumentativ)

Drei wichtige Unterschiede lassen sich damit an dieser Stelle festhalten: Während in den Expertenkommentaren in den mittleren Abschnitten ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen appellierend-argumentativen, informierend-explikativen und informierend-deskriptiven besteht, werden in den Schülerkommentaren Erstgenannte bevorzugt. Hinzu kommt, dass die dominanten informierend-argumentativen Abschnitte bei den EuE grundsätzlich kein solches Übergewicht haben wie bei den SuS. Die EuE nutzen die Texthandlungstypen also breiter und variantenreicher – insbesondere den informierend-deskriptiven. In Bezug auf die einleitenden Abschnitte sieht man, dass die Textfunktionen Unterhalten und zum Teil auch Informieren in beiden Korpora auf Kosten von Appellieren wichtiger werden, narrative und vor allem deskriptive Passagen findet man jedoch vermehrt in den Expertenkommentaren. Im abschließenden Abschnitt gibt es (fast) nur argumentative Sequenzen, wobei die SuS auffallend stark zum Appellieren tendieren.

Abschließend sei noch kurz auf die Frage eingegangen, ob es hinsichtlich der Pro- / Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte Auffälligkeiten gibt. In Abbildung 6.29 wird die Verteilung über die vertikale Sequenz mithilfe des *Code-Relations-Browsers* visualisiert.

Stellt man für das Expertenkorpus die Prozentwerte für die Verteilung in den drei Abschnittskategorien gegenüber, erhält man folgendes Ergebnis: Im einleitenden Abschnitt ist das Verhältnis von Pro oder Contra zu Pro-und-Contra (Doppelperspektive) 27 % zu 73 % (4 zu 11 Kodierungen), in den mittleren Abschnitten 43

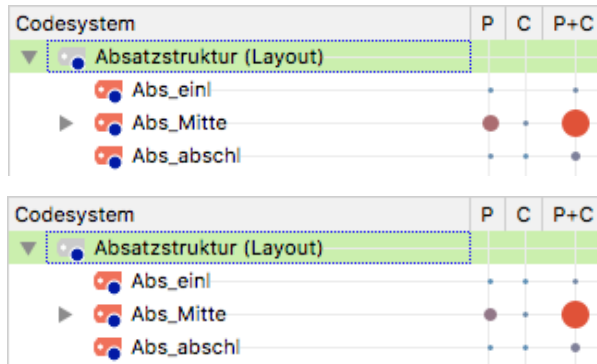


Abbildung 6.29: Korpusvergleich (CRB): Pro- / Contra-Ausrichtung in der vertikalen Sequenz

% zu 57 % (52 zu 70 Kodierungen) und in den abschließenden Abschnitten 36 % zu 64 % (10 zu 18 Kodierungen). Angesichts des Werts für Pro-und-Contra für alle Abschnitte (ohne Weder-Pro-noch-Contra) zusammen (99 von 165 Kodierungen / 60 %), lässt sich herausstellen, dass eine klare Tendenz zur Doppelperspektive im einleitenden und abschließenden Abschnitt besteht. Der Kontrast zwischen einem einleitenden Pro-und-Contra-Abschnitt und einem mittleren Pro-Abschnitt sieht wie folgt aus:

Der freie Markt ist unantastbar; ihn zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Nein, so steht das nicht im Grundgesetz. Nein, dort geht es nicht ganz vorn um Markt und Wettbewerb, sondern um die Würde des Menschen. Freier Markt und Wettbewerb sind wichtig, aber nicht heilig. Die Wirtschaftsordnung, die der deutschen Gesellschaft so gutgetan hat und die auch der europäischen Gesellschaft so guttun würde, heißt *soziale* Marktwirtschaft, nicht *freie* Marktwirtschaft. Darum ist es wichtig, dass, bei aller Lust am Wettbewerb, das Gemeinwohl nicht unter die Räder kommt. Zum Gemeinwohl zählt es, wenn Arbeitsplätze gesichert werden können. Das mag, wie Ökonomen das formulieren, ein „außerwettbewerblicher Gesichtspunkt“ sein. Es ist aber ein wichtiger Gesichtspunkt.

(SZ-06./07.08-4-Heribert_Prantl; einleitender Pro-und-Contra-Abschnitt)

Im Streit um die Fusion von Tengelmann und Edeka, die Gabriel per Ministererlaubnis mit harten Auflagen genehmigt hat, geht es nicht nur um Tengelmann und Edeka und auch nicht nur um Arbeitsplätze. Es geht um Machtfragen, um das Verhältnis von Justiz und Politik und um Gewaltenteilung. Die Beschlüsse des Kartellgerichts in Sachen Tengelmann sind eine juristische Kriegserklärung dreier Richter nicht nur gegen Minister Gabriel, sondern gegen die Politik als solche.

(SZ-06./07.08-4-Heribert_Prantl; mittlerer Pro-Abschnitt)

Für die Schülertexte zeigt sich folgende Verteilung: 16 % zu 84 % (6 zu 31 Kodierungen) im einleitenden Abschnitt, 34 % zu 66 % (96 zu 185 Kodierungen) in

den mittleren Abschnitten und 18 % zu 82 % (11 zu 60 Kodierungen) im abschließenden Abschnitt. Zur Interpretation der Werte ist es wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass die Zahl für Pro-und-Contra für alle Abschnitte (ohne Weder-Pro-noch-Contra) mit 70 % (265 von 378 Kodierungen) sichtlich höher liegt als im Expertenkorpus. Trotzdem findet man auch hier die oben beschriebene Tendenz – nur eben entsprechend ausgeprägter. Zur Illustration folgt auch hier ein entsprechendes Schülerbeispiel:

Wir alle kennen es, wir alle nutzen es und jetzt feiert es seinen 15. Geburtstag: Wikipedia. Zu diesem Anlass treten einmal wieder kritische Stimmen über den Online-Enzyklopädie-Riesen auf den Plan. Der Witz dabei ist, dass oftmals eben diese Kritiker einen eigenen Wikipedia-Eintrag haben. Auch wenn man oftmals versucht, den „Wikis“ den schwarzen Peter zuzuschieben, sollte man nicht vergessen, dass das Online-Portal durchaus auch positive Seiten hat.

(11-B-D-13.1; einleitender Pro-und-Contra-Abschnitt)

Alles in Allem sollte man jedoch, ausgehend davon, dass laut einer aktuellen Umfrage 79 % der Befragten und sogar 92 % der befragten 14- bis 29-jährigen Wikipedia nutzen, einsehen, dass die Entwicklung zur Mediengesellschaft nicht mehr aufzuhalten ist. Vor allem die Jüngeren verlassen sich immer mehr auf die Nutzung von Wikipedia, wobei auch die Nutzung bei über 65-jährigen mit 43 % überraschend hoch ist. Wie wäre es also, sich einfach auf das Internet einzulassen und es, auch mit Seiten wie Wikipedia, als Teil unserer heutigen Welt anzuerkennen? Die Kritiker sollten nicht die Augen davor verschließen, dass auch Wikipedia nur ein Zeichen für den technischen Fortschritt der Menschheit und vor allem die Zukunft der Jugend ist.

(11-B-D-13.1; mittlerer Pro-Abschnitt)

Der Ort für „einseitig“ ausgerichtete Passagen scheinen also die mittleren Abschnitte und der Ort für „ausbalancierte“ Passagen der einleitende und abschließende Abschnitt zu sein. Für die Einleitung kann man diesen Befund möglicherweise damit erklären, dass die Position zu Beginn zumindest noch ein Stück weit offen gehalten wird. Für den Schluss könnte man vermuten, dass in irgendeiner Form ein Fazit gezogen werden muss, das noch einmal den Einbezug der Gegenseite erfordert. Abschließend wird dafür der abschließende Abschnitt aus dem oben zitierten Experten- bzw. Schülerkommentar zitiert:

Richter sind unabhängig. Das ist gut so. Aber die Kartellrichter in Düsseldorf haben etwas verwechselt: Unabhängigkeit meint nicht Unabhängigkeit vom Gesetz.

(SZ-06./07.08-4-Heribert_Prantl; abschließender Pro-und-Contra-Abschnitt)

Obwohl also das Online-Lexikon die Printmedien negativ beeinflusst, muss sein großer Einfluss als positiv betrachtet werden. Gerade weil es immer mehr unverlässliche Quellen im Internet gibt, gibt es auch den Anreiz zu einer kritischen Betrachtung von Information. Wikipedia macht also die Gesellschaft durchaus kritischer und fordert ihren Verstand und ihre Eigeninitiative. Wenn also die Förderung von Menschen, die ihren Verstand einsetzen, nicht positiv ist, was dann? Für die Entwicklung der Jugend kann das nur von Vorteil sein.

(11-B-D-13.1; abschließender Pro-und-Contra-Abschnitt)

6.2.5.5 Schülerkorpus: vertikale Sequenz

Um die Platzierung der Texthandlungstypen in Bezug auf die Notenbereiche und Teilkorpora zu betrachten, gibt es aufgrund ihrer relativ hohen Anzahl viele Möglichkeiten. Die Detailanalyse des Schülerkorpus beschränkt sich deshalb auf folgende drei aussagekräftige Kombinationen: Die Texthandlungstypen unterhaltend-argumentativ, unterhaltend-narrativ und informierend-deskriptiv werden als „Paket“ für den einleitenden Abschnitt in den Blick genommen. Für die mittleren Abschnitte werden informierend-explikative und informierend-deskriptive Passagen untersucht. Und für den abschließenden Abschnitt liegt der Fokus auf dem Texthandlungstyp appellierend-argumentativ. Bei diesen drei Punkten zeigten sich im Vergleich zum Expertenkorpus die markantesten Unterschiede. Abbildung 6.30 visualisiert die Verteilung über die Notenbereiche und Teilkorpora hinweg. Die Symbolgrößen wurden hier ausnahmsweise *zeilenweise* berechnet, um die drei Phänomene *getrennt* betrachten zu können.

Die Texthandlungstypen unterhaltend-argumentativ, unterhaltend-narrativ und informierend-deskriptiv sind im einleitenden Abschnitt im Schülerkorpus im Vergleich zum Expertenkorpus unterrepräsentiert (40 % zu 63 %). Die Erwartung wäre – ausgehend von der Annahme, dass die besser bewerteten SuS bzw. die SuS mit mehr Schuljahren näher an die Expertenkommentare herankommen –, dass dieses „Paket“ entsprechend dominanter wird. Dies zeigt sich allerdings nur sehr bedingt. Schwerpunkte in den 15 Schülersets sind ABI_NB_4 und 11_NB_3 mit jeweils 3 Kodierungen.³³⁴ ABI_NB_1 bleibt sogar ohne eine einzige Kodierung. Mit Blick auf die Notenbereiche und Teilkorpora überwiegen NB_5 und NB_4³³⁵ bzw. 11/2³³⁶ leicht – entgegen der Erwartung.

r beträgt für die Notenbereiche 0,13 und für die Teilkorpora -0,13. Eine stärkere Varianz im Sinn der Expertenkommentare schlägt sich also nicht in der Bewertung nieder bzw. ist sogar schwach nachteilig. Ein Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass es den SuS nicht richtig gelingt, die Experten-Varianten adäquat zu realisieren. Die beiden folgenden Abschnitte sind beispielsweise als unterhaltend-narrativ kodiert worden, zeigen aber deutliche Unterschiede:

Der Befund hat etwas Symptomatisches: Die Kanzlerin sei gut zu verstehen gewesen, aber sie sei „halt sehr weit weg gewesen“, sagte ein Teilnehmer der CDU-Vorstandssitzung, die sich Anfang der Woche damit befassen musste, dass die Union zum ersten Mal bei einer Wahl hinter der AfD geblieben war. Merkel hatte die Niederlage aus China verfolgt und war deshalb zugeschaltet worden. Sie war zu hören, aber nicht zu spüren. Da und dennoch weg.

³³⁴ von insgesamt 24 dieses „Pakets“ / 13 %

³³⁵ zusammen 10 Kodierungen / 42 %

³³⁶ 10 Kodierungen / 42 %



Abbildung 6.30: Schülerkorpus (CMB): Texthandlungstypen und die Ausrichtung der argumentativen Abschnitte nach Pro / Contra

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

New York – Straßenlärm, Getümmel auf den Wegen, hektische Blicke tausender Menschen. Eine junge Frau, hilflos zwischen all den Menschen, versucht sich irgendwie zum Central Park durchzuringen. Langsam verschwinden die Menschen, der Lärm verstummt und die Vögel zwitschern. Sie setzt sich auf die Bank, die unter dem Kirschbaum steht. Ihr Lieblingsbuch holt sie aus ihrer Jackentasche – 15 Minuten Entspannung, dann geht die Rush Hour wieder los. Und sie beginnt zu lesen.

(ABI-Z-GG-05)

Der Texthandlungstyp informierend-explikativ und informierend-deskriptiv wird von den EuE in den mittleren Abschnitten deutlich häufiger ergänzend zu appellierend-argumentativ und vor allem informierend-argumentativ genutzt (29 % zu 11 %). Bestätigt wird die damit verbundene Erwartung vor allem durch den Blick auf die Teilkorpora. Finden sich im Abiturkorpus 14 von insgesamt 34 Kodierungen dieses „Paktes“ (41 %), sind es in 11/2 und 12/1 nur jeweils 10 (29 %) – wobei abschwächend hinzukommt, dass das Abiturkorpus insgesamt einfach über mehr Abschnitte verfügt. Für die 15 Schülersets und die Notenbereiche zeigt sich eine sehr hohe Konzentration für ABI_NB_3³³⁷ und für NB_3³³⁸. Ansonsten streut dieses „Paket“ recht ausgeglichen. Nur in 11_NB_5 findet sich gar keine Kodierung.

r kommt für die Korrelation zu den Notenbereichen auf verschwindend geringe -0,02. Für die Teilkorpora liegt er bei 0,10. Eine stärkere Nutzung dieser beiden Texthandlungstypen hat also auch kaum bzw. keine Effekte. Der Grund könnte derselbe sein wie beim einleitenden Abschnitt. Auch hierzu sei ein Experten- und ein Schülerbeispiel für informierend-deskriptiv im Kontrast zitiert:

Während Amerika und die europäischen Länder im Herbst 2009 unter den Folgen der schwersten Finanzkrise seit Generationen litten, surfte Brasilien zu jener Zeit auf dem Wellenkamm des Exportbooms. Die Ausfuhr von Erdöl, Mineralien und Agrarprodukten spülte Milliarden ins Land. Den Fund von großen Ölreserven vor der Atlantikküste bejubelte Lula als „zweite“ Unabhängigkeit Brasiliens. Mit Sozialprogrammen hob die Linksrregierung Millionen Brasilianer aus der Armut empor. (FAZ-06.08.-1-Matthias_Rüb)

Wie auch meine Oma versucht hat einen Weg zu finden, um das Lesen auf Reisen nicht aufzugeben, so kämpfen auch Schulen dafür, dass die Schüler Lektüren lesen. Hierbei wird häufig auf Lektüren, wie zum Beispiel „Faust“ oder „Antigone“ zurückgegriffen, die als Grundbildungslektüren in Deutschland gelten. Die Schule setzt durch das Kämpfen für das Lesen ein Zeichen dafür, dass das Lesen Wissen bedeutet und den Grundstein von Bildung festsetzt. Dies thematisiert Susan Sonntag in ihrer Danksagung, ebenso wie die Studie, bei der rund 74 % der Befragten Lesen als ein Zeichen von Bildung ansahen. (ABI-Z-CC-04.1)

Für den abschließenden Abschnitt wird nur der Texthandlungstyp appellierend-argumentativ betrachtet. Zudem ist die Erwartung anders herum: Besser bewertete Texte sollten mit zunehmenden Schuljahren näher an die Expertenkommentare herankommen, indem die Textfunktion Appellieren zugunsten von Informieren

³³⁷ 7 Kodierungen / 21 %

³³⁸ 13 Kodierungen / 38 %

reduziert wird. Die SuS hatten diesen Texthandlungstyp im abschließenden Abschnitt deutlich häufiger als die EuE verwendet (62 % zu 37 %).

Die höchsten Konzentrationen in den 15 Schülersets fallen mit jeweils 4 der insgesamt 37 dieses „Pakets“ (11 %) mäßig aus und liegen in 12_NB_4, 11_NB_3 und ABI_NB_3. Kein Set ist ohne diesen Texthandlungstyp. Die Notenbereiche weisen einen Schwerpunkt bei befriedigend³³⁹ auf und tendieren gegen die Erwartung. Der Notenbereich sehr gut verzeichnet aber immerhin noch 7 Kodierungen (19 %). Der niedrigste Wert liegt überraschenderweise für mangelhaft vor.³⁴⁰ Lediglich die Teilkorpora entsprechen mit einer leichten Tendenz der Erwartung. Sie weisen für das Abiturkorpus ein Minimum von 10 Kodierungen (27 %) auf. r beläuft sich für die Notenbereiche auf -0,08, für die Teilkorpora auf -0,13. Damit liegen zwei schwache, sich aus Entwicklungsperspektive widersprechende Korrelationen vor.

Der Zusammenhang zwischen der Pro- / Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte und der vertikalen Sequenz lässt sich exemplarisch an der Doppelperspektive Pro-und-Contra herausarbeiten. Da die Kodierung Weder-Pro-noch-Contra kaum vorkommt, kann die Perspektive Pro oder Contra als Gegenpart mitgedacht werden. Sowohl die EuE als auch die SuS tendieren zu einer Doppelperspektive im einleitenden und abschließenden Abschnitt. Wie sich dies über die Notenbereiche und die Teilkorpora verteilt, kann man Abbildung 6.36 entnehmen.

Hierbei stellt man für den einleitenden Abschnitt fest, dass sich erhöhte Konzentrationen in Richtung besser bewerteter Texte finden, was der Erwartung entspricht. Der größte Schwerpunkt liegt mit 4 Kodierungen³⁴¹ für ABI_NB_1 (keine jedoch in 12_NB_2!) und mit 10 Kodierungen (32 %) für NB_1 vor. Für die Teilkorpora zeigt sich diese Tendenz leider nur bedingt: Das Abiturkorpus kommt zwar auf 10 Kodierungen (32 %), 11/2 verfügt allerdings über 3 Kodierungen mehr (42 %). r zeigt für die Notenbereiche mit -0,32 einen mittleren und für die Teilkorpora mit -0,12 einen geringen Zusammenhang an.

In Bezug auf die mittleren Abschnitte findet man bei den 15 Schülersets zwei Schwerpunkte: den einen in ABI_NB_5, den anderen aber in ABI_NB_1.³⁴² Auch die Notenbereiche sind erstaunlich ausgeglichen. Das Minimum liegt mit 35 Kodierungen (19 %) in NB_2, das Maximum mit 39 Kodierungen (21 %) in NB_5. Bei den Teilkorpora verfügt das Abiturkorpus erstaunlicherweise über die meisten

³³⁹9 Kodierungen / 24 %

³⁴⁰5 Kodierungen / 14 %

³⁴¹von insgesamt 31 / 13 %

³⁴²jeweils 19 von insgesamt 185 Kodierungen / 10 %

Kodierungen³⁴³ und ist damit am stärksten von den Expertentexten entfernt, was in dieser Deutlichkeit auch nicht mehr durch die größere Gesamtanzahl an Abschnitten erklärt werden kann. r beläuft sich für die Notenbereiche auf erwartbar niedrige 0,04. Für die Teilkorpora steigt er deutlich an auf 0,33.

Beim abschließenden Abschnitt gibt es in den 15 Schülersets erstaunlich viele Schwerpunkte³⁴⁴, die allerdings sehr deutlich Richtung besser bewerteter Texte tendieren. Insofern ist die Dominanz von NB_1 wenig verwunderlich.³⁴⁵ Nicht so recht passt aber ins Bild, dass sich die zweithöchste Konzentration in NB_5 befindet.³⁴⁶ Auch die Teilkorpora weisen entgegen der Erwartung eine leichte Tendenz Richtung 11/2 und 12/1 auf.³⁴⁷ r kommt für die Notenbereiche auf -0,10, für die Teilkorpora auf -0,11.

6.2.5.6 Zusammenfassung

Hinsichtlich der absoluten und relativen Verwendungshäufigkeit der Texthandlungstypen lassen zunächst einmal überraschend große Ähnlichkeiten zwischen Experten- und Schülerkorpus festhalten. In beiden dominiert klar der informierend-argumentative³⁴⁸, während unterhaltend-argumentativ³⁴⁹ und unterhaltend-narrativ³⁵⁰ eher selten sind. Spürbare Unterschiede zeigen sich allerdings bei appellierend-argumentativ.³⁵¹ Diesen Texthandlungstyp verwenden die SuS häufiger. Genau anders herum ist es bei informierend-deskriptiv³⁵² und informierend-explikativ³⁵³. Beide setzen die EuE öfter ein. Obligatorisch ist sowohl bei den Experten als auch bei den Schülerkommentaren nur informierend-argumentativ mit einem Minimum von 1.

Mit Blick auf die Pro- / Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte kann man sagen, dass die EuE stärker zu einer „einseitigen“ Argumentation, die SuS hingegen stärker zu einer „Doppelperspektive“ tendieren. Bei den Pro-oder-Contra-Abschnitten stehen sich Mittelwerte von 2,20 und 1,89 sowie Anteile von 39 % (66 von 169 Kodierungen) und 29 % (113 von 385 Kodierungen) gegenüber. Für Pro

³⁴³76 / 41 %

³⁴⁴12_NB_5, 11_NB_2, 11_NB_1, 12_NB_1 und ABI_NB_1 mit jeweils 4 von insgesamt 49 Kodierungen / 8 %

³⁴⁵12 Kodierungen / 24 %

³⁴⁶10 Kodierungen / 20 %

³⁴⁷jeweils 17 zu 15 Kodierungen / 34 % zu 31 %

³⁴⁸125 von 240 Kodierungen / 52 % / M = 4,17 zu 263 von 440 Kodierungen / 60 % / M = 4,38

³⁴⁹7 Kodierungen / 3 % / M = 0,23 zu 13 Kodierungen / 3 % / M = 0,22

³⁵⁰8 Kodierungen / 3 % / M = 0,27 zu 6 Kodierungen / 1 % / M = 0,10

³⁵¹37 Kodierungen / 15 % / M = 1,23 zu 109 Kodierungen / 25 % / M = 1,82

³⁵²36 Kodierungen / 15 % / M = 1,20 zu 15 Kodierungen / 3 % / M = 0,25

³⁵³27 Kodierungen / 11 % / M = 0,90 zu 34 Kodierungen / 8 % / M = 0,57

und Contra sind es 3,30 zu 4,42 und 59 % (99 Kodierungen) zu 69 % (265 Kodierungen).

Damit erhält man aus Entwicklungsperspektive ein interessantes Ergebnis: Der Grundcharakter der Expertentexte scheint – relativ gesehen – eher informierend-deskriptiv und informierend-explikativ zu sein, der Grundcharakter der Schülerkommentare im Gegensatz dazu eher appellierend-argumentativ. Trotzdem zeigt sich bei den SuS – und eben nicht bei den EuE – eine Neigung zur Pro-und-Contra-Argumentation.

Auflösen kann man diesen Widerspruch möglicherweise mit einem grundlegenden Unterschied zwischen der Textsorte Kommentar und der schulischen Aufsatzart Erörterung. Geht es in Ersterem – zumindest tendenziell – um die Darstellung einer fundierten, aber *subjektiven* Einschätzung, folgt Zweitere eher dem Ideal des dialektischen Abwägens mit einer Synthese am Ende. Zudem weist der hohe Anteil der beiden Texthandlungstypen informierend-argumentativ und appellierend-argumentativ darauf hin, dass die SuS einfach nicht über den Variantenreichtum der EuE verfügen.

Die Korrelationen zwischen den Texthandlungstypen und Notenbereichen sind gering. Am stärksten korreliert der Texthandlungstyp informierend-deskriptiv mit den Notenbereichen ($r = 0,29$) – allerdings entgegen der Erwartung. Dieser in den Expertentexten relativ recht oft eingesetzte Texthandlungstyp kommt vor allem in schlechter bewerteten Texten vor. Ein Grund dafür mag sein, dass die SuS diesen für sie vielleicht eher „fremden“ Texthandlungstyp nicht adäquat realisieren können. Der Zusammenhang zwischen der Pro-und-Contra-Ausrichtung und dem Notenbereich ist gering, wobei auch hier die Tendenz der Erwartung widerspricht, da die EuE die Doppelperspektive eigentlich weniger als die SuS nutzen. Ein Mehr an Pro-und-Contra geht leicht mit einer besseren Note einher. Bei den Werten für die Korrelation zwischen Texthandlungstyp und Teilkorpus zeigen sich ebenfalls Widersprüche. Es sticht informierend-argumentativ ($r = 0,37$) heraus, was sich allerdings zum Teil durch die erhöhten Anzahl an Abschnitten im Abiturkorpus erklären lässt. Informierend-deskriptiv ($r = 0,20$) und appellierend-argumentativ ($r = 0,20$) nehmen ebenfalls leicht zu. Dasselbe gilt für Pro und Contra ($r = 0,23$) und Pro ($r = 0,38$).

In Bezug auf die vertikale Sequenz lässt sich zusammenfassend sagen, dass die SuS grundsätzlich den EuE folgen, aber im Detail markante Abweichungen aufweisen. Zu Beginn werden neben den informierend-argumentativen³⁵⁴ verstärkt

³⁵⁴g von 30 / 30 % zu 25 von 60 / 41 %

informierend-deskriptive³⁵⁵, unterhaltend-argumentative³⁵⁶ und unterhaltend-narrative³⁵⁷ Abschnitte eingesetzt, wobei die SuS doch hinter der Varianz der EuE zurückbleiben. Zudem nutzen sie den an dieser Stelle untypischen Texthandlungstyp informierend-explikativ.³⁵⁸ In den mittleren Abschnitten ist informierend-argumentativ bei beiden ein klarer Schwerpunkt.³⁵⁹ Bei den Expertentexten besteht jedoch ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen appellierend-argumentativ³⁶⁰, informierend-explikativ³⁶¹ und informierend-deskriptiv³⁶². Entsprechend der oben erwähnten Gesamttendenz überwiegt im abschließenden Abschnitt bei den EuE informierend-argumentativ³⁶³ und bei den SuS appellierend-argumentativ³⁶⁴.

Für die Platzierung in der vertikalen Sequenz waren aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten Schwerpunktsetzungen notwendig. Die prototypischen „Pakete“ unterhaltend-argumentativ, unterhaltend-narrativ und informierend-deskriptiv im einleitenden Abschnitt, informierend-explikativ und informierend-deskriptiv in den mittleren Abschnitten und appellierend-argumentativ im abschließenden Abschnitt weisen allenfalls niedrige Zusammenhangsstärken mit den Notenbereichen auf – zum Teil mit einer leichten Tendenz gegen die Erwartung. Ein Zusammenhang zwischen den drei Texthandlungstyp-Paketen und den Teilkorpora ist kaum bzw. nicht gegeben. Hinzu kommt, dass wie schon bei den Notenbereichen die Verteilung der Kodierungen nur sehr bedingt die Erwartung bestätigen kann. Die drei „Pakete“ zur Ausrichtung der argumentativen Abschnitte – Pro und Contra im einleitenden Abschnitt ($r = -0,32$), Pro und Contra in den mittleren Abschnitten und Pro und Contra im abschließenden Abschnitt – korrelieren mit den Notenbereichen zum Teil sogar schon mit mittlerer Stärke – diesmal tendenziell der Erwartung entsprechend. In Bezug auf die Teilkorpora zeigt nur der mittlere Wert eindeutig die erwartete Tendenz ($r = 0,33$), die aber zu einem gewissen Grad auf die erhöhte Anzahl an argumentativen Abschnitten im Abiturkorpus verweist.

³⁵⁵ 9 / 30 % zu 7 / 12 %

³⁵⁶ 5 / 17 % zu 11 / 18 %

³⁵⁷ 5 / 17 % zu 6 / 10 %

³⁵⁸ eine Kodierung / 3 % zu 8 / 13 %

³⁵⁹ 98 von 180 / 54 % zu 215 von 320 / 67 %

³⁶⁰ 25 / 14 % zu 69 / 22 %

³⁶¹ 26 / 14 % zu 26 / 8 %

³⁶² 26 / 14 % zu 8 / 3 %

³⁶³ 18 / 60 % zu 23 / 38 %

³⁶⁴ 11 / 37 % zu 73 / 62 %

6.2.6 Zusammenfassung der Teilergebnisse und Förderpotentiale

Auf der Basis der bisher dargestellten Ergebnisse lassen sich für die globale Textorganisation folgende Punkte festhalten: *Obwohl* zum Teil deutliche Unterschiede zwischen dem Experten- und Schülerkorpus aufscheinen, korrelieren diese nur bedingt – und zum Teil sogar entgegen der Erwartung – mit den Notenbereichen und Teilkorpora. Eindeutige Aussagen über die Progression von Schreibkompetenz sind damit schwierig.

Eine Erklärung für die zu einem gewissen Grad widersprüchlichen Ergebnisse könnte sein, dass es den SuS nicht gelingt, prototypische Kommentarelemente adäquat zu realisieren – eine andere, dass die Bewertung partiell noch an klassischen Merkmalen der Erörterung orientiert ist und diese prototypischen Expertenhandlungen nur in geringem Maße honoriert werden (vgl. zum Beispiel die funktional-thematischen Ankerpunkte Themafrage und zentrale These). Diese Einschränkung mitgedacht lassen sich die konstatierten Unterschiede in Bezug auf die globale Textorganisation als Förderpotentiale für Schreibkompetenz deuten:

Wörteranzahl: Gerade im Kommunikationsbereich Journalismus ist die Textlänge nicht nur eine praktische, aber auch wichtige pragmatische Größe, die sich von der Textfunktion und der Kommunikationssituation (Kommunikationsbereich, Schreiberrolle und Adressaten sowie Medium) ableitet. Sie bestimmt wesentlich die Möglichkeiten, die für die Sequenzierung eines Textes funktional sind. Dementsprechend ist deren Beachtung elementar und sollte meiner Einschätzung nach eine größere Verbindlichkeit für Entscheidungen im Schreibprozess haben. Das bedeutet zum einen, dass profilierte Aufgabenstellungen in dieser Hinsicht „realistischer“ sein müssten. Die Forderung nach 900 Wörtern im länderübergreifenden Abitur übersteigt die charakteristische Länge von Leitartikeln deutlich. Zum anderen sollten Schüler stärker dazu angehalten sein, diese Vorgaben auch einzuhalten – im Bewusstsein, dass es sich dabei um keine beliebige Vorgabe, sondern um eine wichtige pragmatische Größe handelt.

Funktional-thematische Abschnitte: Die starke Varianz und Unsicherheit der SuS bei der Gestaltung von Absätzen deutet darauf hin, dass nur bedingt ein Bewusstsein dafür besteht, dass diese kein bloßes Oberflächenmerkmal darstellt. Die Strukturierung des Layouts ist eng verknüpft mit der Bildung von funktional-thematischen Einheiten. Sie steuert die Rezeption in nicht geringem Maß. Für die Textsorte Kommentar lässt sich klar sehen, dass den SuS – neben der deutlich

wahrnehmbaren Inkonsistenz – die funktional-thematischen Abschnitte im Mittel zu lang geraten. Vor diesem Hintergrund verspricht dieser auf den ersten Blick „äußerliche“ Aspekt durchaus ein guter Ansatzpunkt für die Verbesserung der funktional-thematischen Struktur der Texte zu sein – nicht zuletzt, um sich als Schreiber die gedankliche Struktur des eigenen Textes selbst klar zu machen. Davon ausgehend könnten dann Absatzeinteilungen aus stilistischen Gründen, wie sie Experten zum Teil vornehmen (zum Beispiel die abgesetzte Einzelzeile), in den Blick genommen werden.

Überschriften: Im Gegensatz zu den meisten traditionellen Aufsatzarten spielen Überschriften für den Kommentar wie für den Kommunikationsbereich Journalismus insgesamt eine zentrale Rolle. Hohes Förderpotential besteht hier für die verschiedenen Überschrifttypen – und zwar sowohl in Bezug auf die Kenntnis der hohen Varianz in diesem Bereich als auch in Bezug auf den adäquaten und funktionalen Einsatz. So würde etwa die Verwendung von Unter- und Zwischenüberschriften Schüler in die Lage versetzen, neben Phrasen auch verstärkt die Möglichkeiten von Konstruktionen mit finitem Verb zu nutzen. Darüber hinaus sticht bei den Satzarten und Satzformen heraus, dass das Handlungsschema Fragen bzw. Themafrage aufwerfen für den Kommentar nicht typisch ist. Wie bei den dominanten Texthandlungstypen scheint hier meiner Einschätzung nach (noch) das charakteristische Makroschema der Erörterung durch. Bei der sprachlichen Markierung geht es auf diesem Niveau nicht mehr so sehr um das Schaffen eines Bewusstseins für das Phänomen, als vielmehr um den „Feinschliff“ im Sinn der Qualität der Ausführung (gezielte Auswahl aus den verschiedenen Möglichkeiten).

Funktional-thematische Ankerpunkte: Auch hier zeigen sich klare Ansatzpunkte für eine Förderung. Vor allem der Bezug zur Nachricht, aber teilweise auch die zentrale These müssten deutlich stärker und verbindlicher als zentrale „Wegweiser“ für die vertikale Sequenz der Texte wahrgenommen werden. Die Themafrage hingegen, die von den EuE kaum eingesetzt wird, scheint für die kommunikative Funktion der Textsorte Kommentar eher ungeeignet. An dieser Stelle sind die SuS – ähnlich wie bei den Fragen in der Überschrift – noch der Makrostruktur der Erörterung verhaftet. Damit geht einher, dass man sich bewusst wird, welche Konsequenzen die Platzierung an einer bestimmten Stelle hat. So kann zum Beispiel schon die Nutzung der zentralen These zu Beginn – und nicht erst schülertypisch am Ende – den Grundcharakter der Texte deutlich Richtung Kommentar verschieben.

Dominante Texthandlungstypen: Angesichts der starken Dominanz von informierend-argumentativ und appellierend-argumentativ im Schülerkorpus

scheint bei diesem Punkt mehr Varianz ein erstrebenswertes Ziel zu sein – neben einem grundsätzlichen Bewusstsein dafür, dass sich eine (komplexe) Textsorte in der Regel aus mehr als nur einem Texthandlungstyp aufbaut. Hier bieten sich vor allem informierend-deskriptive, unterhaltend-argumentative und unterhaltend-narrative Abschnitte zu Beginn, informierend-explikative und informierend-deskriptive Abschnitte in der Mitte sowie ein reflektierter Umgang mit appellierend-argumentativen Abschnitten am Ende an. Mit Blick auf die Korrelationen zu den beiden Merkmalen Notenbereich und Teilkorpus sind dabei unbedingt die Qualität der Umsetzung und die Notwendigkeit der entsprechenden Unterstützung zu betonen, damit sich der Einsatz von prototypischen, aber vielleicht ungewohnten Texthandlungstypen nicht negativ auf die Textqualität auswirkt. Für die Pro- / Contra-Ausrichtung lässt sich festhalten, dass das Ideal des dialektischen Erörterns und die damit verbundene Doppelperspektive Pro und Contra für den Kommentar nicht aufrecht zu erhalten ist. Dieser Aspekt sollte wohl weniger aus normativer und mehr aus kommunikativ-funktionaler Perspektive angegangen werden.

Mit Blick auf das Schreibentwicklungsmodell von Steinhoff (2007) lässt sich damit für die globale Textorganisation als Gesamtfazit festhalten, dass sich hier alle drei bzw. vier Entwicklungsphasen auf dem Weg zur kontextuellen Passung finden. Für manche Phänomene wie die Wörteranzahl und die funktional-thematischen Abschnitte scheint noch kein bzw. nur ein sehr eingeschränktes Bewusstsein vorhanden zu sein (blinder Fleck). Andere Phänomene wie die Ankerpunkte sind zum Teil schon als notwendige kommunikative Aufgaben erkannt, es wird aber noch versucht, diese mit nicht adäquaten Mitteln (vgl. Themafrage versus zentrale These) zu lösen (Transposition). Und schließlich gibt es Phänomene wie die Überschriften (insbesondere die sprachliche Markierung), bei denen die kommunikative Aufgabe nicht nur erkannt, sondern auch adäquate Mittel entdeckt und die zugrundeliegenden Handlungsschemata teilweise schon weitgehend verstanden wurden (Imitation und dann Transformation).

6.3 Lokale Textorganisation: ausgewählte Textprozeduren

Vier Arten von Textprozeduren (Handlungsschemata und jeweilige Prozedurausdruck-Typen) wurden untersucht: *Positionieren im weiteren Sinn*, *Referieren*, *Kausalität herstellen* und *Konzedieren*. Die Auswertung folgt immer demselben Schema: Zuerst werden Experten- und Schülerkorpus bezüglich des jeweiligen Hand-

lungsschemas miteinander verglichen und hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora aufgeschlüsselt. In einem zweiten Schritt werden die Realisierungen des jeweiligen Handlungsschemas in Form der ausgewählten Prozedurausdruck-Typen und mithilfe von konkreten Textbeispielen in den Blick genommen.

6.3.1 Positionieren im weiteren Sinn

Wie in Kapitel 5 dargestellt, wird das Handlungsschema Positionieren im weiteren Sinn in die vier bzw. fünf Unterarten *Positionieren im engeren Sinn*, *epistemisch Modalisieren* (in den Varianten *Geltungsgrad absolut setzen* und *Geltungsgrad einschränken*), *Werten* und *Appellieren* unterteilt.

6.3.1.1 Kodierung

Für die Doppelkodierung zur satzweisen Identifikation liegen für die vier Unterarten folgende Übereinstimmungswerte vor: Positionieren im engeren Sinn wurde bei insgesamt 4.243 Sätzen bzw. Kodiereinheiten 239-mal übereinstimmend kodiert, 7-mal nur von Kodierer A und 26-mal nur Kodierer B.³⁶⁵ Cohens *Kappa* beträgt 0,93 und kann als sehr gut bewertet werden. Klar zu erkennen waren das Personalpronomen *ich* in Verbindung mit einem Verb des Aussagens sowie das Possessivpronomen *mein* in Nominal- und Präpositionalphrasen wie etwa in dem Satz:

[...] denn Geld regiert die Welt und das wird sich so schnell auch nicht ändern.

Außerdem **behauptete ich**, dass wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt durch Wikipedia vereint werden. [...]

(12-E-R-04.1)

Nur bei rhetorischen Fragen trat das Problem auf, dass nicht immer eindeutig war, ob es sich nicht doch um echte Fragen handelt. Ein Beispiel sind die beiden Fragen am Ende des folgenden Abschnitts:

Angesichts des realen Putschversuches in der Türkei wirkt die deutsche Debatte über einen Bundeswehreininsatz im Inneren bizarr. **Ist** die Instabilität der Weimarer Zeit, die vor fast siebzig Jahren zu den Isolierungsgeboten exekutiver Gewalt im Grundgesetz führte, hierzulande noch immer ein Risiko für die Demokratie der Gegenwart? **Wäre** also das Szenario eines zivilen Gegenputsches, wie er sich jetzt in Ankara und Istanbul vollzieht, gleichfalls in Berlin vorstellbar?

(FAZ-08.08.-1-Johannes_Leithäuser)

³⁶⁵ Als *context units* für die Kodierung und Analyse der Textprozeduren können die funktional-thematischen Abschnitte gelten (vgl. Schreier 2012, 129-134). Sie stellen den näheren Kontext der kodierten Textprozeduren dar. Mithilfe von *MAXQDA* kann bei der Analyse neben den *units of coding* (Sätze / Satzteile) immer auch die *context unit* (Abschnitt) sowie die *unit of analysis* (ganzer Text) parallel in den Blick genommen werden. Die kontextuelle Einbindung der zitierten Beispiele in die jeweiligen Abschnitte wird über drei Punkte in eckigen Klammern angezeigt.

Die Kodierung Modalisieren wurde 498-mal übereinstimmend vergeben, 6-mal nur von Kodierer A und 35-mal nur von Kodierer B. Cohens *Kappa* liegt mit 0,95 im sehr guten Bereich. Relativ leicht zu bestimmen waren etwa Kommentaradverbale oder die Partikel *wohl* wie in:

[...] Der gebeutelte Medienprophet möge sich absichern. **Vielleicht** läutert sich Trump, um dem Mainstream zu huldigen.

(ZEIT-11.08.-1-Josef_Joffe)

Eine ehrliche Antwort erfordert wenig Fantasie. Griechenland wäre unter der Last der ansturmenden Migranten **wohl** zusammengebrochen, Europa hätte neben einer humanitären auch eine politische Katastrophen verantworten müssen. [...].

(SZ-04.08.-4-Thomas_Kirchner)

Schwierigkeiten bereitete vor allem die Bedeutungsvielfalt der Modalverben:

Der Leser **kann** als erweiterter Autor angesehen werden, der sozusagen lesend sein eigens Buch schreibt, denn jeder liest ganz individuell. Das ist von seinem Wesen, seiner Vergangenheit, Weltanschauung, also seinem gesamten Charakter mit allem, was ihn auszeichnet, abhängig. [...]

(ABI-Z-BB-14.1)

In diesem Satz ist nicht sicher zu entscheiden, ob etwa *aufgrund entsprechender Umstände die sichere Möglichkeit haben, etwas zu tun* ausgedrückt wird oder doch nur *möglicherweise der Fall sein, in Betracht kommen* (vgl. Dudenredaktion⁸2015, 1037f.).

Werten wurde 79-mal übereinstimmend zugeordnet, 2-mal nur von Kodierer A und 24-mal nur von Kodierer B. Cohens *Kappa* beläuft sich auf 0,86 und kann noch als sehr gut gelten. Ein relativ verlässlicher Indikator waren auch hier Kommentaradverbale wie in:

[...] Können wir von einer Koexistenz der Literatur und den modernen Textarten, neuen Medien sprechen oder verschwindet Literatur langsam von der Oberfläche? Fakt ist, dass die Literatur **bedauernswerter Weise** an ihrem belehrenden, aufklärerischen und beeinflussenden Potenzial verliert. Heute gibt es „Videos“ auf Online-Portalen wie „YouTube“, die einem alles erklären können [...]

(ABI-Z-FF-13)

Bei Adjektivphrasen war es oft schwieriger zu entscheiden, ob es sich um eine Wertung im engeren Sinn (positiv versus negativ) handelt oder um eine „neutrale“ Eigenschaftsbeschreibung. Ein Beispiel ist:

[...] Klar ist also: Für Referate und Recherchen ist Wikipedia eine unverzichtbare Quelle. Im Bereich Aktualität und Schnelligkeit **ist** Wikipedia sowieso **unschlagbar**. Das Online-Lexikon glänzt vor allem in Artikeln über naturwissenschaftliche Themen, liefert schnell und unkompliziert viele Informationen.

(11-B-E-12.1)

Appellieren liegt laut Kodierung 259-mal zweifelsfrei vor. 2-mal wurde das Handlungsschema nur von Kodierer A und 61-mal nur von Kodierer B vergeben. Cohens *Kappa* kommt mit 0,88 noch in den sehr guten Bereich. Eindeutig ist hier etwa der Imperativ der folgenden Überschrift:

Steuern

Gebt das Geld **aus!**

Von den Überschüssen sollten zuerst jene etwas haben, denen die Flüchtlingskrise am meisten abverlangt

(ZEIT-01.09.-1-Caterina_Lobenstein)

Probleme bereiteten allerdings erneut die Modalverben. Im folgenden Satz scheint *durch äußere Umstände zwangsläufig notwendig sein* ähnlich plausibel wie *aus persönlicher Sicht dringlich bzw. wünschenswert finden* (vgl. Dudenredaktion ⁸2015, 1233):

[...] Da hilft es allerdings auch nicht mehr viel an den Veränderungen zu nörgeln, wie es Mama und Papa vielleicht gerne tun. Die hingegen **müssen** sich nämlich eingestehen, dass die ach so guten alten Zeiten vorbei sind [...].

(12-D-M-14)

Bei der zweiten Doppelkodierung zur Identifikation von potentiellen Zwei- oder Mehrfachkodierungen innerhalb der im ersten Durchgang herausgesuchten komplexen Sätze fallen die Werte für Cohens *Kappa* zum Teil etwas schlechter aus. Das liegt aber entsprechend dem Berechnungsverfahren vor allem an der geringen Anzahl an nicht kodierten Elementen.

Von insgesamt 24 Fällen bei Positionieren im engeren Sinn wurden 22-mal gleich bewertet und nur 1-mal abweichend (Kodierer A). Cohens *Kappa* beträgt 0,65. Modalisieren kommt mit 108 übereinstimmenden Bewertungen und 4 abweichenden von Kodierer A und einer von Kodierer B bei insgesamt 116 Fällen auf einen Cohens *Kappa* von 0,52. Für Werten liegen nur 5 Fälle vor, die alle gleich eingeschätzt wurden. Cohens *Kappa* nimmt dementsprechend einen Wert von 1,00 an. Die insgesamt 29 Fälle bei Appellieren teilen sich auf in 26 gleich bewertete Fälle und 2 Fälle, bei denen die Kodierung nur von Kodierer A vergeben wurde. Cohens *Kappa* liegt bei 0,47.

Grundsätzlich wurden – wie schon bei der globalen Textorganisation – nur Kodierungen aufgenommen, die dem jeweiligen Handlungsschema übereinstimmend zugeordnet werden konnten. Vollkommen falsch verwendete Konstruktionen und Ausdrücke schieden damit aus. Dieses Vorgehen war für alle in dieser Arbeit in den Blick genommenen Textprozeduren gleich.

6.3.1.2 Korpusvergleich: Handlungsschema

Für Positionieren im weiteren Sinn liegen im Expertenkorpus 226 Kodierungen und im Schülerkorpus 931 Kodierungen vor. Auf den ersten Blick kann man damit erkennen, dass das Handlungsschema häufiger in den Schülertexten eingesetzt wird. Aber auch innerhalb der beiden Korpora zeigt sich, dass das Handlungsschema im Expertenkorpus mit insgesamt 981 Kodierungen nicht ganz so dominant ist (23 %) wie im Schülerkorpus mit insgesamt 3.245 Kodierungen (29 %). Positionieren im weiteren Sinn ist im Schülerkorpus das zweithäufigste Handlungsschema nach Referieren, im Expertenkorpus aber nur das dritthäufigste nach Referieren und Kausalität herstellen. Abbildung 6.31 gibt einen Überblick über die Verwendungshäufigkeit im Vergleich zu den anderen Handlungsschemata.³⁶⁶

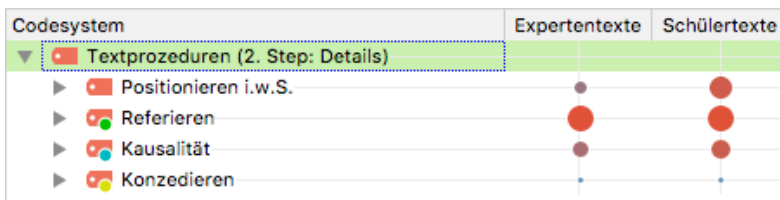


Abbildung 6.31: Korpusvergleich (CMB): alle Handlungsschemata

Die statistischen Kennzahlen in Tabelle 6.7 schlüsseln diesen Befund noch einmal genauer auf. Im Expertenkorpus kommt Positionieren im weiteren Sinn – so wie es erfasst und kodiert wurde – im Mittel pro Kommentar 7,53-mal vor, im Schülerkorpus hingegen gut doppelt so oft (15,52-mal). Auch wenn man die Anzahl der Kodierungen nicht *pro Kommentar* betrachtet, sondern deren „Dichte“ *pro 100 Wörter* bleibt dieser Befund bestehen. Die zweite Spalte (M / 100) zeigt, dass das Handlungsschema im Expertenkorpus im Mittel 1,09-mal pro 100 Wörter eingesetzt wird und im Schülerkorpus 1,88-mal. Die Spannweite in beiden Korpora ist mit 15 bzw. 31 enorm, wobei die Streuung vor allem bei den mittleren 50 % moderater ausfällt als die Extremwerte auf den ersten Blick vermuten lassen (vgl. die Werte für die Standardabweichung sowie für das 1. und 3. Quartil).

Dass die EuE die untersuchten Textprozeduren insgesamt gesehen seltener verwenden als die SuS, ist zunächst einmal ein überraschendes Ergebnis. Eine

³⁶⁶Wie zuvor bei der globalen Textorganisation werden die Symbolgrößen für die Vergleiche zwischen den beiden Korpora immer separat für die Spalten berechnet.

	Experten				Schüler			
	Pos.	Ref.	Kaus.	Konz.	Pos.	Ref.	Kaus.	Konz.
M	7,53	12,57	8,77	3,83	15,52	17,02	15,18	6,37
M / 100	1,09	1,82	1,27	0,55	1,88	2,06	1,84	0,77
Median	8,50	12,00	8,00	4,00	13,50	17,00	16,00	6,00
Min	1	4	5	0	2	2	4	1
Max	16	25	19	11	33	45	31	13
R	15	21	14	11	31	43	27	12
SD	3,56	6,32	3,19	2,19	6,47	8,72	6,06	2,76
1. Quartil	4,50	7,00	6,00	2,25	11,00	11,00	11,00	4,00
3. Quartil	10,00	17,00	11,00	5,00	19,00	20,50	18,25	8,00

Tabelle 6.7: Korpusvergleich (Kennzahlen): alle Handlungsschemata

erste Vermutung wäre, dass ein Mehr an Textprozeduren mit einer höheren Textqualität positiv korreliert. Das scheint aber so allgemein nicht zu gelten. Wie in Kapitel 5 bereits diskutiert wurde, kann man an dieser Stelle einwenden, dass nicht jedes Handlungsschema an der Textoberfläche explizit angezeigt werden muss. Gerade bei den beiden „verknüpfenden“ Handlungsschemata Kausalität herstellen und Konzedieren leuchtet dieser Einwand sofort ein. Aber zum Beispiel epistemisch Modalisieren muss eigentlich immer an der Textoberfläche durch sprachliche Mittel signalisiert werden – zumindest mit einem gewissen Grad an Explizitheit. Welche Schlüsse daraus für die Förderpotentiale gezogen werden können, soll am Ende des Kapitels stehen.

An dieser Stelle wird das Handlungsschema Positionieren im weiteren Sinn zuerst einmal weiter in die Unterarten aufgefächert. Die Kodierungen verteilen sich im Experten- und Schülerkorpus wie folgt: 27 bzw. 223 Kodierungen für Positionieren im engeren Sinn, 42 bzw. 203 Kodierungen für Geltungsgrad absolut setzen, 79 bzw. 229 Kodierungen für Geltungsgrad einschränken, 15 bzw. 67 Kodierungen für Werten und 63 bzw. 209 Kodierungen für Appellieren.

Abbildung 6.32 visualisiert die relative Verwendungshäufigkeit innerhalb beider Korpora. Dabei fällt auf, dass epistemisch Modalisieren mit Abstand die dominanteste Unterart ist. Geltungsgrad absolut setzen (*ep100* mit 19 %) und Geltungsgrad einschränken (*ep* mit 35 %) kommen im Expertenkorpus zusammen auf 54

%. Im Schülerkorpus sind es 47 % (*ep100* mit 22 % und *ep* mit 25 %). Noch vergleichsweise häufig ist in beiden Korpora Appellieren (28 % zu 22 %) vertreten. Positionieren im engeren Sinn (12 % zu 23 %) spielt allerdings nur in den Schülertexten eine größere Rolle. Werten wird übereinstimmend am seltensten eingesetzt (7 % zu 7 %).

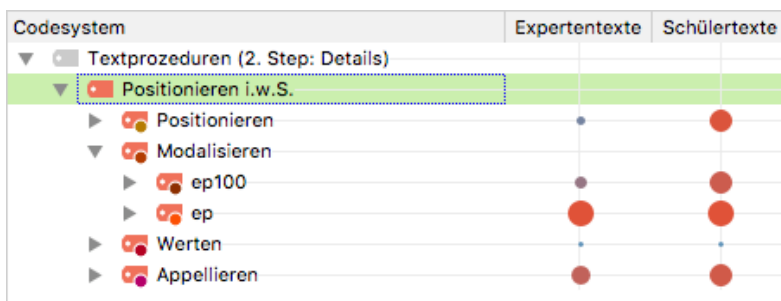


Abbildung 6.32: Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn

Tabelle 6.8 zeigt detailliert, wie oft die vier bzw. fünf Unterarten *pro Kommentar* eingesetzt werden und wie die beiden Korpora streuen. Steigen beim Schülerkorpus alle Mittelwerte – bis auf Werten (1,12) – über 3, gilt das im Expertenkorpus nicht für einen einzigen. Am markantesten ist die Differenz bei Positionieren im engeren Sinn (0,90 zu 3,72). Wie schon zuvor bleibt dieser Befund bestehen, wenn man sich die „Dichte“ *pro 100 Wörter* (vgl. M / 100) ansieht. Obligatorisch ist kein Handlungsschema, wobei bei den Schülertexten doch relativ große Maximalwerte erreicht werden. So nehmen sich die Standardabweichungen im Vergleich mit den Mittelwerten recht hoch aus, was auf eine starke Varianz hindeutet – allerdings auch bei den EuE.

Die vier bzw. fünf Unterarten ermöglichen eine Vielzahl an Doppelmarkierungen und Kombinations- bzw. Sequenzmustern. Tabelle 6.9 gibt einen Überblick über die Verwendungshäufigkeit in beiden Korpora. Die fett markierte Diagonale hebt die Doppelmarkierungen hervor. Die Prozentzahlen beziehen sich immer auf die Zeilen. Aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten wird im Folgenden nur auf prozentual auffällige Fälle eingegangen.

Doppelmarkierungen haben in beiden Korpora nur für Geltungsgrad einschrän-

	Experten					Schüler				
	Pos.	ep100	ep	Wert.	App.	Pos.	ep100	ep	Wert.	App.
M	0,90	1,40	2,63	0,50	2,10	3,72	3,38	3,82	1,12	3,48
M / 100	0,13	0,20	0,38	0,07	0,30	0,45	0,41	0,46	0,14	0,42
Median	1,00	1,00	2,50	0,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00
Min	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	3	4	8	3	8	14	14	13	5	14
R	3	4	8	3	8	14	14	13	5	14
SD	0,98	1,05	1,76	0,81	1,99	3,09	2,53	2,93	1,24	2,66
1. Quartil	0,00	1,00	1,25	0,00	0,25	2,00	2,00	2,00	0,00	1,75
3. Quartil	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	5,00	5,00	5,25	2,00	5,00

Tabelle 6.8: Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn

	Experten					Schüler				
	Pos.	ep100	ep	Wert.	App.	Pos.	ep100	ep	Wert.	App.
Pos.	0 (0 %)	1 (4 %)	0 (0 %)	2 (7 %)	0 (0 %)	3 (3 %)	27 (12 %)	21 (9 %)	11 (5 %)	20 (9 %)
ep100	1 (2 %)	1 (5 %)	2 (5 %)	1 (2 %)	2 (5 %)	27 (13 %)	4 (4 %)	8 (4 %)	6 (3 %)	16 (8 %)
ep	0 (0 %)	2 (3 %)	4 (10 %)	2 (3 %)	0 (0 %)	21 (9 %)	8 (3 %)	12 (10 %)	5 (2 %)	5 (2 %)
Wert.	2 (13 %)	1 (7 %)	2 (13 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	11 (16 %)	6 (9 %)	5 (7 %)	2 (6 %)	3 (4 %)
App.	0 (0 %)	2 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	20 (10 %)	16 (8 %)	5 (2 %)	3 (1 %)	4 (4 %)

Tabelle 6.9: Korpusvergleich (Kennzahlen): Doppelmarkierungen und Kombinations- bzw. Sequenzmuster der Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn

ken eine größere Bedeutung.³⁶⁷ Bei den verschiedenen Kombinations- bzw. Se-

³⁶⁷ 4 Fälle / 10 % zu 12 Fälle / 10 %

quenzmustern stechen im Expertenkorpus Positionieren im engeren Sinn und Werten heraus.³⁶⁸ Für das Schülerkorpus sind darüber hinaus noch Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad absolut setzen³⁶⁹, Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad einschränken³⁷⁰ sowie Positionieren im engeren Sinn und Appellieren³⁷¹ interessant. Hier zeigen sich zum Teil markante Unterschiede, wobei sich generell eine Tendenz zu mehr Verbindungen im Schülerkorpus festhalten lässt (absolut wie prozentual). Auf die Art der Realisierung und mögliche Unterschiede wird bei den Prozedurausdruck-Typen eingegangen.

6.3.1.3 Schülerkorpus: Handlungsschema

Wie sich das Handlungsschema in Bezug auf die Notenbereiche und Teilkorpora aufschlüsselt, visualisiert Abbildung 6.33.³⁷²

In den 15 Schülersets finden sich die drei größten Schwerpunkte in ABI_NB_5³⁷³, 12_NB_2³⁷⁴ und ABI_NB_1³⁷⁵. Im Vergleich sehr selten verwendet wird Positionieren im weiteren Sinn in 12_NB_5³⁷⁶. Für die Notenbereiche erkennt man eine klare Tendenz. Aufsteigend von mangelhaft nach sehr gut liegen folgende Werte vor: 167 (18 %), 173 (19 %), 192 (21 %), 206 (22 %) und 193 (21 %). Je besser die Arbeiten werden, desto öfter wird das Handlungsschema tendenziell eingesetzt. Mit den Werten 277 (30 %), 302 (32 %) und 352 (38 %) zeigt sich auch für die Teilkorpora unverkennbar eine aufsteigende Tendenz.

Entsprechend fallen die Korrelationswerte aus. r beträgt für den Zusammenhang zwischen Positionieren im weiteren Sinn und den Notenbereichen -0,17. Für den Zusammenhang zwischen dem Handlungsschema und den Teilkorpora liegt r bei 0,24. So eindeutig dieser Befund ist, er widerspricht interessanterweise der Erwartung, dass eine stärkere Nähe zu den Expertentexten zu besseren Bewertungen führt. Die EuE setzen das Handlungsschema ja seltener ein.

Nimmt man die Unterarten in Bezug auf die Notenbereiche und Teilkorpora in

³⁶⁸ 2 Fälle / 7 % bzw. 13 % zu 11 Fälle / 5 % bzw. 16 %

³⁶⁹ ein Fall / 4 % bzw. 2 % zu 27 Fälle / 12 % bzw. 13 %

³⁷⁰ 0 Fälle / 0 % zu 21 Fälle / 9 % bzw. 9 %

³⁷¹ 0 Fälle / 0 % zu 20 Fälle / 9 % bzw. 10 %

³⁷² Die Symbolgrößen wurden für alle Spalten und Zeilen übergreifend berechnet, um alle Werte miteinander vergleichen zu können. Die Prozentzahlen beziehen sich aber – entsprechend der gewählten Blickrichtung – auf die Zeilen. Die Prozentwerte geben entsprechend Aufschluss darüber, wie stark der jeweilige Wert über dem Durchschnitt liegt. Bei 15 Schüler-Sets würde der Prozentwert bei gleicher Verteilung für jedes Set 6,67 % betragen. Für die Notenbereiche und die Teilkorpora wären die durchschnittlichen Prozentwerte 20,00 % bzw. 33,33 %.

³⁷³ 80 von 931 Kodierungen / 9 %

³⁷⁴ 78 Kodierungen / 8 %

³⁷⁵ 76 Kodierungen / 8 %

³⁷⁶ 35 Kodierungen / 4 %



Abbildung 6.33: Schülerkorpus (CMB): Positionieren im engeren Sinn und Unterarten

den Blick, wird das Bild uneinheitlicher. Positionieren im engeren Sinn verfügt über Schwerpunkte in 11_NB_5³⁷⁷, ABI_NB_4³⁷⁸ und ABI_NB_2³⁷⁹, Geltungsgrad absolut setzen in 12_NB_3³⁸⁰, Geltungsgrad einschränken in ABI_NB_1³⁸¹, Werten in ABI_NB_5³⁸², 12_NB_3³⁸³ und 12_NB_1³⁸⁴ sowie Appellieren in 12_NB_4³⁸⁵. Interessant sind dabei die Tendenzen für die Notenbereiche: Während Positionieren im engeren Sinn³⁸⁶ und Appellieren³⁸⁷ für besser bewertete Texte tendenziell abnehmen, steigen die Werte bei den beiden Varianten von Modalisieren an³⁸⁸. Werten bleibt „neutral“ und kommt sogar 3-mal auf 15 Kodierungen.³⁸⁹

Leider bestätigen sich diese Tendenzen für die Teilkorpora nur bedingt. Positionieren im engeren Sinn und Appellieren weisen ihre Maxima nun im Abiturkorpus auf³⁹⁰, Geltungsgrad absolut setzen und Werten hingegen in 12/1³⁹¹. Für Geltungsgrad einschränken steigt die Anzahl der Kodierungen in Richtung Abiturkorpus an.³⁹²

Für die Korrelation zwischen den vier bzw. fünf Unterarten und den Notenbereichen nimmt r folgende Werte an: 0,14 (Positionieren im engeren Sinn), -0,26 (Geltungsgrad absolut setzen), -0,44 (Geltungsgrad einschränken), -0,07 (Werten) und 0,17 (Appellieren). Für die Korrelation zwischen den vier bzw. fünf Unterarten und dem Teilkorpus betragen die Werte 0,16 (Positionieren im engeren Sinn), -0,08 (Geltungsgrad absolut setzen), 0,13 (Geltungsgrad einschränken), 0,07 (Werten) und 0,20 (Appellieren).

Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich für dieses Handlungsschema durchaus markante Unterschiede im Detail festhalten lassen. Geltungsgrad einschränken, das auch im Expertenkorpus noch am häufigsten vorkommt, findet sich vermehrt in Richtung besserer Bewertung und Abitur. Für alle anderen Unterarten sind die Tendenzen nicht eindeutig.

Die 12 Doppelmarkierungen von Geltungsgrad einschränken finden sich vor al-

³⁷⁷24 von 223 Kodierungen / 11 %

³⁷⁸27 Kodierungen / 12 %

³⁷⁹23 Kodierungen / 10 %

³⁸⁰30 von insgesamt 203 Kodierungen / 15 %

³⁸¹34 von 229 Kodierungen / 15 %

³⁸²9 von 67 Kodierungen / 13 %

³⁸³7 Kodierungen / 10 %

³⁸⁴7 Kodierungen / 10 %

³⁸⁵31 von 209 Kodierungen / 15 %

³⁸⁶Minimum in NB_1 mit 26 Kodierungen / 12 %

³⁸⁷Minimum in NB_2 mit 35 Kodierungen / 17 % und NB_1 mit 36 Kodierungen / 17 %

³⁸⁸beide Maxima in NB_1 mit 51 bzw. 65 Kodierungen / 25 % bzw. 28 %

³⁸⁹22 %; in NB_5, NB_2 und NB_1

³⁹⁰98 Kodierungen / 44 % bzw. 82 Kodierungen / 39 %

³⁹¹87 Kodierungen / 43 % bzw. 31 Kodierungen / 46 %

³⁹²99 Kodierungen / 43 %

lem in NB_2³⁹³ und NB_1³⁹⁴. Über die Teilkorpora sind sie mit 4 Fällen in 11/2 (33 %), 3 Fällen in 12/1 (25 %) und 5 Fällen im Abiturkorpus (42 %) relativ ausgeglichen verteilt. Für den Zusammenhang zu den Notenbereichen beträgt r -0,35, für den Zusammenhang zu den Teilkorpora 0,04.

Bei den Kombinations- bzw. Sequenzmustern zwischen den Unterarten haben sich die stärksten Unterschiede bei Positionieren im engeren Sinn mit Geltungsgrad absolut setzen (ein Fall zu 27 Fällen), Geltungsgrad einschränken (0 zu 21 Fällen) und Appellieren (0 zu 20 Fällen) gezeigt. Entsprechend würde man annehmen, dass diese Verbindungen in Richtung besser bewertete Texte und Abitur zurückgehen.

Die Verbindung aus Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad absolut setzen verteilt sich aber recht ausgeglichen über die Notenbereiche³⁹⁵ und Teilkorpora³⁹⁶. r nimmt einen Wert von -0,08 bzw. -0,06 an.

Auch die Verbindung aus Positionieren im weiteren Sinn und Geltungsgrad einschränken streut einigermaßen gleich über die Notenbereiche³⁹⁷ und die Teilkorpora³⁹⁸, wobei sich allerdings kein Fall in NB_5 findet. r beträgt -0,21 bzw. 0,14.

Für die Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Appellieren ist auffällig, dass die Verteilung in Bezug auf die Notenbereiche bis auf NB_1 (0 Fälle) recht ausgeglichen ist³⁹⁹ und das Abiturkorpus ein deutliches Maximum aufweist⁴⁰⁰. Die beiden Korrelationswerte kommen auf 0,11 und 0,27.

Die Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Werten erreicht in beiden Korpora vergleichbare Prozentwerte (2 zu 11 Fälle). Entsprechend müsste sich hier also eine Tendenz zu den besser bewerteten Texten und dem Abiturkorpus herausstellen – soweit man dies für die geringe Fallzahl sagen kann. Die Verbindung verteilt sich jedoch fast vollkommen gleich auf die Notenbereiche⁴⁰¹, bei den Teilkorpora weist 12/1 ein auffälliges Minimum auf⁴⁰², 11/2 und Abiturkorpus sind aber nahezu identisch. r beträgt 0,01 bzw. -0,05.

³⁹³7 Kodierungen / 58 %

³⁹⁴4 Kodierungen / 33 %

³⁹⁵Maximum in NB_5 mit 7 Kodierungen / 26 %

³⁹⁶Maximum in 11/2 mit 11 Kodierungen / 41 %

³⁹⁷Maximum in NB_3 mit 7 Fällen / 3 %

³⁹⁸Maximum im Abiturkorpus mit 10 Fällen / 48 %

³⁹⁹Maximum in NB_3 mit 7 Fällen / 35 %

⁴⁰⁰13 Kodierungen / 65 %

⁴⁰¹Maximum in NB_3 mit 3 Fällen / 27 %

⁴⁰²2 Fälle / 18 %

6.3.1.4 Korpusvergleich: Prozedurausdrücke

An dieser Stelle wird die Realisierung der Handlungsschemata an der Textoberfläche mit in den Blick genommen. In Abbildung 6.34 sind die kodierten Prozedurausdrücke für alle Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn dargestellt. Die statistischen Kennzahlen sind in Tabelle 6.10 zusammengefasst.

Positionieren im engeren Sinn wird in beiden Korpora am häufigsten durch rhetorische Fragen⁴⁰³ und spürbar seltener durch alleinstehende *Ja- / Nein-*Antworten⁴⁰⁴ realisiert – wobei dazugesagt werden muss, dass rhetorische Fragen auch oft mit einer direkten Antwort verbunden sind⁴⁰⁵. Nimmt man die beiden sehr ähnlichen Typen zusammen, stehen sich Mittelwerte von 0,90 und 2,23 gegenüber. Zwei charakteristische Beispiele sind:

[...] Inzwischen ist vermutlich fast eine Million Zivilisten an den Folgen des Krieges gestorben.

Ändert sich also nichts? **Doch**. Die Eskalationsspirale tritt langsam, aber sicher in das Stadium der gezielten Vertreibung ein. [...]

(ZEIT-01.09.-1-Andrea_Böhm)

[...] Manipulation der Beiträge. Keine editionelle Aufsicht. Vor allem die Objektivität der Einträge stellt Oppong in Frage. Zurecht? **Leider ja**. Menschen haben über fast jedes Thema eine subjektive, persönliche Meinung und bringen diese gerne zum Ausdruck. [...]

(11-B-E-12.1)

Der interessanteste Befund ist aber, dass die EuE im Gegensatz zu den SuS zwei Konstruktionen gar nicht einsetzen: das Personalpronomen *ich* in Verbindung mit einem Verb des Aussagens und das Possessivpronomen *mein* in Verbindung mit Nomen des Aussagens.⁴⁰⁶ Zusammen kommen die Pronominalkonstruktionen im Schülerkorpus immerhin auf einen Mittelwert von 1,48. Formulierungen wie die folgenden liest man im Expertenkorpus jedoch nicht:

[...] Heute kann man sie [Wikipedia] mit Recht als die größte Online-Enzyklopädie, mit über 37 Millionen Beiträgen in 300 Sprachen, nennen. Im folgenden Artikel **möchte ich meine Meinung** zum Thema Wikipedia **mit euch Lesern teilen**.

Zuallererst **möchte ich hervorheben**, dass **ich der Meinung bin**, dass Wikipedia eine sehr einfache und sehr gute Möglichkeit ist an Informationen zu kommen. Zum einen [...]

(11-B-C-03)

[...] führt uns zur Themafrage, wie die Etablierung und der Einfluss des Online-Lexikons „Wikipedia“ bemerkt werden kann.

⁴⁰³22 von 27 Kodierungen / 81 % zu 124 von 223 Kodierungen / 56 %

⁴⁰⁴5 Kodierungen / 19 % zu 10 Kodierungen / 4 %

⁴⁰⁵13 von 22 Kodierungen / 59 % zu 85 von 124 Kodierungen / 69 %

⁴⁰⁶jeweils 0 Kodierungen zu 64 / 29 % bzw. 25 / 11 %

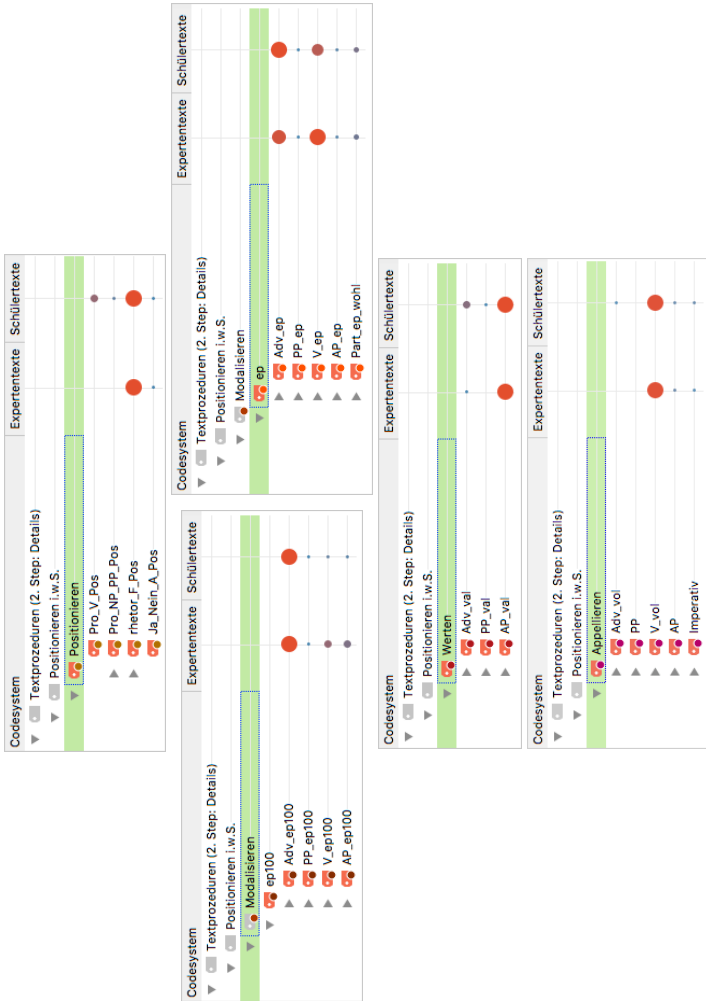


Abbildung 6.34: Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn

Pos. i. e. S.	Experten		Schüler		ep100				ep				ep							
	Pro-F	riF+4	Pro-F	riF+4	Adv. + PP	V	AP	Adv. + PP	V	AP	Adv. + PP	V	AP	wohl	Adv. + PP	V	AP	wohl		
M	0,00	0,90	1,48	2,23	M	0,77	0,37	0,27	2,58	0,47	0,33	M	1,07	1,17	0,10	0,30	1,80	1,27	0,18	0,57
M / 100	0,00	0,13	0,18	0,27	M / 100	0,11	0,05	0,04	0,31	0,06	0,04	M / 100	0,15	0,17	0,01	0,04	0,22	0,15	0,02	0,07
Median	0,00	1,00	0,00	2,00	Median	1,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	Median	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00
Min	0	0	0	0	Min	0	0	0	0	0	0	Min	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	0	3	12	9	Max	3	3	3	13	3	4	Max	7	4	1	1	6	8	2	3
R	0	3	12	9	R	3	3	3	13	3	4	R	7	4	1	1	6	8	2	3
SD	0,00	0,98	2,65	2,43	SD	0,88	0,72	0,63	2,29	0,67	0,70	SD	1,46	1,10	0,30	0,46	1,68	1,71	0,43	0,84
1. Quartil	0,00	0,00	0,00	0,00	1. Quartil	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1. Quartil	0,00	0,25	0,00	0,00	0,75	0,00	0,00	0,00
3. Quartil	0,00	1,00	2,00	3,00	3. Quartil	1,00	0,00	0,00	4,00	1,00	0,25	3. Quartil	1,00	1,00	0,00	1,00	3,00	2,00	0,00	1,00

Werten	Experten		Schüler		Appellieren				Appellieren				
	Adv. + PP	AP	Adv. + PP	AP	Adv. + PP	V	AP	Imp. + PP	Adv. + PP	V	AP	Imp.	
M	0,13	0,37	0,35	0,77	M	0,00	1,60	0,33	0,17	0,03	2,85	0,30	0,30
M / 100	0,02	0,05	0,04	0,09	M / 100	0,00	0,23	0,05	0,02	0,00	0,35	0,04	0,04
Median	0,00	0,00	0,00	0,50	Median	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00
Min	0	0	0	0	Min	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	2	2	3	1	Max	0	6	2	1	1	13	3	3
R	2	2	3	1	R	0	6	2	1	1	13	3	3
SD	0,43	0,61	0,65	0,92	SD	0,00	1,67	0,65	0,37	0,18	2,51	0,61	0,59
1. Quartil	0,00	0,00	0,00	0,00	1. Quartil	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
3. Quartil	0,00	1,00	1,00	1,00	3. Quartil	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,25

Tabelle 6.10: Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn

Meines Achtens [sic!] ist die Entwicklung insgesamt betrachtet eine durchaus Positive, die zu einer Aktualisierung und Modernisierung teils verstaubter Lexika führte [...]

(12-C-G-08)

Trotz der Notwendigkeit, sich im Kommentar zu positionieren, scheint diese Explizitheit nicht angemessen. Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass bei den Konstruktionen aus dem Possessivpronomen *mein* und Nomen des Aussagens die Präpositionalphrase (19 / 76 %) und die Position im Mittelfeld (15 / 60 %) überwiegt. Eine prototypische Verwendungsweise für das Schülerkorpus ist also:

[...] was die Manipulativität Wikipedias aufzeigt.

Doch Wikipedia bringt, **meiner Ansicht nach**, wesentlich mehr Vorteile als Nachteile. Denn, wie der Name sagt [...]

(12-E-V-03)

Geltungsgrad absolut setzen geschieht in beiden Korpora vor allem durch Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien.⁴⁰⁷ Besonders typisch sind sie in den Experten- und Schülertexten im Mittelfeld⁴⁰⁸:

[...] Vielleicht denken Sie ja heute Abend daran und nehmen sich vor, mal wieder ein wenig zu lesen, denn auch wenn Sie vielleicht noch nicht von der Notwendigkeit des Lesens überzeugt werden konnten: Schaden tut es ganz **sicherlich** nicht!

(ABI-Z-CC-07.1)

Die EuE nutzen im Gegensatz zu den SuS aber auch noch verstärkt das Vorfeld⁴⁰⁹:

Sind die medialen Abgesänge nun abermals falsch? Vorläufig **jedenfalls** hat Trump den Gipfelpunkt hinter sich. Nur ein einziges Mal konnte er in den Umfragen ganz knapp an Hillary Clinton vorbeiziehen. [...]

(ZEIT-11.08.-1-Josef_Joffe)

In den Expertentexten spielen darüber hinaus auch noch Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen (8 Kodierungen / 19 % zu 20 Kodierungen / 10 %) sowie Modalverben und vor allem Verbkonstruktionen, die hundertprozentige Sicherheit ausdrücken⁴¹⁰, eine größere Rolle. Exemplarisch seien folgende Beispiele angeführt:

Dass es immer mehr Menschen in die Städte zieht, ist ein globales Phänomen, das sich nicht so schnell ändern wird. Aber **klar ist** auch: sich um bezahlbare Wohnungen zu kümmern ist kein Spezialthema, nichts, worum sich etwa allein die Bundesbauministerin kümmern sollte. Wie wir leben, berührt die Finanzpolitik, die Verkehrspolitik, die Sozialpolitik.

(ZEIT-25.08.-1-Mark_Schieritz)

⁴⁰⁷ 22 von 42 Kodierungen / 52 % zu 146 von 223 Kodierungen / 65 %

⁴⁰⁸ 11 von 22 Kodierungen / 50 % zu 112 von 146 Kodierungen / 77 %

⁴⁰⁹ 10 Kodierungen / 45 % zu 28 Kodierungen / 19 %

⁴¹⁰ 11 Kodierungen / 26 % zu 28 Kodierungen / 14 %

Nicht bekannt ist sogar, wann er [Hieronymus Bosch] genau starb. Man weiß immerhin durch das dokumentarisch überlieferte Datum seiner Beerdigung, dass es im August 1516 gewesen sein **muss**, und schon die Tatsache, dass der Todestag selbst in Vergessenheit geraten ist, spricht nicht für übergroße Prominenz des Malers zu Lebzeiten. [...]

(FAZ-13.08.-1-Anderas_Platthaus)

[...] Heute **gilt**: Wenn nun ausgerechnet in Warschau der Justizminister das Verfassungsgericht verächtlich macht und der Machthaber Jaroslaw Kaczyński sich belustigt zeigt über in Brüssel geäußerte Sorgen über den polnischen Rechtsstaat, dann ist das eine Katastrophe eben nicht nur für Polen, sondern auch für Europa.

(SZ-05.08.-4-Daniel_Brössler)

Kommentaradverbialien in Form von Präpositionalphrasen wie im folgenden Satz werden in beiden Korpora sehr selten verwendet⁴¹¹ und wenn dann (fast) ausschließlich im Mittelfeld⁴¹²:

[...] Es hängt allein vom Nutzer ab, ob Wikipedia dumm macht oder eben schlauer macht und deshalb sollte man die Menschen über die richtige Nutzung Wikipedias aufklären. Man sollte in den Schulen **auf jeden Fall** die richtige Handhabung Wikipedias lehren und die Bevölkerung zum Beispiel auf der Startseite aufklären.

(12-D-L-05)

Fasst man die beiden Varianten der Kommentaradverbialien zusammen, kann man festhalten, dass Kommentaradverbiale *pro Kommentar* 0,77- zu 2,58-mal, Verbkonstruktionen 0,37- zu 0,47-mal und Adjektivkonstruktionen 0,27- zu 0,33-mal eingesetzt werden. Für Letztgenannte ist die „Dichte“ *pro 100 Wörter* sogar identisch ($M / 100 = 0,04$).

Geltungsgrad abschwächen zeigt im Experten- und Schülerkorpus ein ähnliches Nutzungsverhalten, wobei sich die Schwerpunkte leicht verschieben. Bei den Expertentexten dominieren Modal- und Modalitätsverben⁴¹³, bei den Schülerexten Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien⁴¹⁴. Eine prototypische Realisierung dieses Handlungsschemas sieht also jeweils wie folgt aus:

[...] Manche halten die strengen Regeln des Hofes für überholt. Zudem **dürfte** Kronprinz Naruhito ein ebenso lebenswürdiger „Kaiser des Volkes“ werden wie sein Vater. Doch die Reaktionen auf Akihitos Rücktrittabsicht haben gezeigt, wie sehr Japans Politik Veränderungen fürchtet, wie wenig sie auf die Zukunft vorbereitet ist.

(SZ-09.08.-4-Christoph_Neidhart)

[...] Und wo stehen wir mit diesem Ziel [ultimatives Wissen] heute, mehrere tausend Jahre und hunderte Generationen später? Wir sind **vermutlich** weiter entfernt von unserm Ziel als jemals zuvor. Ohne Frage, was die Menschen erreicht haben, ist beeindruckend, aber ist es das wirklich wert gewesen? [...]

(11-A-B-11)

⁴¹¹ eine Kodierung / 2 % zu 9 Kodierungen / 4 %

⁴¹² eine Kodierung / 100 % zu 8 Kodierungen / 89 %

⁴¹³ 35 von 79 Kodierungen / 44 % / $M = 1,17$ zu 76 von 229 Kodierungen / 33 % / $M = 1,27$

⁴¹⁴ 31 Kodierungen / 39 % zu 104 Kodierungen / 45 %

Markant ist, dass die Modal- bzw. Modalitätsverben nur einer von zwei Prozedurausdruck-Typen sind, bei denen die „Dichte“ im Expertenkorpus die „Dichte“ im Schülerkorpus übersteigt ($M / 100 = 0,17$ zu $0,15$). Bei den Kommentaradverbialien wird diesmal in beiden Korpora deutlich das Mittelfeld bevorzugt.⁴¹⁵ Kommentaradverbialien in Form von Präpositionalphrasen⁴¹⁶, Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen⁴¹⁷ sowie die Partikel *wohl*⁴¹⁸ wie in den folgenden drei Beispielen spielen nur eine untergeordnete Rolle:

[...] sie [die Militärpolizei] wäre vom Einsatzleiter, dem Münchener Polizeipräsidenten, womöglich auch angefordert worden, hätte die erste Einschätzung einer „Terrorlage“ weiter Bestand gehabt.

Ein solcher Einsatz im Inland hätte sich **aller Wahrscheinlichkeit nach** im Rahmen der verfassungsrechtlichen Vorgaben bewegt, wie sie vom Grundgesetz und von den präzisierenden Urteilen des Bundesverfassungsgerichts gezogen worden sind. [...]

(FAZ-08.08.-1-Johannes_Leithäuser)

[...] In Filmen wird diese Möglichkeit [eine eigene Vorstellung entwickeln] entfernt, der Zuschauer bekommt mehr oder weniger vor was er sich vorzustellen hat. Ob aber serviertes Essen besser als selbst gemachtes schmeckt **ist fraglich**. Die aufwendigsten Computer und CGI-Animationen können lachhaft gegenüber der Vorstellungskraft sein [...]

(12-D-O-07)

[...] Haben derartige Beiträge wirklich einen Eintrag in Wikipedia verdient? Diese Frage wird **wohl** noch lange offen bleiben. Jedoch: für manche Leute haben eben die Chartplatzierung von *Twenty one Pilots* mehr Relevanz als die Auflistung der bedeutendsten literarischen Werke von Johann Wolfgang von Goethe [...]

(11-B-E-12.1)

Zusammengenommen werden die beiden Typen von Kommentaradverbialien 1,07- zu 1,80-mal verwendet. Die Adjektivkonstruktionen und die Partikel *wohl* kommen auf geringe Mittelwerte von 0,10 zu 0,18 und 0,30 zu 0,57.

Werten geschieht im Experten- und im Schülerkorpus vor allem durch Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen⁴¹⁹ wie in der Formulierung:

Richter sind unabhängig. Das **ist gut** so. Aber die Kartellrichter in Düsseldorf haben etwas verwechselt: Unabhängigkeit meint nicht Unabhängigkeit vom Gesetz.

(SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl)

Etwas stärker als die EuE setzen die SuS darüber hinaus noch Kommentaradverbiale in Form von Kommentaradverbien ein⁴²⁰ und zwar wiederum bevorzugt im Mittelfeld⁴²¹:

⁴¹⁵26 von 31 Kodierungen / 84 % zu 82 von 104 Kodierungen / 79 %

⁴¹⁶eine Kodierung / 1 % zu 4 Kodierungen / 2 %

⁴¹⁷3 Kodierungen / 4 % zu 11 Kodierungen / 5 %

⁴¹⁸9 Kodierungen / 11 % zu 34 Kodierungen / 15 %

⁴¹⁹11 von 15 Kodierungen / 73 % / $M = 0,37$ zu 46 zu 67 Kodierungen / 69 % / $M = 0,77$

⁴²⁰4 Kodierungen / 27 % zu 19 Kodierungen / 28 %

⁴²¹3 von 4 Kodierungen / 75 % zu 12 von 19 Kodierungen / 63 %

[...] Journalist Marvin Opong sagt, es sei schwierig Naturwissenschaftliche Beiträge zu manipulieren, ohne dass dies schnell auffällt. Dagegen sind Gesellschaftliche Bereiche wie Geschichtliche Ereignisse oft subjektiv geschrieben, ungewollt, doch **leider** auch öfter gewollt. So ist es sehr einfach für Firmen negative Beiträge zu löschen und falsche zu erstellen. [...]

(12-C-H-01)

Kommentaradverbialien in Form von Präpositionalphrasen kommen nur im Schülerkorpus und dort auch nur äußerst selten vor (2 Kodierungen / 3 %):

[...] Die kurze Anweisung „Erkläre mir bitte den Begriff Zinsparität“ reicht aus, um eine wenige Zeilen lange Definition auf das Display zu zaubern. Ob ich nun selbst lesen möchte oder die Erklärung gerne vorgelesen hätte, darf ich **zum Glück** noch selbst entscheiden. Von wegen die heutige Gesellschaft sei ein Sklave der digitalen Medien! [...]

(12-E-S-13)

Der Mittelwert für beide Typen von Kommentaradverbialien beträgt 0,13 zu 0,35.

Auch bei Appellieren wird in beiden Korpora erstaunlich ähnlich agiert. Klarer Favorit sind Modal- und Kopulaverben sowie weitere Verben, die einen Wunsch oder eine Notwendigkeit explizit zum Ausdruck bringen⁴²²:

[...] Diese Rechte gelten für alle, die hier leben. Das **sollte** man den Frauen hinter ihrer Mauer aus Stoff ans Herz legen.

(ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether)

[...] Man sollte in den Schulen auf jeden Fall die richtige Handhabung Wikipedias lehren und die Bevölkerung zum Beispiel auf der Startseite aufklären.

Wikipedias Etablierung und Einfluss **ist** bei korrekter Anwendung positiv **zu** werten. Sie kennzeichnet das heutige Zeitalter und fördert die Bildung. [...]

(12-D-L-05)

Die Spiele in Rio

Mischt euch ein!

Olympia **braucht** einen Aufstand der Anständigen. Sportler **sollten** sich trauen, Unrecht anzuprangern

(ZEIT-04.08.-1-Thomas_Firschermann/Christof_Siemens)

Von diesen drei Möglichkeiten stechen die Modalverben allerdings noch einmal klar heraus.⁴²³ Deutlich seltener werden Imperativkonstruktionen⁴²⁴ und Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen⁴²⁵ genutzt:

[...] Nein?! Dann **tun Sie** etwas dafür. **Lesen Sie, lesen Sie** Ihren Kindern vor. **Lassen Sie** sich fallen in eine Welt voller Emotionen, Abenteuern, aber auch voller Wissen. [...]

(ABI-Z-EE-08.2)

⁴²²48 von 63 Kodierungen / 76 % / M = 1,60 zu 171 von 209 Kodierungen / 82 % / M = 2,85

⁴²³42 von 48 Kodierungen / 88 % zu 147 von 171 Kodierungen / 86 %

⁴²⁴5 Kodierungen / 8 % / M = 0,17 zu 18 Kodierungen / 9 % / M = 0,30

⁴²⁵10 Kodierungen / 16 % / M = 0,33 zu 18 Kodierungen / 9 % / M = 0,30

[...] Was ist mit denen, die ohne jedes Verfahren verschwinden? Die nicht nur aus dem Amt entfernt werden, von deren Schicksal aber niemand Notiz nimmt? **Nötig ist** ein neue Kultur.

(FAZ-04.08.-1-Michael_Martens)

Letztgenannte ist die zweite von insgesamt zwei Prozedurausdruck-Typen, die von den EuE *pro 100 Wörter* öfter genutzt werden ($M / 100 = 0,05$ zu $0,04$).

Nur von den SuS und das auch nur äußerst selten (2 Kodierungen / 1 % / $M = 0,03$) werden Kommentaradverbialien in Form Kommentaradverbien verwendet:

[...] Sie ist also ein Erbe. Ein kostbares Erbe, dass noch **hoffentlich** lange bestehen bleibt.

Sie bleibt bestehen, allerdings auf einer anderen Art und Weise. [...]

(ABI-Z-EE-03)

Bei den 12 Doppelmarkierungen von Geltungsgrad einschränken handelt es sich fast ausschließlich um eine Verbindung aus Partikel und Adverb (7 Fälle / 58 %) oder um eine Verbindung aus Verb und Adverb (5 Fälle / 42 %):

Der Filmkritiker Michael Althen bezeichnet den Film als „Erzählung pur“, als „Geschichten (...) in ihrer reinsten Form“. Damit hat er **wohl kaum** unrecht. In aller Regel ist die Immersion bei Filmen deutlich stärker, als sie bei einem Buch jemals sein könnte. Wieso sonst weist Wikipedia eine so extrem hohe Aufrufzahl auf? [...]

(12-E-T-12)

[...] So viel zur Manipulation im Internet.

Wikipedia mag also den ein oder anderen Fehler aufweisen, viele **scheint** dies jedoch **anscheinend** nicht zu stören. [...]

(12-E-R-11)

Bei den Kombinations- bzw. Sequenzmustern lassen sich klare Favoriten ausmachen. Die Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad absolut setzen, die im Expertenkorpus 1-mal in Form einer *Ja*-Antwort mit einem Adverb vorkommt, wird auch im Schülerkorpus bevorzugt durch rhetorische Fragen in Verbindung mit Adverbien realisiert (12 von 27 Fällen / 44 %):

[...] Der Journalist Marvin Oppong sieht als Gründe hierfür, dass Ereignisse oft zu subjektiv beschrieben werden oder die Angabe fehlt. Doch ist das wirklich ein durch Wikipedia bedingtes Problem? **Natürlich** nicht. Egal ob mündlich, schriftlich oder über Wikipedia, es besteht bei Informationsverbreitungen immer das Risiko von Falschinformationen oder zu subjektiven Standpunkten.

(12-D-J-02)

Bei der Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad einschränken dominieren rhetorische Fragen mit Adverbien und / oder Partikeln im Anschluss (11 von 21 Fällen / 52 %):

[...] Wikipedia ist seit jeher beitragsfrei und anders als der Großteil aller Internetpse-
nzen gänzlich ohne Werbung. Und das klappt? Mit einer Spendensumme von 8,6
Millionen Euro **wohl** schon. Somit ist Wikipedia für jeden mit Internetzugang jederzeit,
überall und in unbegrenztem Ausmaß nutzbar. [...]

(11-B-D-09)

Bei der Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Appellieren handelt es
sich am häufigsten um eine Konstruktion mit dem Personalpronomen *ich* und ei-
nem Verb, das einen Wunsch oder eine Notwendigkeit ausdrückt (7 von 20 Fällen
/ 35 %):

[...] „Ich hab doch die Filme geschaut, das muss doch reichen!“, werden sie sich jetzt
vielleicht innerlich sagen, doch in diesem Kommentar **möchte ich** die Chance nutzen,
um Sie vom Gegenteil zu überzeugen.

Ob die Literatur überhaupt noch notwendig ist, haben sich vor dem diesigen Tagesblatt
auch schon andere Literaturinteressierte gefragt. [...]

(ABI-Z-CC-07.1)

Die Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Werten wird im Experten-
korpus 2-mal durch eine rhetorische Frage mit einer Adjektivphrase im Anschluss
realisiert:

[...] Tatsächlich drückt die Zahl [Entgeltlücke zwischen Frauen und Männern] jedoch nur
aus, dass Frauen in Hochlohnbranchen unterrepräsentiert sind, dass sie tendenziell in
kleineren Betrieben angestellt sind, häufiger Teilzeit arbeiten als Männer und seltener
Führungsjobs haben.

Was folgt daraus? Daraus folgt, dass der Mindestlohn **richtig war**. Er kommt vor allem
Frauen zugute, weil vor allem sie zu Niedriglöhnen schuften. [...]

(SZ-10.08.-4-Detlef_Esslinger)

Im Schülerkorpus gibt es das auch (3 von 11 Fällen / 27 %), allerdings überwie-
gen Konstruktionen mit dem Personalpronomen *ich* oder dem Possessivpronomen
mein (7 Fälle / 64 %):

[...] Wie sonst sollte er [Reich-Ranicki] zu einer solchen Behauptung gelangen?

In einem Punkt sind Reich-Ranicki und **ich** einer **Meinung**: Literatur kann die Welt nicht
verändern – und das **ist gut** so! Die Misshandlung der Literatur hat schon zu so schwer-
wiegenden und fatalen Folgen geführt, dass ich mir einen solchen Stellenwert der Lite-
ratur in der Gesellschaft nicht zurück wünsche.

(ABI-Z-DD-06.2)

6.3.1.5 Schülerkorpus: Prozedurausdrücke

Die Abbildungen 6.35 und 6.36 schlüsseln die verschiedenen Prozedurausdrücke
der vier bzw. fünf Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn nach Notenberei-
chen und Teilkorpora auf.

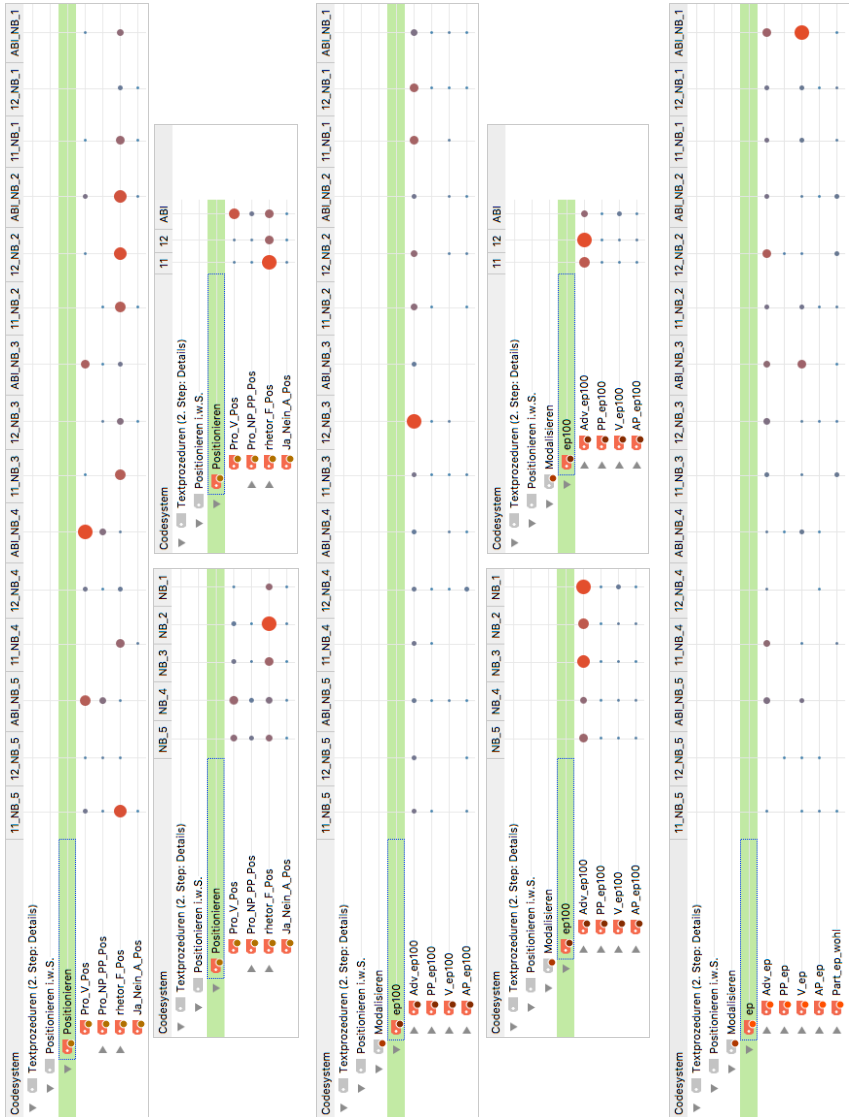


Abbildung 6.35: Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn, Teil 1



Abbildung 6.36: Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn, Teil 2

Dabei zeigt sich für Positionieren im engeren Sinn, dass sich Konstruktionen mit dem Personalpronomen *ich* und dem Possessivpronomen *mein*, die im Expertenkorpus gar nicht verwendet werden, zumindest in Bezug auf die Notenbereiche entsprechend der Erwartung verteilen: Schwerpunkte sind in ABI_NB_5⁴²⁶, ABI_NB_4⁴²⁷ und ABI_NB_3⁴²⁸ bzw. ABI_NB_5 und ABI_NB_4⁴²⁹ sowie in NB_5⁴³⁰ und NB_4⁴³¹. Nur die Teilkorpora widersprechen dieser Tendenz. Die Maxima liegen jeweils im Abiturkorpus.⁴³² Den gleichen Widerspruch kann man für die in den Expertentexten sehr populären rhetorischen Fragen erkennen – nur in umgekehrter Richtung: Nehmen die rhetorischen Fragen in Richtung der besser bewerteten Texten tendenziell zu, sinken sie in den Teilkorpora ab. Die höchsten Konzentrationen findet man in 11_NB_5⁴³³, 12_NB_2⁴³⁴, ABI_NB_2⁴³⁵, NB_2⁴³⁶ sowie in 11/2⁴³⁷. Die *Ja- / Nein*-Antworten streuen recht gleichmäßig. Schwerpunkte existieren in 11_NB_4, NB_4 und NB_2⁴³⁸ sowie in 11/2⁴³⁹.

r beträgt für die Korrelation zwischen den Pronominalkonstruktionen und den Notenbereichen 0,30 und liegt noch im mittleren Bereich. Für den Zusammenhang mit dem Teilkorpus steigt er auf 0,41. Für die rhetorischen Fragen inklusive der *Ja- / Nein*-Antworten und den Notenbereichen beläuft sich die Zusammenhangsstärke auf -0,15. In Bezug auf die Teilkorpora ist der Wert mit -0,24 etwas höher.

Der zentrale Prozedurausdruck-Typ für Geltungsgrad absolut setzen, das Kommentaradverbiale in Form von Kommentaradverbien, tendiert zu den besser bewerteten Texten. Erhöhte Konzentrationen liegen vor in 12_NB_3⁴⁴⁰, 12_NB_2⁴⁴¹, 11_NB_1⁴⁴² und 12_NB_1⁴⁴³ sowie in NB_3⁴⁴⁴, NB_2⁴⁴⁵ und NB_1⁴⁴⁶. Auch von

⁴²⁶12 von 64 Kodierungen / 19 %

⁴²⁷17 Kodierungen / 27 %

⁴²⁸11 Kodierungen / 16 %

⁴²⁹jeweils 7 von 25 Kodierungen / 28 %

⁴³⁰19 bzw. 12 Kodierungen / 30 % bzw. 48 %

⁴³¹22 bzw. 8 Kodierungen / 34 % bzw. 32 %

⁴³²48 bzw. 15 Kodierungen / 75 % bzw. 60 %

⁴³³16 von 124 Kodierungen / 13 %

⁴³⁴16 Kodierungen / 13 %

⁴³⁵15 Kodierungen / 12 %

⁴³⁶43 Kodierungen / 35 %

⁴³⁷58 Kodierungen / 47 %

⁴³⁸jeweils 3 von 10 Kodierungen / 30 %

⁴³⁹6 Kodierungen / 60 %

⁴⁴⁰25 von 146 Kodierungen / 17 %

⁴⁴¹12 Kodierungen / 8 %

⁴⁴²15 Kodierungen / 10 %

⁴⁴³15 Kodierungen / 10 %

⁴⁴⁴38 Kodierungen / 26 %

⁴⁴⁵30 Kodierungen / 24 %

⁴⁴⁶39 Kodierungen / 27 %

11/2 nach 12/1 steigen die Werte an⁴⁴⁷, nur das Abitur fällt aus dem Rahmen⁴⁴⁸. Ein Detail ist, dass die von EuE häufiger genutzte Vorfeld-Stellung nicht mit den Notenbereichen ansteigt, so findet sich sogar das Minimum hierfür in NB_1⁴⁴⁹. Maxima liegen für Modalverben und Verbkonstruktionen, die hundertprozentige Sicherheit ausdrücken, vor in ABI_NB_4, 12_NB_3, ABI_NB_2 und ABI_NB_1⁴⁵⁰ sowie in NB_1⁴⁵¹ und im Abiturkorpus⁴⁵². Die Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen und vor allem die Kommentaradverbialien in Form von Präpositionalphrasen zeigen nicht zuletzt wegen ihrer geringen Anzahl keine eindeutige Ausrichtung. Für Erstgenannte liegen auffällige Maximalwerte in 12_NB_4⁴⁵³, in NB_4 und NB_2⁴⁵⁴ sowie in 12/1⁴⁵⁵ vor.

Der Zusammenhang zwischen den Kommentaradverbialien und den Notenbereichen weist einen Wert von -0,24 auf. Mit den Teilkorpora korreliert dieser Prozedurausdruck-Typ mit einem Wert von -0,17. Für die Korrelation zwischen den Verbkonstruktionen und die Notenbereiche erreicht r -0,22. Für die Teilkorpora beläuft sich der Wert auf 0,27. Für die Adjektivkonstruktionen betragen die beiden entsprechenden Werte von r verschwindend geringe 0,07 und 0,00.

Für die zwei wichtigsten Realisierungen von Geltungsgrad einschränken, die Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und die Modal- bzw. Modalitätsverben, weisen Schwerpunkte in 11_NB_4⁴⁵⁶, ABI_NB_3⁴⁵⁷, 12_NB_2⁴⁵⁸ und ABI_NB_1⁴⁵⁹ bzw. in ABI_NB_3⁴⁶⁰ und ABI_NB_1⁴⁶¹ auf. Für beide Arten von Prozedurausdrücken zeigt die Tendenz klar in Richtung besser bewertete Texte und Abiturkorpus. Die Maxima liegen in NB_2⁴⁶² bzw. NB_1⁴⁶³ und im Abiturkorpus⁴⁶⁴. Die Maximalwerte für die dritthäufigste Realisierung des Handlungsschemas, die Partikel *wohl*, weisen mit 11_NB_3, 12_NB_2 und

⁴⁴⁷ von 49 auf 65 Kodierungen / von 34 % auf 45 %

⁴⁴⁸ 32 Kodierungen / 22 %

⁴⁴⁹ 2 von 28 Kodierungen / 7 %

⁴⁵⁰ jeweils 4 von 28 Kodierungen / 14 %

⁴⁵¹ 8 Kodierungen / 29 %

⁴⁵² 14 Kodierungen / 50 %

⁴⁵³ 5 von 20 Kodierungen / 25 %

⁴⁵⁴ beide 6 Kodierungen / 30 %

⁴⁵⁵ 10 Kodierungen / 50 %

⁴⁵⁶ 10 von 104 Kodierungen / 10 %

⁴⁵⁷ 10 Kodierungen / 10 %

⁴⁵⁸ 14 Kodierungen / 13 %

⁴⁵⁹ 12 Kodierungen / 12 %

⁴⁶⁰ 12 von 76 Kodierungen / 16 %

⁴⁶¹ 21 Kodierungen / 27 %

⁴⁶² 28 Kodierungen / 27 %

⁴⁶³ 31 Kodierungen / 39 %

⁴⁶⁴ 41 Kodierungen / 39 % bzw. 48 Kodierungen / 63 %

ABI_NB_2⁴⁶⁵ sowie NB_2⁴⁶⁶ auch in Richtung besser bewerteter Texte. Für die Teilkorpora gilt jedoch das Gegenteil, die höchste Konzentration findet sich in 11/2.⁴⁶⁷ Die wenigen Kommentaradverbialien in Form von Präpositionalphrasen und die seltenen Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen verteilen sich sehr gleichmäßig und lassen keine Tendenz erkennen.

Für den Zusammenhang zwischen den beiden Typen von Kommentaradverbialien und den Notenbereichen beträgt r -0,29. Für die Teilkorpora sinkt der Wert auf 0,13. Die Zusammenhangsstärke zwischen den Verbkonstruktionen und den Notenbereichen erreicht -0,33. Für die Teilkorpora geht der Wert sogar noch etwas höher auf 0,37. Die Adjektivkonstruktionen und die Partikel *wohl* korrelieren mit den beiden Merkmalen mit 0,09 bzw. -0,32 und -0,10 bzw. -0,22.

Die beiden relevanten Realisierungsvarianten von Werten lassen zumindest in Bezug auf die Notenbereiche eine gegensätzliche Tendenz erkennen. Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien nehmen mit Schwerpunkten in 11_NB_2⁴⁶⁸ und 12_NB_2⁴⁶⁹ sowie in NB_2⁴⁷⁰ und NB_1⁴⁷¹ bei den besser bewerteten Texten tendenziell zu. Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen nehmen mit erhöhten Konzentrationen in ABI_NB_5⁴⁷², 12_NB_3⁴⁷³ und 12_NB_2⁴⁷⁴ sowie NB_5⁴⁷⁵ und NB_3⁴⁷⁶ hingegen ab. Die beiden Maxima in 12/2⁴⁷⁷ passen hier allerdings nicht so recht dazu. Für Kommentaradverbialien in Form von Präpositionalphrasen liegen nur 2 Werte vor und zwar 1-mal in NB_5 und 1-mal in NB_2.

r beträgt für die Korrelation zwischen den Adjektivkonstruktionen und den Notenbereichen 0,10. Für die Teilkorpora geht der Wert auf 0,16. Bei den Kommentaradverbialien beläuft sich r auf -0,27 und -0,09.

Der mit Abstand wichtigste Prozedurausdruck-Typ von Appellieren, Modal- und Kopulaverben sowie Verben des Wünschens, streuen für die Notenbereiche recht ausgeglichen. Maximalwerte lassen sich für NB_4⁴⁷⁸ und im Speziellen für

⁴⁶⁵Jeweils 5 von 34 Kodierungen / 15 %

⁴⁶⁶13 Kodierungen / 38 %

⁴⁶⁷16 Kodierungen / 47 %

⁴⁶⁸3 von 19 Kodierungen / 16 %

⁴⁶⁹4 Kodierungen / 21 %

⁴⁷⁰7 Kodierungen / 37 %

⁴⁷¹6 Kodierungen / 32 %

⁴⁷²8 von 46 Kodierungen / 17 %

⁴⁷³6 Kodierungen / 13 %

⁴⁷⁴5 Kodierungen / 11 %

⁴⁷⁵13 Kodierungen / 28 %

⁴⁷⁶10 Kodierungen / 22 %

⁴⁷⁷9 Kodierungen / 47 % bzw. 21 Kodierungen / 46 %

⁴⁷⁸44 von 171 Kodierungen / 26 %

12_NB_4⁴⁷⁹ ausmachen. Für die Teilkorpora ist die Tendenz wieder einmal gegensätzlich. Die Werte steigen sukzessive bis zum Abiturkorpus an.⁴⁸⁰ Die Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen zeigen mit erhöhten Konzentrationen in NB_5⁴⁸¹ und im Abiturkorpus⁴⁸² eine ähnlich widersprüchliche Verteilung. Die Imperativ-Konstruktionen verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Notenbereiche und Teilkorpora. Nur im Abiturkorpus liegt eine erhöhte Konzentration vor.⁴⁸³ Für die Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien sind hier mit lediglich 2 Werten keine Aussagen möglich.

Die Verbkonstruktionen korrelieren mit den Notenbereichen lediglich mit einem r von 0,08. Für die Teilkorpora beträgt r immerhin 0,14. Die entsprechenden Werte für die Adjektiv- und Imperativkonstruktionen belaufen sich auf 0,20 bzw. 0,21 und 0,20 bzw. 0,07. Die Korrelationsberechnung ist für die Kommentaradverbialien mit nur 2 Werten nicht sinnvoll.

Auf Aussagen zu den bevorzugten Realisierungen von Doppelmarkierungen und Kombinations- bzw. Sequenzmustern wird an dieser Stelle verzichtet. Dafür sind zum einen die Fallzahlen zu gering und zum anderen ist die Vielzahl an Möglichkeiten zu groß.

6.3.1.6 Zusammenfassung

Für Positionieren im weiteren Sinn liegen auf den ersten Blick überraschende Ergebnisse vor. Das Handlungsschema kommt in den Expertentexten seltener vor als in den Schülertexten und ist im Expertenkorpus nur das dritthäufigste hinter Referieren und Kausalität herstellen.⁴⁸⁴ Dieser Befund hat Bestand, auch wenn man die Häufigkeit *pro 100 Wörter* rechnet.

Bei den vier bzw. fünf Unterarten ist im Expertenkorpus und auch im Schülerkorpus Geltungsgrad einschränken am dominantesten.⁴⁸⁵ Am seltensten wird mit Abstand Werten genutzt.⁴⁸⁶ Geltungsgrad absolut setzen liegt im Schülerkorpus leicht über dem Wert im Expertenkorpus⁴⁸⁷, während Appellieren relativ gesehen von den SuS etwas weniger verwendet wird⁴⁸⁸. Auffällig ist, dass sich in den

⁴⁷⁹ 28 Kodierungen / 16 %

⁴⁸⁰ 64 Kodierungen / 37 %

⁴⁸¹ 8 von 18 Kodierungen / 44 %

⁴⁸² 8 Kodierungen / 47 %

⁴⁸³ 8 von 18 Kodierungen / 44 %

⁴⁸⁴ 226 von 981 Kodierungen / 23 % / $M = 7,53$ / $M / 100 = 1,09$ zu 931 von 3.245 Kodierungen / 29 % / $M = 15,52$ / $M / 100 = 1,88$

⁴⁸⁵ 79 von 226 Kodierungen / 35 % zu 229 von 931 Kodierungen / 25 %

⁴⁸⁶ 15 Kodierungen / 7 % zu 67 Kodierungen / 7 %

⁴⁸⁷ 42 Kodierungen / 19 % zu 203 Kodierungen / 22 %

⁴⁸⁸ 63 Kodierungen / 28 % zu 209 Kodierungen / 22 %

Expertentexten Positionieren im engeren Sinn deutlich seltener findet als in den Schülertexten.⁴⁸⁹ Doch trotz dieser zum Teil recht großen relativen Unterschiede gilt auch für die Unterarten, dass diese im Schülerkorpus sowohl *pro Kommentar* als auch *pro 100 Wörter* häufiger vorkommen.⁴⁹⁰

Doppelmarkierungen in größerer Zahl liegen nur für Geltungsgrad einschränken vor.⁴⁹¹ Die Kombinations- bzw. Sequenzmuster der Unterarten sind überschaubar. Am auffälligsten sind noch Verbindungen mit Positionieren im engeren Sinn.⁴⁹² Von einem Spezialfall abgesehen (Positionieren im engeren Sinn mit Werten) kommen allerdings auch diese verstärkt im Schülerkorpus vor.

Auf den Punkt gebracht bedeutet das Zweierlei: Die SuS setzen alle Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn grundsätzlich erst einmal häufiger ein. Darüber hinaus nutzen sie diese in einer anderen Gewichtung, bei der vor allem Positionieren im engeren Sinn gegenüber Appellieren und Geltungsgrad einschränken aufgewertet wird. Aus diesen Unterschieden folgt die zu dem Textprozeduren-Konzept auf den ersten Blick widersprüchliche Erwartung, dass alle Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur seltener werden müssten – wenn man von der Idee der kontextuellen Passung ausgeht. Das gilt insbesondere für Positionieren im engeren Sinn und etwas weniger für Appellieren und Geltungsgrad einschränken.

Insgesamt betrachtet widersprechen die Korrelationswerte von Positionieren im weiteren Sinn allerdings dieser Erwartung (r für die Notenbereiche = -0,17 bzw. für die Teilkorpora = 0,24). In besonderem Maße gilt dies für Geltungsgrad einschränken in Bezug auf die Notenbereiche (r = -0,44). Auch die in den Blick genommenen Doppelmarkierungen finden sich verstärkt in den besser bewerteten Texten (r = -0,35). Bei den Kombinations- bzw. Sequenzmustern zeichnet sich diese Tendenz ebenfalls ab – nur etwas schwächer.

Mit der oben angesprochenen Erwartung einer geringeren Häufigkeit muss man jedoch vorsichtig sein. Gerade bei schlechter bewerteten Texten kann das „Fehlen“ von Handlungsschemata ganz andere Gründe haben als bei den Expertentexten. Verfügen Experten möglicherweise über alternative Möglichkeiten, die hier nicht (an der Textoberfläche) erfasst wurden, könnten für Schüler einschlägige Textpro-

⁴⁸⁹ 27 Kodierungen / 12 % zu 223 Kodierungen / 24 %

⁴⁹⁰ Positionieren im engeren Sinn: $M = 0,90$ zu $3,72$ bzw. $M / 100 = 0,13$ zu $0,45$; Geltungsgrad absolut setzen: $M = 1,40$ zu $3,38$ bzw. $M / 100 = 0,20$ zu $0,41$; Geltungsgrad einschränken: $M = 2,63$ zu $3,82$ bzw. $M / 100 = 0,38$ zu $0,46$; Werten: $M = 0,50$ zu $1,12$ bzw. $M / 100 = 0,07$ zu $0,14$; Appellieren: $M = 2,10$ zu $3,48$ bzw. $0,30$ zu $0,42$

⁴⁹¹ 4 Fälle / 10 % zu 12 Fälle / 10 %

⁴⁹² mit Geltungsgrad absolut setzen: 1 Fall zu 27 Fällen; mit Geltungsgrad einschränken: kein Fall zu 21 Fällen; mit Werten: 2 zu 11 Fälle; mit Appellieren: kein Fall zu 20 Fällen

zeduren den notwendigen Zwischenschritt darstellen.

Die sprachliche Realisierung der vier bzw. fünf Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn gibt darüber noch einmal näher Aufschluss. Es lassen sich verschiedene Punkte hervorheben.

Bei Positionieren im engeren Sinn ist markant, dass nur die SuS das Personalpronomen *ich* bzw. das Possessivpronomen *mein* in Verbindung mit Verben bzw. Nomen des Aussagens verwenden.⁴⁹³ Entsprechend wäre die Erwartung, dass diese den für die Expertentexte prototypischen rhetorischen Fragen und alleinstehenden *Ja- / Nein*-Antworten wie im folgenden prototypischen Expertenbeispiel weichen:

[...] Muss man Frauen, die sich in Deutschland für den Gesichtsschleier entscheiden, unverlangt mit den Idealen unverschleierter westlicher Lebensart bedrängen?

Ja, man muss. Und zwar nicht, um ihnen frech ihr persönliches Recht auf ein Leben in Unterordnung unter einen religiös verbrämten Machokult zu rauben, der Frauen in schwarze Nullen verwandelt. [...]

(ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisich)

Für die Notenbereiche lässt sich dies auch bestätigen. *r* beträgt hier für die Pro-nominalkonstruktionen 0,30⁴⁹⁴ und für die rhetorischen Fragen inklusive der *Ja- / Nein*-Antworten -0,15. Allerdings muss man dabei bedenken, dass die EuE die rhetorischen Fragen ebenfalls seltener verwenden als die SuS.⁴⁹⁵ Dieser Prozedurausdruck-Typ ist den SuS also bekannt und wird von ihnen schon (zu) intensiv genutzt.

Für Geltungsgrad absolut setzen sind Kommentaradverbialien in beiden Korpora zentral.⁴⁹⁶ Relativ gesehen nutzen EuE darüber hinaus noch verstärkt Adjektiv-⁴⁹⁷ und Verbkonstruktionen⁴⁹⁸ wie in den folgenden zwei Beispielen:

Diese Sichtweise ist mehr als einseitig. Aber ebenso **offensichtlich ist** es, dass der Populist und Immobilienmilliardär, der als gänzlich unkonventioneller Republikaner Präsident werden will, vielen Arbeitnehmern, vor allem jenen aus den alten Industrievierteln, aus dem verletzten Herzen spricht. Wie sonst wäre sein spektakulärer Vorwahltriumph zu erklären [...]

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

⁴⁹³ beide Male 0 von 27 Kodierungen / 0 % / M = 0,00 zu 64 von 223 Kodierungen / 29 % und 25 Kodierungen / 11 %; M für beide zusammen = 0,00 zu 1,48

⁴⁹⁴ Für die Teilkorpora beträgt *r* allerdings 0,41. Die beiden Werte stehen damit in einem deutlichen Widerspruch zueinander.

⁴⁹⁵ 22 Kodierungen / 81 % zu 124 Kodierungen / 56 % bzw. 5 Kodierungen / 19 % zu 10 Kodierungen / 4 %; M für beide zusammen 0,90 zu 1,48

⁴⁹⁶ 22 von 42 Kodierungen / 52 % zu 146 von 223 Kodierungen / 65 % bzw. eine Kodierung / 2 % zu 9 Kodierungen / 4 %; M für beide zusammen = 0,77 zu 2,58

⁴⁹⁷ 8 Kodierungen / 19 % / M = 0,27 zu 20 Kodierungen / 10 % / M = 0,33

⁴⁹⁸ 11 Kodierungen / 26 % / M = 0,37 zu 28 Kodierungen / 14 % / M = 0,47

[...] Nicht zu stoppen war der Mann, der mit jedem Regelbruch noch mehr Stimmen einfiel.

Dennoch **gilt** auch für Donald Trump das Brecht-Stück *Der unaufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*. Bis zum Parteitag konnte den Teflon-Mann nichts beschädigen [...]. Doch seit Ende Juli geht's abwärts.

(ZEIT-11.08.-1-Josef_Joffe)

In Bezug auf die „Dichte“ sind die beiden Prozedurausdruck-Typen in beiden Korpora sogar (fast) identisch ($M / 100 = 0,04$ zu $0,04$ bzw. $0,05$ zu $0,06$). Für das Schülerkorpus ist in diesem Zusammenhang auffällig, dass sowohl die Kommentaradverbialien als auch die Verbkonstruktionen in Richtung der besser bewerteten Texte ($r = -0,24$ bzw. $-0,22$) zunehmen. Für die Verbkonstruktionen bestätigt der Wert für die Teilkorpora ($r = 0,27$) diese Tendenz. Auch in Richtung Abitur steigt also die Anzahl an Verbkonstruktionen.

Geltungsgrad einschränken wird in den Expertentexten anders als in den Schülertexten bevorzugt mit Modal- und Modalitätsverben realisiert⁴⁹⁹ – sogar so stark, dass die „Dichte“ hier tatsächlich höher ist ($M / 100 = 0,17$ zu $0,15$):

[...] Die sozialen und finanziellen Kosten des Ausnahmejahrs 2015 werden jetzt spürbar. Auch deshalb **dürfte** es sich bei der AfD nicht um eine politische Eintagsfliege handeln wie bei anderen Neuparteien. Sie ist keine Ein-Thema-Partei wie die Piraten. [...]

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Die SuS präferieren hingegen Kommentaradverbialien.⁵⁰⁰ Die Partikel *wohl* und Adjektivkonstruktionen werden in beiden Korpora eher selten verwendet.⁵⁰¹ Je mehr es Richtung gute Noten und Abitur geht, desto mehr Verbkonstruktionen ($r = -0,33$ und $0,37$) und Kommentaradverbialien ($r = -0,29$ und $0,13$) werden eingesetzt, was zumindest für Erstgenannte zu der Erwartung passt, dass eine größere Nähe zu den Expertentexten mit besseren Noten und mehr Schuljahren korreliert.

Für Werten sind Adjektivkonstruktionen in beiden Korpora der bevorzugte Prozedurausdruck-Typ⁵⁰²:

[...] Andere halten es für einen Fehler, den Deutschtürken die doppelte Staatsbürgerschaft „gegeben“ zu haben. Der Impuls mag verständlich sein, realpolitisch **sinnvoll** ist er **nicht**. Will man wirklich in einer maximal polarisierten Situation [...] Deutschtürken vor die Frage stellen: Seid ihr nun wahre Deutsche oder nicht? [...]

(ZEIT-11.08.-1-Özlem_Topcu)

⁴⁹⁹ 35 zu 79 Kodierungen / 44 % / $M = 1,17$ zu 76 von 229 Kodierungen / 33 % / $M = 1,27$

⁵⁰⁰ 31 Kodierungen / 39 % zu 104 Kodierungen / 45 % bzw. 1 Kodierung / 1 % zu 4 Kodierungen / 2 %; M für beide zusammen = $1,07$ zu $1,80$

⁵⁰¹ Sehr auffällig ist jedoch, dass sich die Partikel *wohl* bei den Notenbereichen gegen die Erwartung verhält ($r = -0,32$). Eigentlich müsste der Partikelgebrauch wie bei den Teilkorpora abnehmen ($r = -0,22$).

⁵⁰² 11 von 15 Kodierungen / 73 % / $M = 0,37$ zu 46 von 67 Kodierungen / 69 % / $M = 0,77$

Kommentaradverbialien spielen eine deutlich geringere Rolle.⁵⁰³ Diese nehmen allerdings bei den besser bewerteten Texten zu statt – wie erwartet – ab ($r = -0,27$).

Der zentrale Textprozedur-Typ für Appellieren sind sowohl im Experten- als auch im Schülerkorpus Verbkonstruktionen.⁵⁰⁴ Imperativkonstruktionen spielen als Alternative in beiden Korpora nur eine untergeordnete Rolle.⁵⁰⁵ Adjektivkonstruktionen hingegen kommen zumindest im Expertenkorpus so häufig vor⁵⁰⁶, dass deren Anzahl die im Schülerkorpus nicht nur *pro Kommentar* ($M = 0,33$ zu $0,30$), sondern auch *pro 100 Wörter* ($M / 100 = 0,05$ zu $0,04$) übersteigt:

[...] Es [das Verwaltungsgericht München] hatte darauf gedrungen, dass ältere Diesel von den Straßen verschwinden müssen. Wie **wichtig** aber klare Vorschriften **sind**, weil wenige Autofahrer freiwillig bereit sind, einen Beitrag zu leisten, hat der Fall Stuttgart gezeigt: Zu Beginn des Jahres musste die Stadt Feinstaubalarm auslösen, Autofahrer wurden gebeten, ihre Fahrzeuge stehen zu lassen. Der Erfolg der Aktion? Nahe null.
[...]

(SZ-11.08.-4-Jan_Heidtmann)

Die Imperativkonstruktionen nehmen in Richtung besser bewerteter Texte tatsächlich ab ($r = 0,210$) und die Adjektivkonstruktionen in Richtung Abitur zu ($r = 0,20$).⁵⁰⁷

Die Doppelmarkierungen von Geltungsgrad einschränken entstehen im Schülerkorpus durch Konstruktionen aus Partikel und Adverb bzw. Verb und Adverb. Bei der Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad absolut setzen sowie Positionieren im engeren Sinn und Geltungsgrad einschränken dominieren rhetorische Fragen mit Adverbien und / oder Partikeln im Anschluss. Bei der Verbindung Positionieren im engeren Sinn und Appellieren sind es Konstruktionen mit dem Personalpronomen *ich* und einem Verb, das einen Wunsch oder eine Notwendigkeit ausdrückt, bei Positionieren im engeren Sinn und Werten Adjektivphrasen in Verbindung mit Ausdrücken des Aussagens und dem Personalpronomen *ich* oder dem Possessivpronomen *mein*.⁵⁰⁸

⁵⁰³ 4 Kodierungen / 27 % zu 19 Kodierungen / 28 % bzw. 0 Kodierungen / 0 % zu 2 Kodierungen / 3 %; M für beide zusammen = 0,13 zu 0,35

⁵⁰⁴ 48 von 63 Kodierungen / 76 % / M = 1,60 zu 171 von 208 Kodierungen / 82 % / M = 2,85

⁵⁰⁵ 5 Kodierungen / 8 % / M = 0,17 zu 18 Kodierungen / 9 % / M = 0,30

⁵⁰⁶ 10 Kodierungen / 16 % / zu 18 Kodierungen / 9 %

⁵⁰⁷ Für die Notenbereiche zeigt sich bei den Adjektivkonstruktionen allerdings die gegenteilige Tendenz ($r = 0,20$).

⁵⁰⁸ Auf Aussagen zur Korrelation zu den Notenbereichen und den Teilkorpora wird hier verzichtet. Dafür liegen einerseits zu geringe Fallzahlen vor, andererseits ist die Vielzahl an Möglichkeiten einfach zu groß.

6.3.2 Referieren

Referieren lässt sich als das Pendant von Positionieren im weiteren Sinn verstehen. In Kapitel 5 wurde ausgeführt, dass man das Handlungsschema in die zwei Unterarten *Referat* und *Referatsrahmen konstruieren* aufgliedern kann.

6.3.2.1 Kodierung

Bei den insgesamt 4.243 Kodiereinheiten kam es zu 666 übereinstimmenden Kodierungen des Handlungsschemas. 14-mal kodierte nur Kodierer A, 49-mal nur Kodierer B. Der Wert für Cohens *Kappa* liegt mit 0,95 im sehr guten Bereich.

Relativ unproblematisch waren eindeutige Merkmale, die keinen oder kaum Interpretationsspielraum bieten. Dazu zählen neben den Anführungszeichen⁵⁰⁹, der Konjunktiv und die Konstruktionen mit *wie*, *so*, *laut*, *nach*, *zufolge* oder *gemäß*. Dabei ist eine Kodierung des Handlungsschema Referieren nicht selten über mehrere Indikatoren gleichzeitig angezeigt. Die folgenden Beispiele sollen dies illustrieren:

Die Literatur befindet sich seit vielen Jahren in einem „**schwierigen Verteidigungskrieg**“, was schon der bekannte deutschsprachige Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki **feststellen** musste. Seit einigen Jahrzehnten treten die neuen Medien als Konkurrent neben der Literatur auf [...]

(ABI-Z-BB-14.1)

[...] Auch das [auf die Ängste der Bevölkerung eingehen] ist wenig erfolgsversprechend. Es sind nämlich längst nicht alle AfD-Wähler sozial „**abgehängt**“, **wie** es immer **heißt**. Etliche treibt keine existenzielle Angst, sondern eher die Sorge, kulturell und habituell in die Defensive gedrängt zu werden.

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

[...] Kann die Masse so sehr irren? Und auch Marvin Oppong schränkt seine Kritik auf Nachfrage deutlich ein, er **attestiert** Wikipedia bei naturwissenschaftlichen Themen ein „**hohes Niveau**“, nur bei kontroversen Artikeln hält er die in Deutschland monatlich millionenfach aufgerufene Seite für teils unseriös und gefährlich, wer die Informationen aber prüft, **könne** Wikipedia aber uneingeschränkt nutzen, **so** der Journalist.

(11-A-A-13.1)

[...] Außerdem habe er [der Journalist Marvin Oppong] Fälle entdeckt, in denen Administratoren [...] Werbung in Unternehmensartikel hineingeschrieben haben. **Laut** Wales, einem der Mitbegründer von Wikipedia, **würde** das dann ihrem Konzept **widersprechen**, ohne Werbung(en) zu arbeiten. Dies zeigt einmal mehr, dass Nutzer gewarnt sein sollen.

(11-B-C-05.1)

⁵⁰⁹Die Verwendung von Anführungszeichen zum Angeben eines Titels, Namens oder Fachbegriffs sowie die Markierung einer uneigentlichen Nutzung eines Ausdrucks durch den Sprecher wurden nicht kodiert, da diese Punkte alternative Verwendungsweisen darstellen, die nicht (in erster Linie) das Handlungsschema realisieren.

Ein Grundproblem bei der Kodierung war allerdings, dass die Trennung zwischen Eigen- und Fremdperspektive zwar theoretisch trennscharf, jedoch in der Praxis oft fließend ist. Zum Teil wird bewusst herausgestellt, welche Äußerung dem Verfasser zuzuordnen ist und welche nicht. Man denke dabei nicht zuletzt an das Handlungsschema Positionieren im weiteren Sinn. Zum Teil wird diese Grenze aber auch bewusst zum Verschwimmen gebracht, sodass eine klare Zuordnung kaum bis nicht mehr möglich ist. Hinzu kommt, dass bei einem Redebericht die Zusammenfassung der fremden Äußerung, auf die Bezug genommen wird, so stark sein kann, dass (fast) bloß noch die Erwähnung der Äußerung übrig bleibt.

Gerade die Frage, wann noch von einem Zitatverb oder Zitatnomen gesprochen werden kann und wann nicht mehr, war unter Umständen gar nicht leicht zu beantworten. Bei dem folgenden Satz ist es beispielsweise fraglich, ob *Vision* noch als Zitatnomen mit Redebericht einzuordnen ist:

Zuerst zurück zum Anfang. Die US-Amerikaner Jimmy Wales und Carry Sanger erschufen Wikipedia im Jahr 2001, mit der eindeutigen **Vision**, die Kenntnisse der Menschheit über welches Thema auch immer auf einer Plattform **zu** sammeln. Bereits einen Monat nachdem Wikipedia ins Leben gerufen wurde, konnte man auf 600 Artikel zurückgreifen. [...]

(11-B-E-12.1)

Ob diese Vision tatsächlich schon so früh *geäußert* wurde, ist zumindest bezweifelbar. Um diese semantische Unschärfe in den Griff zu bekommen, wurde darauf verzichtet, Zitatverben und Zitatnomen ohne zugehörigen Nebensatz zu kodieren. Schwierigkeiten bereiteten darüber hinaus noch die beiden Modalverben *sollen* und *wollen* sowie die *abstrahierte Rede* ohne Anführungszeichen:

[...] Literatur verzaubert uns.

Literatur **soll** dem Leser etwas lehren, ihm etwas verdeutlichen, was ihm vorher nicht bewusst war, auf eine Weise, wie es nichts anderes kann. Marcel Reich-Ranicki zufolge brauchen wir Literatur immer dann, wenn etwas erklärt werden muss, was sich mit Hilfe von Wissenschaften nicht erklären lässt. [...]

(ABI-Z-AA-09)

Ein *nostra culpa* vorweg: Seit Donald Trump seine Kandidatur ausrief, haben die Medien regelmäßig geirrt. Nicht sein durfte, was nicht sein darf. **Ein giftiger Clown, ein New Yorker Mussolini als 45. Präsident? Niemals!** Doch hat er in den Vorwahlen 16 Rivalen weggefegt. Nicht zu stoppen war der Mann, der mit jedem Regelbruch noch mehr Stimmen einfiel.

(ZEIT-11.08.-1-Josef_Joffe)

Im ersten Beispiel ist auch aus dem Kontext nicht klar zu entscheiden, ob es sich nun um einen Wunsch des Sprechers handelt – dann würde es unter Positionieren im weiteren Sinn fallen – oder um eine fremde Äußerung, auf die referiert

wird. Beim zweiten Beispiel kann die fett markierte Passage als die Wiedergabe einer (fiktiven) fremden Äußerung verstanden, allerdings möglicherweise auch dem Verfasser selbst zugeordnet werden.

Die zweite Doppelkodierung zur Identifizierung von Doppel- bzw. Mehrfachkodierungen *innerhalb* der einzelnen Sätze weist einen Cohens *Kappa* von 0,67 auf. Von 509 potentiellen Stellen wurden 474 übereinstimmend als Referieren kodiert. 7 Stellen wurden nur von Kodierer A mit der Kodierung versehen, 9 Stellen nur von Kodierer B. Der schlechtere Übereinstimmungswert ist damit vor allem auf die deutlich geringere Anzahl an nicht kodierten Stellen zurückzuführen.

6.3.2.2 Korpusvergleich: Handlungsschema

Abbildung 6.31 kann man entnehmen, dass Referieren über die meisten Kodierungen verfügt, auch wenn sich im Schülerkorpus der Abstand zu Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen nicht ganz so groß ausnimmt. Im Expertenkorpus sind es 377 von 981 Kodierungen (38 %), im Schülerkorpus 1.021 von 3.245 Kodierungen (31 %).⁵¹⁰

Die Kennzahlen in Tabelle 6.7 zeigen, dass Referieren im Expertenkorpus durchschnittlich 12,57-mal *pro Kommentar* und 1,82-mal *pro 100 Wörter* eingesetzt wird. Für das Schülerkorpus steigen die beiden Mittelwerte noch einmal deutlich auf 17,02 und 2,06. Bezüglich der Streuung ist in den Schülertexten die enorme Spannweite von 43 auffällig. Das Maximum liegt sogar bei stolzen 45 Kodierungen. Die mittleren 50 % bewegen sich in beiden Korpora deutlich moderater zwischen 7,00 und 17,00 bzw. 11,00 und 20,50.

Wie man in Abbildung 6.37 sehen kann, überwiegt sowohl bei den EuE als auch bei den SuS Referat⁵¹¹ gegenüber Referatsrahmen⁵¹². Die prozentuale Verteilung ist verblüffenderweise sogar fast identisch. Die Tatsache an sich ist allerdings wenig überraschend, wenn man sich ins Bewusstsein ruft, dass ein Referatsrahmen Bezugspunkt für mehrere Referate sein kann. Die zugehörigen Kennzahlen sind in Tabelle 6.11 zusammengestellt.

Referat wird in den Expertentexten *pro Kommentar* 7,10-mal eingesetzt, in den Schülertexten 9,65-mal. Aber auch die „Dichte“ *pro 100 Wörter* ist im Schülerkorpus höher ($M / 100 = 1,03$ zu 1,17). Für Referatsrahmen stehen sich Mittelwerte von 5,47 und 7,37 sowie von 0,79 und 0,89 gegenüber. Mit Blick auf die Streuung

⁵¹⁰Die hohe Anzahl an Kodierungen im Vergleich zu den Identifizierungskodierungen erklärt sich daraus, dass Referate in der Regel mit Referatsrahmen vorliegen.

⁵¹¹213 von 377 Kodierungen / 57 % zu 579 von 1.021 Kodierungen / 57 %

⁵¹²164 Kodierungen / 44 % zu 442 Kodierungen / 43 %

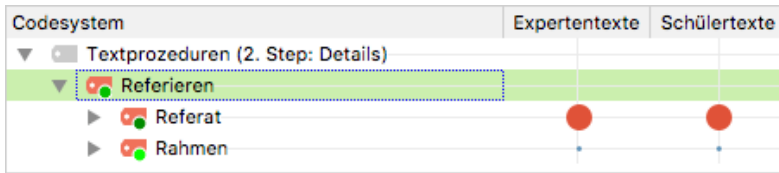


Abbildung 6.37: Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Referieren

	Experten		Schüler	
	Referat	Rahmen	Referat	Rahmen
M	7,10	5,47	9,65	7,37
M / 100	1,03	0,79	1,17	0,89
Median	6,50	5,00	9,00	7,00
Min	2	2	1	1
Max	14	12	28	17
R	12	10	27	16
SD	3,78	2,72	5,39	3,55
1. Quartil	4,00	3,00	6,00	5,00
3. Quartil	10,00	7,00	12,00	9,25

Tabelle 6.11: Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Referieren

lassen sich noch einmal die hohen Maxima im Schülerkorpus von 28 und 17 hervorheben. Obligatorisch sind das Handlungsschema und seine beiden Unterarten in beiden Korpora (Minimum = 2 bzw. 1).

Auf Doppelmarkierungen soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Wie schon die Beispiele eingangs bei der Kodierung deutlich gemacht haben, stellen Doppel- oder gar Mehrfachmarkierungen bei diesem Handlungsschema keine Ausnahme dar und sind nicht weiter auffällig.

In Bezug auf die Kombinations- bzw. Sequenzmuster der beiden Unterarten ist interessant, wie viele und welche Typen von Referaten *ohne* Referatsrahmen auskommen. Dass das Verhältnis zwischen den beiden Unterarten grundsätzlich

erst einmal sehr ähnlich ist, zeigt die prozentuale Verteilung. Im Expertenkorpus liegen 15 Referate ohne Referatsrahmen vor. Das sind 7 % der 213 Kodierungen. Für das Schülerkorpus liegen 39 Referate ohne Referatsrahmen vor. Das sind mit knapp 7 % von 579 Kodierungen relativ gesehen nur minimal weniger als im Expertenkorpus.

6.3.2.3 Schülerkorpus: Handlungsschema

Wie sich das Handlungsschema Referieren und seine beiden Unterarten zu den Notenbereichen und Teilkorpora verhalten, kann man Abbildung 6.38 entnehmen.

Für die 15 Schülersets findet man auffällige Konzentrationen von Referieren in ABI_NB_4⁵¹³ und ABI_NB_3⁵¹⁴. Eine markant niedrige Anzahl an Kodierungen liegt für 11_NB_5⁵¹⁵, 12_NB_3⁵¹⁶ und 11_NB_2⁵¹⁷ vor. Mit einem klaren Schwerpunkt in NB_4⁵¹⁸ deutet sich eine leichte Abnahme in Richtung besser bewerteter Texte an. Allerdings findet sich das Minimum in NB_5.⁵¹⁹ Bei den Teilkorpora nehmen die Werte von 11/2⁵²⁰ bis zum Abitur hin⁵²¹ stetig zu.

Für den Zusammenhang zwischen Referieren und den Notenbereichen nimmt r einen verschwindend geringen Wert von $-0,06$ an. Für die Teilkorpora liegt er mit $0,34$ deutlich höher.

Wie eng die beiden Unterarten Referat und Referatsrahmen zusammenhängen, kann man an der Verteilung über die 15 Schülersets hinweg noch einmal gut erkennen. Für beide liegen die höchsten Konzentrationen wiederum in ABI_NB_4⁵²² und ABI_NB_3⁵²³. Die geringsten Werte weisen erneut 11_NB_5⁵²⁴, 12_NB_3⁵²⁵ und 11_NB_2⁵²⁶ auf. Bei den Notenbereichen kommt es zu leichten Verschiebungen. Das Maximum für Referatsrahmen liegt immer noch in NB_4⁵²⁷, für Referat ist es aber nun knapp in NB_3⁵²⁸. Das Minimum bleibt für beide Unterarten in

⁵¹³98 von 1.021 Kodierungen / 10 %

⁵¹⁴112 Kodierungen / 11 %

⁵¹⁵32 Kodierungen / 3 %

⁵¹⁶44 Kodierungen / 4 %

⁵¹⁷44 Kodierungen / 4 %

⁵¹⁸228 Kodierungen / 22 %

⁵¹⁹172 Kodierungen / 17 %

⁵²⁰287 Kodierungen / 28 %

⁵²¹433 Kodierungen / 42 %

⁵²²55 von 579 Kodierungen / 10 % und 43 von 442 Kodierungen / 10 %

⁵²³70 Kodierungen / 12 % und 42 Kodierungen / 10 %

⁵²⁴17 Kodierungen / 3 % und 15 Kodierungen / 3 %

⁵²⁵23 Kodierungen / 4 % und 21 Kodierungen / 5 %

⁵²⁶26 Kodierungen / 4 % und 18 Kodierungen / 4 %

⁵²⁷102 Kodierungen / 23 %

⁵²⁸128 Kodierungen / 22 %

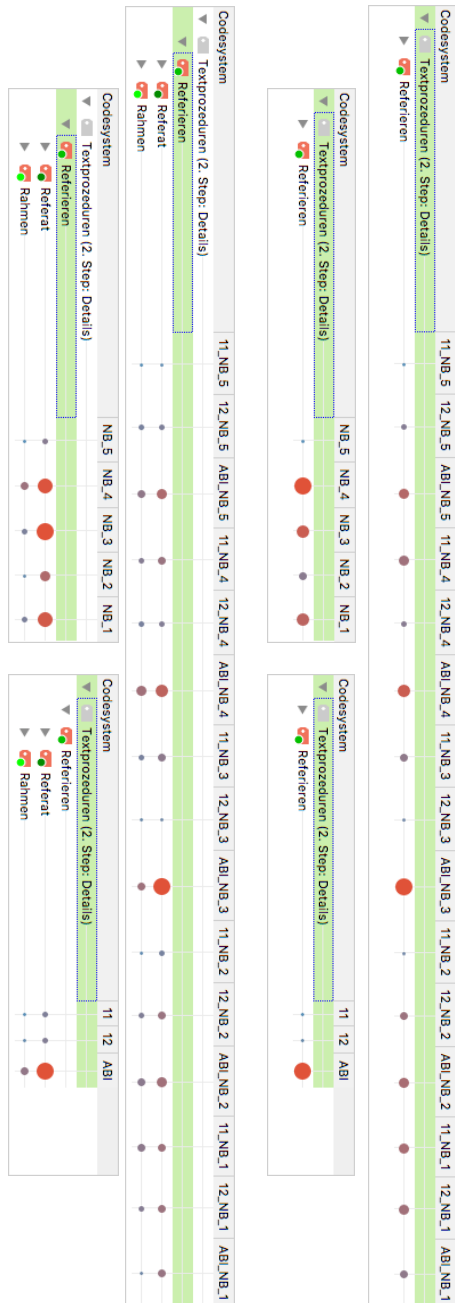


Abbildung 6.38: Schülerkorpus (CMB): Referieren und Unterarten

NB_5.⁵²⁹ Auch der kontinuierliche Anstieg in den Teilkorpora von 11/2⁵³⁰ bis zum Abitur⁵³¹ lässt sich für beide Unterarten bestätigen.

Referat korreliert mit den Notenbereichen mit einem r von -0,09, Referatsrahmen mit einem r von -0,02. Für die Teilkorpora steigen beide Werte auf 0,36 und 0,29 an. Dieser Anstieg lässt sich zu einem gewissen Grad mit den längeren Texten im Abitur erklären, die hohe Indifferenz zu den Noten ist allerdings schon erstaunlich. Eigentlich fällt hier nur der Notenbereich mangelhaft auf.

Die Referate ohne Referatsrahmen verteilen sich über alle Notenbereiche mit einer leichten Tendenz zu den besser bewerteten Texten: 15 von 39 Kodierungen in NB_1 (38 %), 9 Kodierungen in NB_2 (23 %), 6 Kodierungen in NB_3 (15 %), 3 Kodierungen in NB_2 (8 %) und 6 Kodierungen in NB_1 (15 %). Bezüglich der Teilkorpora zeigt sich ein Übergewicht zum Abitur hin.⁵³² Das Minimum liegt allerdings nicht in 11/2⁵³³, sondern in 12/2⁵³⁴. Anzumerken ist bei diesen Zahlen, dass ein einzelner Text (ABI-Z-DD-13) mit allein 10 Fällen sehr stark zu Buche schlägt. Darauf wird bei den Prozedurausdrücken noch genauer eingegangen. Die zugehörigen Werte von r für die Notenbereiche und die Teilkorpora betragen -0,19 und 0,03.

6.3.2.4 Korpusvergleich: Prozedurausdrücke

Auf welche Art und Weise Referat und Referatsrahmen in den beiden Korpora bevorzugt realisiert werden, zeigt Abbildung 6.39. In Tabelle 6.12 finden sich die entsprechenden Kennzahlen.

Referate werden in beiden Korpora bevorzugt als Redeberichte realisiert (98 von 213 Kodierungen zu 315 von 579 Kodierungen), wobei das Übergewicht im Schülerkorpus noch einmal stärker ausfällt (46 % zu 54 %). Auch die durchschnittliche Verwendung *pro Kommentar* geht spürbar auseinander ($M = 3,27$ zu $5,25$). An zweiter Stelle steht die direkte Redewiedergabe.⁵³⁵ Am seltensten wird jeweils die indirekte Redewiedergabe eingesetzt (56 Kodierungen zu 91 Kodierungen). Aufgrund der Dominanz der Redeberichte unterscheiden sich die prozentualen Anteile aber deutlich (26 % zu 16 %). Dieser Unterschied ist sogar so stark, dass indirekte Rede im Expertenkorpus nicht nur *pro 100 Wörter* ($M / 100 = 0,27$ zu

⁵²⁹ 94 Kodierungen / 16 % und 78 Kodierungen / 18 %

⁵³⁰ 160 Kodierungen / 28 % und 127 Kodierungen / 29 %

⁵³¹ 255 Kodierungen / 44 % und 178 Kodierungen / 40 %

⁵³² 18 Kodierungen / 46 %

⁵³³ 16 Kodierungen / 41 %

⁵³⁴ 5 Kodierungen / 13 %

⁵³⁵ 59 Kodierungen / 28 % / $M = 1,97$ zu 173 Kodierungen / 30 % / $M = 2,88$

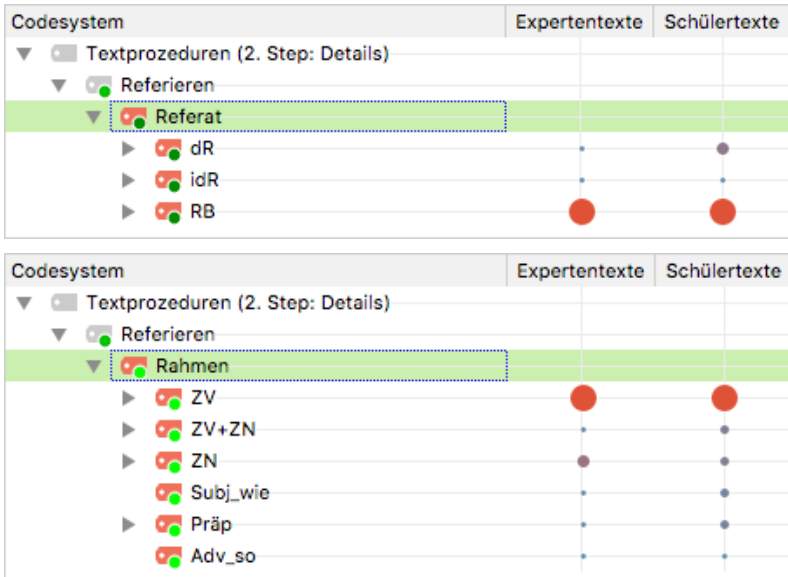


Abbildung 6.39: Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Referieren

0,18), sondern auch *pro Kommentar* häufiger eingesetzt wird (M = 1,87 zu 1,52).

Direkte Rede wird in der Regel mit Anführungszeichen realisiert⁵³⁶, wobei die abstrahierte Rede gerade im Expertenkorpus gar nicht so selten ist, wie man vielleicht annehmen könnte⁵³⁷. Ein interessantes Detail bei der Verwendung von direkter Rede ist die Einbindung in indirekte Rede oder Redebericht, sogenanntes *slipping*:

Der Befund hat etwas Symptomatisches: Die Kanzlerin **sei** gut zu verstehen gewesen, aber sie **sei „hält sehr weit weg gewesen“**, sagte ein Teilnehmer der CDU-Vorstandssitzung, die sich Anfang der Woche damit befassen musste, dass die Union zum ersten Mal bei einer Wahl hinter der AfD geblieben war. Merkel hatte die Niederlage aus China verfolgt und war deshalb zugeschaltet worden. [...]

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Im Expertenkorpus geschieht dies insgesamt 21-mal (8-mal indirekte Rede und 13-mal Redebericht), im Schülerkorpus insgesamt 47-mal (12-mal indirekte Rede und 35-mal Redebericht). Damit sind 36 % der direkten Reden in den Exper-

⁵³⁶ 47 Kodierungen / 80 % zu 154 Kodierungen / 89 %

⁵³⁷ 12 Kodierungen / 20 % zu 19 Kodierungen / 11 %

Referat	Experten				Schüler			
	dR	idR	RB	RB	dR	idR	RB	RB
M	1,97	1,87	3,27	2,88	1,52	5,25		
M / 100	0,28	0,27	0,47	0,35	0,18	0,64		
Median	1,50	1,00	3,00	2,00	1,00	5,00		
Min	0	0	0	0	0	0		
Max	7	7	9	13	10	12		
R	7	7	9	13	10	12		
SD	1,87	2,09	2,08	2,96	1,97	2,75		
1. Quartil	0,00	0,00	2,00	1,00	0,00	3,00		
3. Quartil	3,00	2,75	4,00	4,00	2,00	7,00		

Rahmen	Experten				Schüler							
	ZV	ZV+ZN	ZN	Subj.	Präp.	Adv.	ZV	ZV+ZN	ZN	Subj.	Präp.	Adv.
M	3,07	0,40	1,43	0,33	0,17	0,07	3,52	1,02	1,18	0,72	0,82	0,12
M / 100	0,44	0,06	0,21	0,05	0,02	0,01	0,43	0,12	0,14	0,09	0,10	0,01
Median	2,50	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	3,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
Min	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	8	2	5	3	2	1	14	3	4	4	4	1
R	8	2	5	3	2	1	14	3	4	4	4	1
SD	2,27	0,55	1,28	0,65	0,45	0,25	2,43	1,03	1,16	0,86	1,07	0,32
1. Quartil	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3. Quartil	4,00	1,00	2,00	0,75	0,00	0,00	5,00	2,00	2,00	1,00	1,00	0,00

Tabelle 6.12: Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Referieren

tentexten und 27 % der direkten Reden in den Schülertexten in andere Referate eingebunden.

Indirekte Rede ist üblicherweise syntaktisch in den Referatsrahmen integriert⁵³⁸:

[...] Denn nur 12 % der Befragten halten die Inhalte der Online-Artikel für durchwegs immer verlässlich, wohingegen 67 % dem Online Lexikon nur ein „meißt verlässlich“ zuschreiben. Noch überraschender ist, dass 18 % **der Meinung sind**, die Artikel **sein** nur selten verlässlich. Die letzten 2 % sind sogar der Ansicht, die Inhalte der Artikel seien nie verlässlich. [...]

(11-B-C-08.1)

Syntaktisch nicht integrierte indirekte Reden kommen vor allem in längeren Referatspassagen zum Einsatz.⁵³⁹ Im folgenden Beispiel sind drei indirekte Redewiedergaben (1-mal davon syntaktisch integriert) auf einen Referatsrahmen bezogen:

[...] Aber nach Jahren, in denen sie unangreifbar schien, macht sich zum ersten Mal ein Überdruß am Merkel bemerkbar, der nicht nur auf ihre politischen Gegner beschränkt ist.

Sie **könne** nichts versprechen, was nicht zu halten **sei**. So **hat** Merkel **begründet**, warum es keine Grenzschließung, keine Obergrenze geben **könne**. Als Regierungschefin **werde** sie eben nicht an Ankündigungen gemessen, sondern daran, was sie **umsetze**. Genau das passiert jetzt.

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Redeberichte mit den Modalverben *sollen* und *wollen* sind insbesondere im Schülerkorpus eher selten.⁵⁴⁰ Auch bei den Redeberichten dominiert die syntaktisch integrierte Variante.⁵⁴¹ Nicht untypisch für nicht syntaktisch integrierte Redeberichte ohne *sollen* und *wollen* sind Konstruktionen mit Doppelpunkt:

[...] Auch der Kinderbuchautor Andreas Steinhöfel findet es nicht tragisch, wenn sich die Literatur „irgendwann ins Digitale auflöst“ (M7), da die fortschreitende Entwicklung der Kulturen dies mit sich bringt. Doch er **ist sich sicher**: Das Grundbedürfnis nach Geschichten wird immer bestehen bleiben (M7).

Doch macht es wirklich keinen Unterschied, ob die Geschichte als Film oder Buch vorliegt? [...]

(ABI-Z-CC-07.1)

M7 verweist hier auf das Material der Aufgabenstellung. Diese für Expertentexte undenkbare Quellenangabe findet sich in den Schülertexten vereinzelt.

Für die Realisierung von Referatsrahmen lässt sich herausstellen, dass in beiden Korpora Konstruktionen mit Zitatverben⁵⁴² und Zitatnamen⁵⁴³ überwiegen. Im Gegensatz zu den Expertentexten spielt in den Schülertexten die Kombination von Zitatverb und Zitatnamen eine noch größere Rolle.⁵⁴⁴ Konstruktionen mit Präpo-

⁵³⁸ 43 Kodierungen / 77 % zu 63 Kodierungen / 69 %

⁵³⁹ 13 Kodierungen / 23 % zu 28 Kodierungen / 31 %

⁵⁴⁰ 19 Kodierungen / 19 % zu 32 Kodierungen / 10 %

⁵⁴¹ 77 Kodierungen / 79 % zu 270 Kodierungen / 86 %

⁵⁴² 92 von 164 Kodierungen / 56 % / M = 3,07 zu 211 von 442 Kodierungen / 48 % / M = 3,52

⁵⁴³ 43 Kodierungen / 26 % / M = 1,43 zu 71 Kodierungen / 16 % / M = 1,18

⁵⁴⁴ 12 Kodierungen / 7 % / M = 0,40 zu 61 Kodierungen / 14 % / M = 1,02

sitionalphrasen⁵⁴⁵, mit der Subjunktion *wie*⁵⁴⁶ und mit dem Adverb *so*⁵⁴⁷ sind vor allem im Expertenkorpus deutlich abgeschlagen.

Diese unterschiedliche Gewichtung führt dazu, dass bei den Zitatnomen die Mittelwerte im Expertenkorpus sowohl *pro 100 Wörter* ($M / 100 = 0,21$ zu $0,14$) als auch *pro Kommentar* überwiegen. Bei den Zitatverben ist es lediglich die „Dichte“ ($M / 100 = 0,44$ zu $0,43$). Bei den Adverbien kommt die durchschnittliche Verwendungshäufigkeit *pro 100 Wörter* auf den gleichen Wert ($M / 100 = 0,01$).

Bei Konstruktionen mit Zitatverben dominieren bei den Schülertexten Referatsanschlüsse mit eingeleiteten Nebensätzen⁵⁴⁸, bei den Expertentexten Referatsanschlüsse mit uneingeleiteten Nebensätzen⁵⁴⁹:

[...] Mit ungefähr 37 Millionen Beiträgen in knapp 300 Sprachen hat der Jugendliche alles was er braucht. Für die Schule reicht das schon! Als wäre das nicht schon schlimm genug, **glauben** 79 % daran, **dass** die Inhalte der Artikel immer bzw. meistens verlässlich sind. Die Jugend heutzutage halt ...

(12-D-K-09)

[...] Dennoch: Wer für internationale Verflechtung und Zusammenarbeit eintritt, nicht zuletzt in der Wirtschaft, der muss sicherstellen, dass deren Früchte nicht einseitig verteilt werden [...].

In den Vereinigten Staaten **sind** zwei Drittel der Bürger davon **überzeugt**, das Land bewege sich in die falsche Richtung. Mehr als die Hälfte der Wähler **glaubt**, die wirtschaftliche Lage sei schlecht. So viel Pessimismus! [...]

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

Darüber hinaus kommen noch Doppelkonstruktionen vermehrt vor.⁵⁵⁰ Bei den Verbindungen aus Zitatverb und Zitatnomen dominiert bei den SuS wiederum der eingeleitete Nebensatz⁵⁵¹, während bei den EuE die Doppelpunktkonstruktion⁵⁵² wie im folgenden Beispiel am häufigsten ist:

[...] Es war das Versprechen, dass alles so bleibt, wie es ist. Nun muss sie [Kanzlerin Merkel] **Sätze sagen** wie: „Wir haben niemandem etwas weggenommen.“ Von der Garantin des Wohlstands zur Frau, die im Verdacht steht, das Erbe zu verschleudern. [...]

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Bei den Zitatnomen spielen neben den eingeleiteten Nebensätzen⁵⁵³, uneingeleiteten Nebensätzen⁵⁵⁴ und Doppelpunktkonstruktionen⁵⁵⁵ auch noch Zitatno-

⁵⁴⁵ 5 Kodierungen / 3 % / $M = 0,17$ zu 49 Kodierungen / 11 % / $M = 0,82$

⁵⁴⁶ 10 Kodierungen / 6 % / $M = 0,33$ zu 43 Kodierungen / 10 % / $M = 0,72$

⁵⁴⁷ 2 Kodierungen / 4 % / $M = 0,07$ zu 7 Kodierungen / 2 % / $M = 0,12$

⁵⁴⁸ 27 Kodierungen / 29 % zu 111 Kodierungen / 53 %

⁵⁴⁹ 31 Kodierungen / 34 % zu 29 Kodierungen / 14 %

⁵⁵⁰ 13 Kodierungen / 14 % zu 29 Kodierungen / 14 %

⁵⁵¹ 2 Kodierungen / 17 % zu 19 Kodierungen / 31 %

⁵⁵² 6 Kodierungen / 50 % zu 16 Kodierungen / 26 %

⁵⁵³ 11 Kodierungen / 26 % zu 16 Kodierungen / 23 %

⁵⁵⁴ 11 Kodierungen / 26 % zu 10 Kodierungen / 14 %

⁵⁵⁵ 12 Kodierungen / 28 % zu 18 Kodierungen / 25 %

men⁵⁵⁶ eine größere Rolle, bei denen das Referat direkt in die Nominalphrase integriert ist. Die folgende Passage steht dafür beispielhaft:

[...] Und wozu brauchen wir sie [die Literatur] überhaupt?

Mit der Beantwortung der letzten Frage beschäftigte sich auch eine überregionale Tageszeitung, diese griff **Marcel Reich-Ranickis Frage „Die Literatur – wozu brauchen wir sie überhaupt?“** auf und nutzte sie als Aufhänger für die Veröffentlichung mehrerer Beiträge zum Thema Literatur. [...]

(ABI-Z-CC-04.1)

In den Präpositionalphrasen ist *laut* im Schülerkorpus der klare Favorit.⁵⁵⁷ Im Expertenkorpus ist die Präposition *nach*⁵⁵⁸ am häufigsten. Die Präposition *gemäß* kommt nur 1-mal im Expertenkorpus (20 %) und *zufolge* nur 2-mal im Schülerkorpus vor (4 %).

Bei den Referaten ohne Referatsrahmen handelt es sich im Expertenkorpus fast ausschließlich (13 von 15 Kodierungen / 87 %) um Redeberichte mit den beiden Modalverben *sollen* und *wollen* wie bei diesem Beispiel:

[...] Eine Burka, die nicht nur Augen, Gesicht und Haare verdeckt, sondern gleich die gesamte Frau, ist in der allgemeinen Wahrnehmung eindeutig zu viel Kleidung. Aber so ungeniert wie in *Germany's Next Topmodel* **solll** Weiblichkeit dann auch wieder nicht sein.

In den siebziger Jahren riefen die Frauen: Mein Bauch gehört mir. [...]

(ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether)

Die anderen beiden Fälle sind direkte Reden in folgender Konstruktion:

[...] Es geht darum, ob der humanitären Geste der Grenzöffnung eine zweite, eine finanzpolitische Geste folgt. Ob aus Merkels „**Wir schaffen das**“ ein „**Wir zahlen das**“ wird.

Dazu gehört den verkümmerten sozialen Wohnungsbau wieder zu beleben und die Schulen in abgehängten Vierteln so auszustatten, dass die besten Lehrer dort unterrichten wollen.

(ZEIT-01.09.-1-Caterina_Lobenstein)

Man kann darüber nachdenken, ob *Merkel* hier den Referatsrahmen darstellt. So wie die Kodierung angelegt war, reichte es dafür aber nicht aus.

Im Schülerkorpus zeigt sich eine andere Verteilung. Zwar sind auch 10 der insgesamt 39 Referate ohne Referatsrahmen Redeberichte mit *sollen* oder *wollen* (26 %), die stärkste Gruppe stellt aber hier die direkte Rede dar (26 Kodierungen / 67 %). Dabei handelt es sich 5-mal um eine abstrahierte Rede, bei der eine fremde (fiktive) Stimme in den eigenen Text integriert wird:

⁵⁵⁶ 6 Kodierungen / 14 % zu 17 Kodierungen / 24 %

⁵⁵⁷ eine Kodierung / 20 % zu 33 Kodierungen / 67 %

⁵⁵⁸ 3 Kodierungen / 60 % zu 14 Kodierungen / 29 %

[...] Viele denken doch meist garnicht lange über gelesene Artikel nach. **Keine Quellenangaben? Egal. Das passt schon.** Der Vortrag geht dann ich der Schule mit dem Wiki-Wissen so ziemlich in die Hose [...]

(11-A-A-10.1)

21-mal liegen Anführungszeichen vor wie in:

[...] Ist man eher der kleine Junge aus „Calvin und Hobbes“ (Bill Watterson), der diese Komplexität nicht annimmt, oder bereit, den „Mehrwert“ (Reich-Ranicki) zu erkennen?

„Literatur ist Wissen“ (Susan Sontag) und Wissen ist bekanntlich Macht. Doch ist Macht etwas Gutes? [...]

(ABI-Z-DD-13)

Wie schon bei *Merkel* kann man hier überlegen, ob man die Angabe des Autors in der Klammer als Referatsrahmen werten will. In dieser Arbeit wurden solche Fälle nicht kodiert, da sie erstens für die Expertentexte nicht typisch sind und zweites eine Art „Notlösung“ oder „Verlegenheitslösung“ darstellen. In vergleichbarer Weise wie die abstrakte Rede wird in den Schülertexten auch 3-mal (8 %) die indirekte Rede eingesetzt:

[...] Ob ich nun selbst lesen möchte oder die Erklärung gerne vorgelesen hätte, darf ich zum Glück noch selbst entscheiden. Von wegen die heutige Gesellschaft **sei** ein Sklave der digitalen Medien! Ganze 92 % der Deutschen im Alter von 14 bis 29 Jahren nutzen das Online-Lexikon [...]

(12-E-S-13)

Für die Realisierung der Verbindung von Referat und Referatsrahmen zeigen sich interessante Parallelen und Unterschiede. Direkte Rede⁵⁵⁹, indirekte Rede⁵⁶⁰ und Redebericht⁵⁶¹ werden in beiden Korpora am häufigsten mit Zitatverben kombiniert. Für die Schülertexte ist allerdings auffällig, dass gerade beim Redebericht neben die Zitatnomen (39 Fälle / 13 %) noch die Kombination aus Zitatverb und Zitatnomen (41 Fälle / 13 %) sowie die Subjunktion *wie* (43 Fälle / 14 %) und die Präpositionalphrasen (48 Fälle / 15 %) treten. Dies entspricht der eingangs herausgearbeiteten Verteilung der Prozedurausdruck-Typen (vgl. Abbildung 6.39 und Tabelle 6.12).

6.3.2.5 Schülerkorpus: Prozedurausdrücke

Abbildung 6.40 fächert die Verteilung der Prozedurausdruck-Typen hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora auf.

⁵⁵⁹ 25 von 57 Fällen / 44 % zu 72 von 146 Fällen / 49 %

⁵⁶⁰ 43 von 56 Fällen / 77 % zu 49 von 88 Fällen / 56 %

⁵⁶¹ 45 von 85 Fällen / 53 % zu 157 von 306 Fällen / 51 %



Abbildung 6.40: Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Referieren

Aus dem Vergleich mit dem Expertenkorpus ergibt sich in Bezug auf die Realisierung des Handlungsschemas Referat die klare Erwartung, dass vor allem die Redeberichte zugunsten von indirekter Redewiedergabe abgebaut werden. Dies lässt sich aber nur bedingt bestätigen.

Die direkte Rede hat die höchsten Konzentrationen in den 15 Schülersets in ABI_NB_3⁵⁶² und 12_NB_2⁵⁶³. Die geringsten Werte liegen vor für 11_NB_5⁵⁶⁴, 12_NB_5⁵⁶⁵ und 12_NB_4⁵⁶⁶. Über die Notenbereiche hinweg nimmt direkte Rede von NB_5⁵⁶⁷ zu NB_1⁵⁶⁸ konstant zu. Auch bei den Teilkorpora liegt das Maximum im Abiturkorpus⁵⁶⁹, das Minimum allerdings knapp in 12/1⁵⁷⁰.

Für die indirekte Rede lassen sich Schwerpunkte in ABI_NB_4⁵⁷¹ und ABI_NB_3⁵⁷² ausmachen. Sehr geringe Werte liegen für 11_NB_5⁵⁷³ und 12_NB_3⁵⁷⁴ vor. Am seltensten kommt der Prozedurausdruck-Typ in NB_5⁵⁷⁵ vor, am häufigsten entgegen der Erwartung in NB_4⁵⁷⁶. Bei den Teilkorpora ist es wie schon zuvor bei der direkten Rede: Das Abiturkorpus verfügt sehr deutlich über das Maximum⁵⁷⁷, 12/1 knapp über das Minimum⁵⁷⁸.

Redebericht wird in den 15 Schülersets am häufigsten in ABI_NB_5⁵⁷⁹ und ABI_NB_3⁵⁸⁰ verwendet. Die geringsten Konzentrationen liegen für 11_NB_5⁵⁸¹, 11_NB_2⁵⁸² und ABI_NB_1⁵⁸³ vor. Für die Notenbereiche zeigt sich mit einem Maximum in NB_4⁵⁸⁴ und einem Minimum in NB_2⁵⁸⁵ eine leichte Abnahme entsprechend der Erwartung. Für die Teilkorpora steigt Redebericht aber kontinuier-

⁵⁶²22 von 173 Kodierungen / 13 %

⁵⁶³21 Kodierungen / 12 %

⁵⁶⁴3 Kodierungen / 2 %

⁵⁶⁵4 Kodierungen / 2 %

⁵⁶⁶4 Kodierungen / 2 %

⁵⁶⁷21 Kodierungen / 12 %

⁵⁶⁸48 Kodierungen / 28 %

⁵⁶⁹78 Kodierungen / 45 %

⁵⁷⁰46 Kodierungen / 27 %

⁵⁷¹20 von 91 Kodierungen / 22 %

⁵⁷²15 Kodierungen / 16 %

⁵⁷³0 Kodierungen / 0 %

⁵⁷⁴eine Kodierung / 1 %

⁵⁷⁵9 Kodierungen / 10 %

⁵⁷⁶30 Kodierungen / 33 %

⁵⁷⁷59 Kodierungen / 65 %

⁵⁷⁸15 Kodierungen / 16 %

⁵⁷⁹29 von 315 Kodierungen / 9 %

⁵⁸⁰33 Kodierungen / 10 %

⁵⁸¹14 Kodierungen / 4 %

⁵⁸²13 Kodierungen / 4 %

⁵⁸³11 Kodierungen / 3 %

⁵⁸⁴70 Kodierungen / 22 %

⁵⁸⁵51 Kodierungen / 16 %

lich von 11/2⁵⁸⁶ bis zum Abiturkorpus an⁵⁸⁷ – wenn auch nicht ganz so stark wie die anderen beiden Prozedurausdruck-Typen.

Direkte Rede korreliert mit den Notenbereichen mit einem r von $-0,28$. Für die Teilkorpora liegt der entsprechende Wert bei $0,20$. Die indirekte Rede verhält sich gegenüber den Notenbereichen fast vollkommen indifferent ($r = -0,00$), während sie für die Teilkorpora deutlich ansteigt ($r = 0,44$). Bei Redebericht beträgt r $0,13$ bzw. $0,18$.

Bei der Realisierung des Referatsrahmens wäre zu erwarten, dass vor allem die Präpositionalphrasen und die Kombinationen aus Zitatverb und Zitatnomen zugunsten von Konstruktionen mit Zitatverb oder Zitatnomen abnehmen.

Die Zitatverben weisen jedoch mit ABI_NB_3⁵⁸⁸ und NB_3⁵⁸⁹ einen Schwerpunkt in der Mitte der Notenbereiche auf. Lediglich bei den Teilkorpora nimmt die Verwendungshäufigkeit von 11/2⁵⁹⁰ zum Abitur⁵⁹¹ konstant zu.

Für die Zitatnomen liegen etwas überraschend erhöhte Konzentrationen für ABI_NB_4⁵⁹² und NB_4⁵⁹³ vor. Über die Teilkorpora verteilt sich der Prozedurausdruck-Typ sehr ausgeglichen mit einem wenig ausgeprägten Maximum in 12/1.⁵⁹⁴

Ausdrücke mit Präpositionen kommen tendenziell eher in den schlechter bewerteten Texten vor: Die höchsten Konzentrationen findet man in ABI_NB_5 und 11_NB_4⁵⁹⁵ sowie in NB_4⁵⁹⁶. Bei den Teilkorpora liegt das Minimum allerdings in 12/1⁵⁹⁷ und das Maximum im Abiturkorpus⁵⁹⁸.

Die Kombination aus Zitatverb und Zitatnomen hat schwach ausgeprägte Schwerpunkte in ABI_NB_2⁵⁹⁹ sowie in NB_4 und NB_2⁶⁰⁰. Über die Teilkorpora ist der Prozedurausdruck-Typ sehr gleichmäßig verteilt mit 2 Maxima in 12/1 und im Abiturkorpus.⁶⁰¹

Die Subjunktion *wie* wird verstärkt in ABI_NB_2⁶⁰² und 12_NB_1⁶⁰³ eingesetzt.

⁵⁸⁶94 Kodierungen / 30 %

⁵⁸⁷118 Kodierungen / 37 %

⁵⁸⁸24 von 211 Kodierungen / 11 %

⁵⁸⁹47 Kodierungen / 22 %

⁵⁹⁰55 Kodierungen / 26 %

⁵⁹¹86 Kodierungen / 41 %

⁵⁹²10 von 71 Kodierungen / 14 %

⁵⁹³18 Kodierungen / 25 %

⁵⁹⁴25 Kodierungen / 35 %

⁵⁹⁵je 8 von 49 Kodierungen / 16 %

⁵⁹⁶18 Kodierungen / 37 %

⁵⁹⁷9 Kodierungen / 18 %

⁵⁹⁸23 Kodierungen / 47 %

⁵⁹⁹7 von 61 Kodierungen / 11 %

⁶⁰⁰je 15 Kodierungen / 25 %

⁶⁰¹je 21 Kodierungen / 34 %

⁶⁰²8 von 43 Kodierungen / 19 %

⁶⁰³7 Kodierungen / 16 %

Für die Notenbereiche liegt das Maximum in NB_1⁶⁰⁴, bei den Teilkorpora steigt dieser Prozedurausdruck-Typ von 11/2⁶⁰⁵ bis zum Abitur⁶⁰⁶ durchgehend an.

Die 7 Fälle mit dem Adverb *so* verteilen sich auf ABI_NB_5⁶⁰⁷, 11_NB_2⁶⁰⁸, ABI_NB_2⁶⁰⁹ und 11_NB_1⁶¹⁰.

Zitatverben korrelieren mit den Notenbereichen und den Teilkorpora mit einem *r* von -0,04 bzw. 0,26. Für die Zitatnomen betragen die Werte -0,02 bzw. 0,02, für die Präpositionalphrasen 0,27 bzw. 0,11, für die Kombination aus Zitatverb und Zitatnomen 0,06 bzw. 0,04 und für die Subjunktion *wie* -0,24 bzw. 0,31. Für das Adverb *so* sind Korrelationswerte aufgrund der geringen Anzahl an Fällen nur bedingt aussagekräftig (*r* = -0,26 bzw. -0,19).

Bei den Referaten ohne Referatsrahmen werden lediglich die für die Expertentexte eher untypischen direkten und indirekten Reden in den Blick genommen. Dabei kann man feststellen, dass das NB_1⁶¹¹ gegenüber NB_2⁶¹², NB_3⁶¹³, NB_4⁶¹⁴ und NB_5⁶¹⁵ überwiegt. Auch das Abiturkorpus⁶¹⁶ übersteigt 11/2⁶¹⁷ und 12/1⁶¹⁸. *r* beträgt für den Zusammenhang zu den Notenbereichen -0,19 und für den Zusammenhang zu den Teilkorpora 0,06. Anzumerken ist hier allerdings, dass mit ABI-Z-DD-13 ein Text mit auffällig vielen Fällen vorliegt (10).

Die verschiedenen Typen zur Realisierung der Verbindungen von Referat und Referatsrahmen werden für die Notenbereiche und die Teilkorpora nicht eigens aufgeschlüsselt. Dafür sind sich Experten- und Schülerkorpus einerseits zu ähnlich – andererseits beinhalten die vorangegangenen Ausführungen bereits die Konstruktionen, die im Schülerkorpus vermehrt auftreten.

⁶⁰⁴ 14 Kodierungen / 33 %

⁶⁰⁵ 9 Kodierungen / 21 %

⁶⁰⁶ 22 Kodierungen / 51 %

⁶⁰⁷ 1 Kodierung / 14 %

⁶⁰⁸ 2 Kodierungen / 29 %

⁶⁰⁹ 1 Kodierung / 14 %

⁶¹⁰ 3 Kodierungen / 43 %

⁶¹¹ 13 von 29 Kodierungen / 45 %

⁶¹² 8 Kodierungen / 28 %

⁶¹³ 2 Kodierungen / 7 %

⁶¹⁴ 1 Kodierung / 3 %

⁶¹⁵ 3 Kodierungen / 10 %

⁶¹⁶ 12 Kodierungen / 41 %

⁶¹⁷ 10 Kodierungen / 34 %

⁶¹⁸ 2 Kodierungen / 7 %

6.3.2.6 Zusammenfassung

Referieren verfügt sowohl in den Experten- als auch den Schülertexten über die meisten Kodierungen von allen Handlungsschemata⁶¹⁹, wobei hier nicht vergessen werden darf, dass eine Kombination aus Referat und Referatsrahmen den Normalfall darstellt. Die durchschnittliche Verwendungshäufigkeit *pro Kommentar* und *pro 100 Wörter* ist im Schülerkorpus trotz der leicht höheren Prozentzahl im Expertenkorpus spürbar höher.⁶²⁰

Da sich mehrere Referate auf einen Referatsrahmen beziehen können, ist es nur folgerichtig, dass die Unterart Referat in beiden Korpora ein leichtes Übergewicht hat.⁶²¹ Referatsrahmen kommt auf 164 bzw. 442 Kodierungen (44 % zu 43 %). Entsprechend der fast identischen prozentualen Verteilung gilt auch auf dieser Ebene, dass die SuS beide Unterarten *pro Kommentar* und *pro 100 Wörter* häufiger einsetzen.⁶²²

Bei diesem Handlungsschema sind gerade bei Referatsrahmen Doppel- oder gar Mehrfachkodierungen eher die Regel als die Ausnahme. Auch hinsichtlich der Verbindungen der beiden Unterarten ist die Frage, ob und wann Referate *ohne* Referatsrahmen vorliegen. Im Expertenkorpus sind das 15 Fälle (7 %), im Schülerkorpus 39 Fälle (7 %).

Aus diesem Befund ergibt sich die wieder etwas überraschende Erwartung, dass das Handlungsschema in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur zumindest ein Stück weit dezenter eingesetzt wird. Die Verteilung zeigt aber, dass Referieren mit den Notenbereichen kaum korreliert. Markant ist lediglich das Minimum in NB_5.⁶²³ Bei den Teilkorpora wird Referieren zum Abitur hin immer häufiger eingesetzt ($r = 0,34$), was sich aber wiederum teilweise durch die größere Textlänge erklären lässt. Die Korrelationswerte für die beiden Unterarten bestätigen diese Tendenz. Referat korreliert mit den Teilkorpora mit 0,36, Referatsrahmen mit 0,29. Referate ohne Referatsrahmen treten etwas vermehrt in den besser bewerteten Texten auf ($r = -0,19$). Für die Teilkorpora fällt dieser Zusammenhang sehr schwach aus, allerdings ist hier das deutliche Minimum in 12/1⁶²⁴ augenfällig.

Referate kommen in beiden Korpora am häufigsten in Form von Redeberich-

⁶¹⁹377 von 981 Kodierungen / 38 % zu 1.021 von 3.245 Kodierungen / 31 %

⁶²⁰ $M = 12,57$ zu $17,02$; $M / 100 = 1,82$ zu $2,06$

⁶²¹213 Kodierungen / 57 % zu 579 Kodierungen / 57 %

⁶²²Bei Referat stehen sich Mittelwerte von 7,10 und 9,65 bzw. 1,03 und 1,17 gegenüber. Für Referatsrahmen betragen die Werte 5,47 zu 7,37 bzw. 0,79 zu 0,89.

⁶²³172 Kodierungen / 17 %

⁶²⁴5 Kodierungen / 13 %

ten vor.⁶²⁵ Das Übergewicht ist aber bei den Schülertexten noch einmal deutlich höher, was sich insbesondere beim seltensten Typ, der indirekten Rede, niederschlägt.⁶²⁶ Direkte Rede setzen die SuS fast im gleichen Verhältnis ein wie die EuE.⁶²⁷ Dieser Unterschied führt dazu, dass indirekte Rede sowohl *pro Kommentar* als auch *pro 100 Wörter* häufiger vorkommt.⁶²⁸ Das folgende Zitat aus FAZ-04.08.-1-Michael_Martens ist dafür ein prototypisches Beispiel:

Europa gibt sich unerschütterlich: Ohne eine Änderung der Antiterrorgesetze habe die Türkei keine Chance auf Visumfreiheit, heißt es von links bis rechts, aus Brüssel und aus den Hauptstädten. Der Grünen-Chef Cem Özdemir **sagt**, der türkische Präsident Tayyip Erdogan **müsse** sich entscheiden, ob er weiterhin Journalisten unter dem Deckmantel seines Antiterrorgesetzes verhaften lassen oder den Türken visumsfreie Einreise in die EU ermöglichen **wolle**. Ankaras Antiterrorgesetze mit ihrer bewusst vagen Terrorismusdefinition **dürften** nicht als Vorwand zur Festnahme Oppositioneller dienen, **bestätigt** Der CDU-Politiker Elmar Brok, Vorsitzender des Außen Ausschusses im Europaparlament. [...]

Entsprechend groß ist der Unterschied bei der Verwendungshäufigkeit bei Redebericht⁶²⁹ und direkter Rede⁶³⁰.

Dementsprechend müsste indirekte Rede in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur zunehmen sowie direkte Rede und vor allem Redebericht abnehmen, was die Korrelationswerte zum Teil sogar bestätigen. Indirekte Rede nimmt zum Abitur hin deutlich zu ($r = 0,44$). Direkte Rede läuft der Erwartung allerdings entgegen, indem sie vermehrt in den besser bewerteten Texten ($r = -0,28$) und im Abiturkorpus vorkommt ($r = 0,20$). Redebericht zeigt schwache und zudem widersprüchliche Zusammenhangswerte.

Referatsrahmen wird in beiden Korpora schwerpunktmäßig durch Konstruktionen mit Zitatverben⁶³¹ oder Zitatnomen⁶³² realisiert. Die geringeren Prozentzahlen deuten aber schon darauf hin, dass in den Schülertexten darüber hinaus noch vermehrt auf die Kombination von Zitatverb und Zitatnomen⁶³³, Ausdrücke mit Präpositionen⁶³⁴ und die Subjunktion *wie*⁶³⁵ zurückgegriffen wird. Das Adverb *so* spielt für diese Unterart so gut wie keine Rolle.⁶³⁶ Für die Verwendungshäufigkeit ist das Resultat, dass Zitatnomen im Expertenkorpus *pro Kommentar* und *pro 100*

⁶²⁵98 Kodierungen / 46 % zu 315 Kodierungen / 54 %

⁶²⁶56 Kodierungen / 26 % zu 91 Kodierungen / 16 %

⁶²⁷59 Kodierungen / 28 % zu 173 Kodierungen / 30 %

⁶²⁸ $M = 1,87$ zu $1,52$; $M / 100 = 0,27$ zu $0,18$

⁶²⁹ $M = 3,27$ zu $5,25$; $M / 100 = 0,47$ zu $0,64$

⁶³⁰ $M = 1,97$ zu $2,88$; $M / 100 = 0,28$ zu $0,35$

⁶³¹92 Kodierungen / 56 % zu 211 Kodierungen / 48 %

⁶³²43 Kodierungen / 26 % zu 71 Kodierungen / 16 %

⁶³³12 Kodierungen / 7 % zu 61 Kodierungen / 14 %

⁶³⁴5 Kodierungen / 3 % zu 49 Kodierungen / 11 %

⁶³⁵10 Kodierungen / 6 % zu 43 Kodierungen / 10 %

⁶³⁶2 Kodierungen / 4 % zu 7 Kodierungen / 2 %

Wörter öfter vorkommen.⁶³⁷ Bei den Zitatverben ist nur die „Dichte“ größer.⁶³⁸ Die folgenden zwei Beispiele aus dem Expertenkorpus stehen dafür prototypisch:

Das Thema ist, gelinde gesagt, komplex, und viele EU-Gegner reagieren darauf mit Trotz. Teile der EU-kritischen Presse **fordern**, man solle einfach jetzt und sofort ohne Verhandlungen austreten. Das könne ja wohl nicht so schwierig sein. [...]

(SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke)

In der Türkei haben in diesen Tagen Publizisten, Wissenschaftler, Menschenrechtler und andere, die auch nur im weitesten Sinn „oppositionell“ sind – und dazu gehört in diesen Tagen des Ausnahmezustand nicht viel –, vor allem eine **Bitte**: Wenn Europa wirklich helfen und etwas Sinnvolles, potentiell Wirksames für die Rechtsstaatlichkeit in der Türkei tun wolle, dann müsse es genaustens die Prozesse gegen vermeintliche oder echte Putschisten beobachten, die bald beginnen sollen. [...]

(FAZ-04.08.-1-Michael_Martens)

Bei der Verbindung aus Zitatverb und Zitatnomen⁶³⁹ sowie den Konstruktionen mit Präpositionen⁶⁴⁰ und Subjunktionen⁶⁴¹ gehen die Werte folglich deutlich auseinander.

Für die Progression könnte man also erwarten, dass die Letztgenannten zurückgehen, während vor allem Zitatnomen verstärkt auftreten. Allerdings zeigen sich sowohl die Zitatnomen als auch die Kombination aus Zitatverb und Zitatnomen gegenüber den Notenbereichen und den Teilkorpora überraschend indifferent. Präpositionalphrasen kommen entsprechend der Erwartung vermehrt in den schlechter bewerteten Texten vor ($r = 0,27$). Die Zitatverben nehmen in Richtung Abitur stetig zu ($r = 0,26$). Konstruktionen mit der Subjunktion *wie* verhalten sich entgegen der Erwartung, indem sie sich vermehrt in den besser bewerteten Texten und Richtung Abitur finden ($r = -0,24$ bzw. $0,31$).

Ein interessantes Detail bei den Referaten ohne Referatsrahmen ist, dass die für die Expertentexte eher untypischen direkten und indirekten Reden im Schülerkorpus überwiegen (29 Kodierungen / 74 %) und in Richtung besser bewerteter Texte leicht zunehmen ($r = -0,19$). Für die Verbindung von Referat und Referatsrahmen lässt sich als feiner Unterschied noch festhalten, dass bei den Schülertexten die größere Bedeutung der Kombination aus Zitatverb und Zitatnomen (41 Fälle / 13 %), der Subjunktion *wie* (43 Fälle / 14 %) und der Präpositionalphrasen (48 Fälle / 15 %) vor allem bei der Einleitung von Redeberichten zum Tragen kommt.

⁶³⁷M = 1,43 zu 1,18; M / 100 = 0,21 zu 0,14

⁶³⁸M = 3,07 zu 3,55; M / 100 = 0,44 zu 0,43

⁶³⁹M = 0,40 zu 1,02; M / 100 = 0,06 zu 0,12

⁶⁴⁰M = 0,17 zu 0,82; M / 100 = 0,02 zu 0,10

⁶⁴¹M = 0,33 zu 0,72; M / 100 = 0,05 zu 0,09

6.3.3 Kausalität herstellen

In Kapitel 5 wurde erläutert, dass sich das Handlungsschema Kausalität herstellen in die beiden Unterarten *Erklären / Begründen* und *Ableiten / Schließen* sowie den Spezialfall *faktische Konditionale* einteilen lässt.

6.3.3.1 Kodierung

Für die insgesamt 4.243 Kodiereinheiten wurde Kausalität herstellen 994-mal übereinstimmend von beiden Kodierern identifiziert. 31-mal lag nur eine Kodierung von Kodierer A, 77-mal nur eine Kodierung von Kodierer B vor. Cohens *Kappa* beläuft sich so auf einen sehr guten Wert von 0,93.

Relativ leicht zu erkennen waren Erklären / Begründen und Ableiten / Schließen bei eindeutig kausal zu verstehenden Ausdrücken wie in den folgenden Beispielen:

[...] Ich denke auch, dass Menschen, die in ihrer Vergangenheit viele Bücher gelesen haben, auch in der Zukunft eher mal zu einem neuen Werk greifen, als diejenigen, die das Lesen nicht (mehr) gewohnt sind. Obwohl ich durchaus nachvollziehen kann, dass es oftmals bequemer ist, den Fernseher einzuschalten, sollte man sich gelegentlich auch vornehmen, ein Buch zu lesen **denn** dies fördert die Sprachkenntnisse und verbessert die Ausdrucksweise. [...]

(ABI-Z-CC-07.1)

[...] Das [das Wettren gegen die Obrigkeiten] scheint die eigentliche Gemeinsamkeit der Populisten zu sein, nicht der Zorn von Globalisierungsverlierern oder die Unsicherheit in Zeiten des Terrorismus.

Bei Platon endet diese Entwicklung in der Tyrannei, **weil** ein Teufelskreis in Gang kommt. Je stärker der Zorn gegen die Autoritäten der demokratischen Gesellschaft wird, desto stärker sprechen diese mit einer Stimme. [...]

(FAZ-11.08.-1-Justus_Bender)

[...] Die wohl meistgenutzte Online-Plattform, dessen Name gewiss nicht an Ihnen als Leser vorbeigezogen ist, ist „Wikipedia“. Jeder Internetnutzer macht nicht gerade selten den Gebrauch von dieser allwissenden Webseite, was **aufgrund** der zahlreichen Nützlichkeiten dieser Online-Bibliothek kein Wunder ist.

(11-A-B-04)

[...] können natürlich auch falsche Informationen entstehen. Teilweise geschieht dies nur unabsichtlich; jeder Mensch kann **schließlich** Fehler machen. Es gibt aber auch Fälle, in denen Artikel absichtlich manipuliert werden. [...]

(12-C-F-15)

Bücher ermöglichen uns das Unmögliche. [...] Wir können uns auf spannende Abenteuer begeben, die wir im normalen Leben nie erleben könnten, es wird uns aber auch ermöglicht, Erfahrungen in Situationen zu sammeln, mit denen wir früher oder später auch im echten Leben konfrontiert werden, **so dass** es uns in der Realität leichter fällt, mit diesen Situationen fertigzuwerden. [...]

(ABI-Z-BB-14.1)

[...] Dann, wenn es gar kein Gesetz gibt, aber die Dinge (wie im Arbeitskamprecht) geregelt werden müssen, können Gerichte auch rechtsgestaltend wirken; das gesamte Streikrecht ist **daher** Richterrecht. Und wenn sich der Gesetzgeber, wie des Öfteren, vor Entscheidungen drückt, muss das höchste Gericht einspringen und ersatzweise Politik machen. Aber nur dann!

(SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl)

[...] „Wiki“ kommt von dem hawaiischen Wort für „schnell“ (Material 2). Die schnelle Verfügbarkeit ist für viele Menschen der **Hauptgrund, weswegen** sie Wikipedia benutzen. Es ist um ein Vielfaches schneller, einen Sachverhalt bei Wikipedia zu suchen, als ihn in einer meist mehrere Bände starken gedruckten Enzyklopädie zu finden.

(12-C-F-15)

Neben der zum Teil schillernden Mehrdeutigkeit von auf den ersten Blick unauffälligen Konnektoren wie beispielsweise *so* oder *also* (vgl. im Detail Breindl 2014a, 81-166) bereiteten Konstruktionen mit Nomen und Verben verstärkt Schwierigkeiten. Gerade wenn ein kausaler Zusammenhang in der Semantik des Ausdrucks nur noch implizit „mitschwingt“, war eine Entscheidung nicht immer einfach:

[...] Dort [London, New York oder Paris] sind die Innenstädte Spielplätze der Superreichen, während Normalverdiener mehrstündige Anfahrtswege in Kauf nehmen – und dennoch einen immer größeren Anteil ihres Einkommens für Miete, Zins oder Tilgung ausgeben. Die wachsende Spaltung der Gesellschaft gerade in den angelsächsischen Ländern **hat** auch **etwas mit** den Exzessen auf den dortigen Wohnungsmärkten **zu tun**. [...]

(ZEIT-25.08.-1-Mark_Schieritz)

[...] Deshalb ihr [eine Seminarlehrerin] Rat: Wikipedia als Quelle vermeiden!

Ein weiterer **Punkt**, der als durchaus kritisch bei der Etablierung des Online Lexikons angesehen werden kann, ist der, dass viele Menschen heutzutage leider nur noch, wenn sie etwas nicht wissen, es auf Wikipedia nachschlagen – doch wenn das Nachschlagen angewendet wurde, es wieder vergessen. [...]

(12-C-I-11.1)

[...] Kann das Niedergang der Bildungskultur genannt werden, wenn sich Jugendliche regelmäßig in einer Enzyklopädie informieren? Wikipedia **trägt dazu bei**, Jugendliche auch im Internet noch für wissenschaftliche Inhalte zu interessieren und zu begeistern.

(11-B-D-11)

[...] Mit dem freien Wissen für alle hat Jimmy Wales einen großen Schritt gewagt, jetzt heißt es: Nutzen, verbessern und weiter ausbauen. **Das Ende vom Lied**: Jeder entscheidet selbst, wie er die ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nutzt.

(11-B-D-09)

Auch die drei Partikeln *ja*, *doch* und *eben* waren in ihrer kontextspezifischen Bedeutung nicht immer leicht zu fassen. Eine gute Orientierung bot die prototypische Stellung im Mittelfeld:

Sie könne nichts versprechen, was nicht zu halten sei. So hat Merkel begründet, warum es keine Grenzschießung, keine Obergrenze geben könne. Als Regierungschefin werde sie **eben** nicht an Ankündigungen gemessen, sondern daran, was sie umsetze.

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Als weiterer Problembereich ist der fließende Übergang zwischen Kausalität und Modalität bzw. Instrumentalität zu nennen. Nicht selten lässt sich eine Mittel-Resultat-Beziehung auch kausal interpretieren (vgl. Waßner 2014, 1052-1057):

[...] Durch beispielsweise dieses offensichtliche Phänomen der menschlichen Entwicklung [Smartphone-Nutzung] fehlt mehr und mehr der Bezug zu der Literatur. Besonders junge Menschen und auch Kinder wissen **durch** die Nutzung neuester Medien den Wert eines Buches nicht mehr zu schätzen. Material 2: Bill Watterson zeigt in seinem Comic von 1996 einen Jungen, dem das gelesene Buch zu sehr zum Nachdenken anrege und zu anstrengend sei. [...]

(ABI-Z-BB-05.1)

[...] Häufig wird uns beim Lesen das Bekannte und Vertraute fremd gemacht, **wodurch** wir auch auf alltägliche Dinge einen neuen Blick erlangen. Lesen hilft uns also, eine differenzierte Sicht und Meinung zu bekommen, und ist ausschlaggebend für die Persönlichkeitsbildung.

(ABI-Z-BB-14.1)

Um die Möglichkeit einer kausalen Lesart zu testen, wurde in diesen Fällen eine Ersatzprobe mit einem eindeutig kausalen Ausdruck wie *aufgrund* oder *weswegen* durchgeführt. Die Abgrenzung zu Konditionalität und Finalität anhand des Merkmals *Faktizität* gestaltete sich hingegen meist problemlos.

Für den Spezialfall faktische Konditionale wurde überprüft, ob die Voraussetzung und damit die Folge noch hypothetischen Status haben oder schon faktisch eingetreten sind (vgl. Volodina 2014b, 826f.). Dementsprechend wurde beispielsweise der folgende Satz kodiert, weil der Wechsel des Brockhaus ins Internet mittlerweile Fakt und keine Annahme mehr ist (im zweiten Fall sogar durch das kausal zu verstehende *also* sprachlich markiert):

[...] **Wenn** der 200 Jahre lang renommierte Brockhaus plötzlich ins Netz statt in Druck geht, kann das nur ein Zugeständnis an die Digitalisierung unserer Gesellschaft sein. **Wenn** es **also** den Brockhaus nicht mehr in den Buchhandlungen gibt, was hält den Leser **dann** noch davon ab, Wikipedia zu nutzen? Immerhin hält man damit sämtliche Informationen mit einem Dokumentenklick auf dem Smartphone in Händen. [...]

(11-B-D-13.1)

Für die Kodierung von potentiellen Doppel- bzw. Mehrfachkodierungen *innerhalb* der einzelnen Sätze erreicht Cohens *Kappa* einen Wert von 0,70. Bei 384 kam es zu 354-mal zu einer übereinstimmenden Kodierung von Kausalität herstellen. 8-mal wurde nur eine Kodierung von Kodierer A und 5-mal nur eine Kodierung von Kodierer B vorgeschlagen. Wie schon zuvor kann der niedrigere Wert von Cohens *Kappa* bei der zweiten Kodierungsrunde auf die deutlich geringe Anzahl an übereinstimmenden Nicht-Kodierungen zurückgeführt werden.

6.3.3.2 Korpusvergleich: Handlungsschema

Wie Abbildung 6.31 zeigt, ist Kausalität herstellen mit 263 von 981 Kodierungen (27 %) im Expertenkorpus nach Referieren das zweithäufigste Handlungsschema. Im Schülerkorpus ist mit 911 von 3.245 Kodierungen der Prozentanteil zwar sogar etwas höher (28 %), aber aufgrund der geringeren Dominanz von Referieren und der stärkeren Präsenz von Positionieren im weiteren Sinn kommt es erst an dritter Stelle.

Den Kennzahlen in Tabelle 6.7 kann man entnehmen, dass Kausalität herstellen von den EuE *pro Kommentar* 8,77-mal und *pro 100 Wörter* 1,27-mal eingesetzt wird. Für die Schülertexte liegen beide Mittelwerte mit 15,18 und 1,84 deutlich höher. Markant ist, dass das Minimum des Expertenkorpus trotzdem um 1 über dem Schülerkorpus liegt (4 zu 5). Das ist in klares Indiz für die stärkere Streuung in den Schülertexten (vor allem in den Randbereichen), für die das Maximum sogar auf 31 ansteigt.

An der Symbolgröße der drei Unterarten in Abbildung 6.41 kann man starke Parallelen zwischen beiden Korpora ablesen. Sowohl in den Experten- als auch Schülertexten steht Erklären / Begründen im Vordergrund – sogar mit verblüffend ähnlichen Prozentwerten.⁶⁴² Ableiten / Schließen kommt etwas seltener zum Einsatz⁶⁴³, während die faktische Konditionale einen raren Spezialfall darstellt⁶⁴⁴.

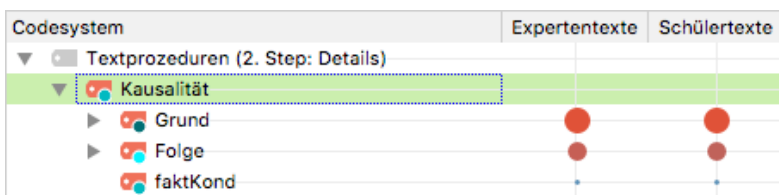


Abbildung 6.41: Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Kausalität herstellen

Die zugehörigen Kennzahlen finden sich in Tabelle 6.13. Sie belegen noch einmal im Detail, dass im Schülerkorpus alle drei Unterarten *pro Kommentar*⁶⁴⁵, aber auch *pro 100 Wörter*⁶⁴⁶ häufiger eingesetzt werden. Die Spannweiten sind in den

⁶⁴² 144 Kodierungen / 55 % zu 510 Kodierungen / 56 %

⁶⁴³ 115 Kodierungen / 44 % zu 385 Kodierungen / 42 %

⁶⁴⁴ 4 Kodierungen / 2 % zu 16 Kodierungen / 2 %

⁶⁴⁵ M = 4,80 zu 8,50, M = 3,83 zu 6,24 und M = 0,13 zu 0,27

⁶⁴⁶ M / 100 = 0,69 zu 1,03, M / 100 = 0,55 zu 0,78 und M / 100 = 0,02 zu 0,03

	Experten			Schüler		
	Grund	Folge	faktK	Grund	Folge	faktK
M	4,80	3,83	0,13	8,50	6,42	0,27
M / 100	0,69	0,55	0,02	1,03	0,78	0,03
Median	4,00	4,00	0,00	8,00	6,00	0,00
Min	1	1	0	0	0	0
Max	15	9	2	26	13	3
R	14	8	2	26	13	3
SD	2,65	1,99	0,43	4,37	3,00	0,57
1. Quartil	3,00	2,00	0,00	5,75	5,00	0,00
3. Quartil	5,75	5,00	0,00	10,00	8,00	0,00

Tabelle 6.13: Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Kausalität herstellen

Schülertexten mit 26 für Erklären / Begründen und 13 für Ableiten / Schließen doch relativ hoch. Allerdings beträgt für Ersteres die Spannweite auch im Expertenkorpus immerhin 14. Obligatorisch ist für die Schülertexte keine Unterart, nur bei den Expertentexten beträgt das Minimum für Erklären / Begründen und Ableiten / Schließen jeweils 1.

Doppelmarkierungen ein- und derselben Unterart finden sich im Schülerkorpus für Erklären / Begründen nur 14-mal und für Ableiten / Schließen nur 6-mal. Im Expertenkorpus sinkt die Anzahl der Fälle sogar auf 2 bzw. 1. Lediglich 5 % bzw. 3 % aller Kodierungen von Erklären / Begründen und 3 % bzw. 2 % aller Kodierungen von Ableiten / Schließen sind also betroffen. Welche Prozedurausdrücke dafür verwendet werden, wird im Anschluss erläutert.

Die Unterarten von Kausalität herstellen können, wie in den folgenden zwei Beispielen, auf komplexe Art und Weise ineinander „verschachtelt“ sein:

[...] das verordnete Glück führt erfahrungsgemäß zu noch größerem Unglück. Das hat Europa aus dem Scheitern des politischen und religiösen Totalitarismus gelernt. **Warum also** liegt plötzlich der Vorschlag wieder auf dem Tisch, in deutschen Städten zu verbieten, was in Medina oder Sanaa streng vorgeschrieben ist: die Burka oder den Nikab?
[...]

(ZEIT-18.08.-1-Iris_Radisch)

[...] Man kann diesen Begriff [...] durchlesen und erklären lassen. Zudem ist Wikipedia **dadurch**, dass es ein Online-Lexikon ist, vor allem in der heutigen Zeit sehr nützlich,

weil viele ein Smartphone besitzen, mit dem sie auch unterwegs mal ins Internet gehen können und **somit** auch oft auf Wikipedia recherchieren, **wodurch** Wikipedia das mobilste Lexikon der Welt ist. [...]

(12-E-V-03)

Eine Kombination bzw. Sequenz von Erklären / Begründen und Ableiten / Schließen, die *denselben* kausalen Zusammenhang markiert, ist aber eher unüblich. Im gesamten Schülerkorpus kommt es dazu nur 11-mal, im Expertenkorpus sogar nur 2-mal. Lediglich 2 % bzw. 1 % aller Kodierungen von Erklären / Begründen und 3 % bzw. 2 % aller Kodierungen von Ableiten / Schließen sind also davon betroffen. Faktische Konditionale, bei denen nicht selten Antezedens und Konsequenz sprachlich markiert sind, werden als eine eigene Kategorie aufgefasst.

6.3.3.3 Schülerkorpus: Handlungsschema

Abbildung 6.42 fächert das Handlungsschema Kausalität herstellen und seine Unterarten hinsichtlich der Notenbereiche und Teilkorpora auf.

Kausalität herstellen weist in den 15 Schälersets ein markantes Maximum in ABI_NB_5⁶⁴⁷, allerdings auch 4 Minima in 11_NB_5⁶⁴⁸, 12_NB_5⁶⁴⁹, ABI_NB_3⁶⁵⁰ und 12_NB_2⁶⁵¹ auf. Die Notenbereiche zeigen mit einem Schwerpunkt in NB_4⁶⁵² und dem niedrigsten Wert in NB_2⁶⁵³ eine leichte Tendenz zur Abnahme in Richtung besser bewerteter Texte. Bei den Teilkorpora liegt das Maximum überraschenderweise für das Abiturkorpus⁶⁵⁴ und das Minimum für 12/1⁶⁵⁵ vor.

Dementsprechend gering fallen die Werte für die Korrelation aus. Für den Zusammenhang zwischen dem Handlungsschema und den Notenbereichen beträgt r 0,03, für den Zusammenhang mit den Teilkorpora 0,04.

Auch für Erklären / Begründen findet man die höchste Konzentration in ABI_NB_5.⁶⁵⁶ Die auffällig niedrigen Werte verteilen sich erneut auf 11_NB_5⁶⁵⁷, 12_NB_5⁶⁵⁸, ABI_NB_3⁶⁵⁹ und 12_NB_2⁶⁶⁰. Die Notenbereiche haben das Ma-

⁶⁴⁷90 von 911 Kodierungen / 10 %

⁶⁴⁸47 Kodierungen / 5 %

⁶⁴⁹46 Kodierungen / 5 %

⁶⁵⁰47 Kodierungen / 5 %

⁶⁵¹44 Kodierungen / 5 %

⁶⁵²195 Kodierungen / 21 %

⁶⁵³168 Kodierungen / 18 %

⁶⁵⁴321 Kodierungen / 35 %

⁶⁵⁵280 Kodierungen / 31 %

⁶⁵⁶55 von 510 Kodierungen / 11 %

⁶⁵⁷27 Kodierungen / 5 %

⁶⁵⁸23 Kodierungen / 5 %

⁶⁵⁹28 Kodierungen / 5 %

⁶⁶⁰26 Kodierungen / 5 %



Abbildung 6.42: Schülerkorpus (CMB): Kausalität herstellen und Unterarten

ximum wiederum in NB_4⁶⁶¹, das Minimum allerdings nun in NB_2 und NB_1⁶⁶², was eine ganz leichte Tendenz anzeigt. So gesehen ist der hohe Wert für das Abiturkorpus⁶⁶³ und der niedrige Wert für 12/1⁶⁶⁴ etwas erstaunlich.

Für Ableiten / Schließen verteilen sich die Maxima ausgeglichener auf ABI_NB_5⁶⁶⁵ sowie 11_NB_4, 12_NB_3 und 11_NB_1⁶⁶⁶. Die drei Minima liegen in 11_NB_5⁶⁶⁷, ABI_NB_3⁶⁶⁸ und 12_NB_2⁶⁶⁹. Für die Notenbereiche sind die Werte mit dem niedrigsten in NB_2⁶⁷⁰ und dem höchsten in NB_1⁶⁷¹ ohne eine klare Tendenz. In Bezug auf die Teilkorpora ist die Unterart so gut wie ausgeglichen.⁶⁷²

Der Spezialfall faktische Konditionale ist aufgrund der wenigen Werte kaum aussagekräftig. Mit den Maxima in 11_NB_1⁶⁷³ sowie in NB_3 und NB_1⁶⁷⁴ zeigt die Tendenz in Richtung besser bewerteter Texte. Für die Teilkorpora finden sich die meisten Kodierungen jedoch in 11/2.⁶⁷⁵

Für den Zusammenhang zwischen Erklären / Begründen und den Notenbereichen kommt r auf 0,08, für die Teilkorpora auf 0,06. Die Werte für Ableiten / Schließen betragen -0,02 bzw. 0,01 und für die faktische Konditionale -0,18 bzw. -0,07. Damit scheinen sowohl das Handlungsschema Kausalität herstellen als auch seine Unterarten erstaunlicherweise recht unsensibel gegenüber den Notenbereichen und Teilkorpora zu sein.

Auch die insgesamt 20 Doppelmarkierungen von Erklären / Begründen und Ableiten / Schließen verteilen sich recht ausgeglichen über die Notenbereiche mit einer leichten Tendenz zu den besser bewerteten Texten: 3-mal NB_5 (15 % von 20 Kodierungen), 3-mal NB_4 (15 %), 4-mal NB_3 (20 %), 5-mal NB_2 (25 %) und 5-mal NB_1 (25 %). Bei den Teilkorpora liegen die meisten Kodierungen für 11/2 vor⁶⁷⁶, wobei danach erst das Abiturkorpus⁶⁷⁷ folgt und dann 12/1⁶⁷⁸. r beträgt für

⁶⁶¹ 111 Kodierungen / 22 %

⁶⁶² je 97 Kodierungen / 19 %

⁶⁶³ 187 Kodierungen / 37 %

⁶⁶⁴ 148 Kodierungen / 29 %

⁶⁶⁵ 34 von 385 Kodierungen / 9 %

⁶⁶⁶ alle drei je 32 Kodierungen / 8 %

⁶⁶⁷ 19 Kodierungen / 5 %

⁶⁶⁸ 18 Kodierungen / 5 %

⁶⁶⁹ 18 Kodierungen / 5 %

⁶⁷⁰ 68 Kodierungen / 18 %

⁶⁷¹ 85 Kodierungen / 22 %

⁶⁷² in 11/2 und 12/1 128 Kodierungen / 33 % und im Abiturkorpus 129 Kodierungen / 34 %

⁶⁷³ 3 von 16 Kodierungen / 19 %

⁶⁷⁴ je 5 Kodierungen / 31 %

⁶⁷⁵ 7 Kodierungen / 44 %

⁶⁷⁶ 8 Kodierungen / 40 %

⁶⁷⁷ 7 Kodierungen / 35 %

⁶⁷⁸ 4 Kodierungen / 20 %

den Zusammenhang zwischen den Doppelmarkierungen und den Notenbereichen -0,13, für die Teilkorpora -0,08.

Die 11 Verbindungen der beiden Unterarten verteilen sich ohne eine klare Tendenz auf die Notenbereiche: 1 Kodierung in NB_5 (9 %), 4 in NB_4 (36 %), 2 in NB_3 (18 %), 3 in NB_2 (27 %) und 1 in NB_1 (9 %). Hinsichtlich der Teilkorpora überwiegt das Abiturkorpus (5 Kodierungen / 45 %) im Vergleich zu 11/2 und 12/1 (je 3 Kodierungen / 27 %) leicht. Die Korrelationswerte betragen hier 0,03 bzw. 0,09.

6.3.3.4 Korpusvergleich: Prozedurausdrücke

Abbildung 6.43 gibt einen Überblick darüber, wie die drei Unterarten von Kausalität herstellen über bestimmte Typen von Prozedurausdrücken sprachlich realisiert werden. In Tabelle 6.14 sind die zugehörigen Kennzahlen zusammengestellt.

Erklären / Begründen wird im Expertenkorpus bevorzugt über Konstruktionen mit Subjunktionen⁶⁷⁹ und Präpositionalphrasen⁶⁸⁰ ausgedrückt. Die restlichen Kodierungen verteilen sich auf Konstruktionen mit Nomen⁶⁸¹, Verben⁶⁸², Konjunktionen⁶⁸³, Adverbien⁶⁸⁴, Partikeln⁶⁸⁵ und Fragen nach dem Grund⁶⁸⁶.

Im Schülerkorpus treten an die Seite von Konstruktionen mit Subjunktionen⁶⁸⁷ und Präpositionalphrasen⁶⁸⁸ noch Konstruktionen mit Konjunktionen⁶⁸⁹. Mit deutlichem Abstand folgen Konstruktionen mit Nomen⁶⁹⁰, Verben⁶⁹¹, Adverbien⁶⁹², Partikeln⁶⁹³ und Fragen nach dem Grund⁶⁹⁴. Diese Verschiebungen führen sogar dazu, dass die „Dichte“ *pro 100 Wörter* für die Verben ($M / 100 = 0,07$), Subjunktionen ($M / 100 = 0,20$) und Adverbien ($M / 100 = 0,05$) denselben Wert annimmt. Entsprechend groß ist der Unterschied bei den Konjunktionen ($M / 100 = 0,06$ zu $0,27$).

⁶⁷⁹44 von 144 Kodierungen / 31 % / $M = 1,40$

⁶⁸⁰34 Kodierungen / 24 % / $M = 1,13$

⁶⁸¹14 Kodierungen / 10 % / $M = 0,47$

⁶⁸²15 Kodierungen / 10 % / $M = 0,50$

⁶⁸³13 Kodierungen / 9 % / $M = 0,43$

⁶⁸⁴11 Kodierungen / 8 % / $M = 0,37$

⁶⁸⁵8 Kodierungen / 6 % / $M = 0,27$

⁶⁸⁶7 Kodierungen / 5 % / $M = 0,23$

⁶⁸⁷99 von 510 Kodierungen / 19 % / $M = 1,65$

⁶⁸⁸111 Kodierungen / 22 % / $M = 1,85$

⁶⁸⁹132 Kodierungen / 26 % / $M = 2,20$

⁶⁹⁰42 Kodierungen / 8 % / $M = 0,70$

⁶⁹¹33 Kodierungen / 6 % / $M = 0,55$

⁶⁹²27 Kodierungen / 5 % / $M = 0,45$

⁶⁹³28 Kodierungen / 5 % / $M = 0,47$

⁶⁹⁴38 Kodierungen / 7 % / $M = 0,63$

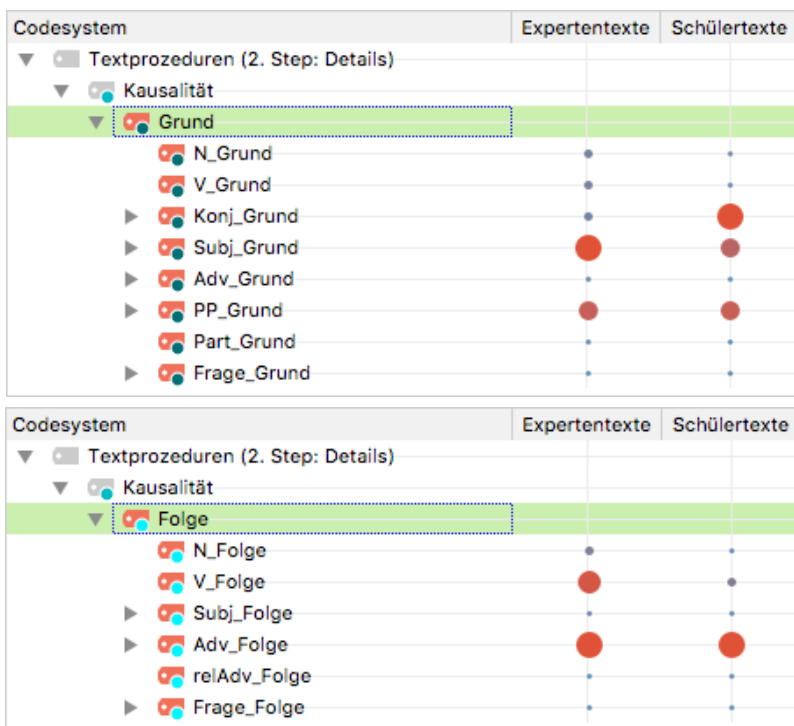


Abbildung 6.43: Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Kausalität herstellen

Bei den Konstruktionen mit Subjunktionen wird in beiden Korpora klar die Stellung im Nachfeld präferiert⁶⁹⁵:

[...] Aber wenn die Mieten wie in Berlin innerhalb von fünf Jahren um 26 Prozent steigen und die Preise für neugebaute Wohnungen sogar um 70 Prozent, dann bleibt der Traum vom sorgenfreien Wohnen für viele Menschen trotz niedriger Zinsen genau das: ein Traum. Selbst in Problemvierteln werden Wohnungen knapp, **weil** nun auch die Flüchtlinge in die Städte drängen.

(ZEIT-25.08.-1-Mark_Schieritz)

[...] Eine Umfrage zeigt auch, dass ca. 79 % der Befragten Wikipedia durchaus für verlässlich halten. Wer Wikipedia aber schon mal benutzt hat weiß, dass es gerade in Bereichen die nicht naturwissenschaftlich sind große Mängel gibt, **da** oft die eigene Meinung der Autoren mit einfließt. Der naturwissenschaftliche Bereich dürfte auch nur auf Grund des eher geringen Interesses der breiten Masse noch nicht verfälscht sein.

(11-A-B-07)

⁶⁹⁵35 Kodierungen / 83 % zu 84 Kodierungen / 85 %

Grund	Experten						Schüler									
	N	V	Konj.	Subj.	Adv.	PP	Part.	Frage	N	V	Konj.	Subj.	Adv.	PP	Part.	Frage
M	0,47	0,50	0,43	1,40	0,37	1,13	0,27	0,23	0,70	0,55	2,20	1,65	0,45	1,85	0,47	0,63
M / 100	0,07	0,07	0,06	0,20	0,05	0,16	0,04	0,03	0,08	0,07	0,27	0,20	0,05	0,22	0,06	0,08
Median	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	1,00	0,00	2,00	0,00	0,00
Min	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	1	3	2	9	4	4	2	2	3	3	14	6	2	7	4	4
R	1	3	2	9	4	4	2	2	3	3	14	6	2	7	4	4
SD	0,50	0,76	0,67	1,99	0,84	1,18	0,57	0,56	0,82	0,81	2,64	1,63	0,59	1,53	0,85	0,95
1. Quartil	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
3. Quartil	1,00	1,00	1,00	2,75	0,00	1,75	0,00	0,00	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	2,25	1,00	1,00

Folge	Experten						Schüler					
	N	V	Subj.	Adv.	relAdv.	Frage	N	V	Subj.	Adv.	relAdv.	Frage
M	0,47	1,37	0,27	1,50	0,13	0,10	0,28	1,33	0,32	4,08	0,37	0,03
M / 100	0,07	0,20	0,04	0,22	0,02	0,01	0,03	0,16	0,04	0,50	0,04	0,00
Median	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	4,00	0,00	0,00
Min	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	4	4	3	5	1	1	3	7	3	10	3	1
R	4	4	3	5	1	1	3	7	3	10	3	1
SD	0,85	1,22	0,68	1,26	0,34	0,30	0,58	1,33	0,62	2,38	0,71	0,18
1. Quartil	0,00	0,25	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00
3. Quartil	1,00	2,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,25	5,25	1,00	0,00

Tabelle 6.14: Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdrücke für die Unterarten von Kausalität herstellen

Bei den Konstruktionen mit Präpositionalphrasen dominiert in beiden Korpora das Mittelfeld⁶⁹⁶, das Vorfeld⁶⁹⁷ ist aber zumindest nicht unüblich:

Zum farbenfrohen Eröffnungsspektakel im Maracanã-Stadion wollten sowohl Lula, der „Vater der Spiele, als auch dessen suspendierte Amtsnachfolgerin Dilma Rouseff nicht erscheinen. Lula muss sich **wegen** des Vorwurfs der Behinderung der Justiz und der Vorteilsnahme im Zusammenhang mit dem Petrobras-Skandal vor Gericht verantworten. [...]

(FAZ-06.08.-1-Matthias_Rüb)

[...] Entgegen dieser These verdeutlicht Bill Watterson, US-amerikanischer Comic-Zeichner, in seiner Illustration „Calvin & Hobbes“, dass in unserer heutigen Gesellschaft kaum noch Platz für die Literatur ist, die jüngeren Generationen haben nicht mehr die nötige Weitsicht, die Empathie um Werke nachzuvollziehen und zu verstehen. **Durch** diese Kurzsichtigkeit entsteht Verwirrung, der Spaß am Lesen geht verloren. [...]

(ABI-Z-FF-08.1)

Bei den Konstruktionen mit Konjunktionen ist ein interessantes Detail, dass die EuE in der Regel einen Punkt machen (11 Kodierungen / 85 %), während die SuS gerne ein Komma setzen und damit den Satz noch einmal um den Grund verlängern (81 Kodierungen / 61 %):

[...] Für die EU erwächst daraus [die politische Situation in Polen] eine gänzlich andere Herausforderung, als sie der Brexit, der angekündigte Austritt Großbritanniens, darstellt. **Denn** Kaczyński will gerade nicht, dass Polen aus der EU austritt. Er will, dass die EU sich selbst verlässt. [...]

(SZ-05.08.-4-Daniel_Brössler)

[...] Das einige Themen, gerade die der heiklen Art, oft durch eine beachtliche Geldsumme verändert werden, zum einen Vorteil für Konzerne und Unternehmen schaffen, dürfte klar sein. Jeder, der das Gegenteil behauptet ist naiv, denn unsere Gesellschaft dreht sich nunmal ums Geld, **denn** Geld regiert die Welt und das wird sich so schnell auch nicht ändern.

(12-E-R-04.1)

Fragen nach dem Grund werden in den Expertentexten ausschließlich (7 Kodierungen / 100 %) und im Schülerkorpus größtenteils (30 Kodierungen / 79 %) über Adverbien organisiert:

[...] Erfolg versprechende Änderungen schmettern sie [das Olympische Komitee] ab, etwa zum Dauerthema Doping: **Warum** kontrollieren nach wie vor die teilnehmenden Länder ihre eigenen Athleten? **Warum** wird kein Rotationssystem eingeführt, bei dem Ausländer im Turnus die nationalen Anti-Doping-Agenturen führen?

(ZEIT-04.08.-1-Thomas_Fischermann/Christof_Siemens)

[...] Sie [Autoren] verdienen ihren Lebensunterhalt damit, Bücher und Artikel zu schreiben. Kein Interesse bei den Menschen. **Wieso** ein Buch kaufen, wenn man eine detaillierte Zusammenfassung jedes Kapitels auf Wikipedia findet? Ihr Motto: so schnell und so einfach wie möglich. [...]

(11-B-E-02)

⁶⁹⁶ 22 Kodierungen / 65 % zu 63 Kodierungen / 57 %

⁶⁹⁷ 8 Kodierungen / 24 % zu 38 Kodierungen / 34 %

Anders als bei Erklären / Begründen wird im Expertenkorpus bei Ableiten / Schließen bevorzugt auf Konstruktionen mit Adverbien⁶⁹⁸ und mit Verben⁶⁹⁹ zurückgegriffen. Konstruktionen mit Nomen⁷⁰⁰, Subjunktionen⁷⁰¹, Relativadverbien⁷⁰² und Fragen nach der Folge⁷⁰³ haben deutlich weniger Kodierungen. Im Schülerkorpus stechen die Adverbien noch einmal deutlicher heraus⁷⁰⁴, aber auch Verben spielen eine Rolle, wenn auch eine etwas geringere als in den Expertentexten⁷⁰⁵. Konstruktionen mit Nomen⁷⁰⁶, Subjunktionen (19 Kodierungen / 5 % / M = 0,32), Relativadverbien (22 Kodierungen / 6 % / M = 0,37) und Fragen nach der Folge⁷⁰⁷ sind (sehr) selten. Die ausgeprägte Dominanz der Adverbien im Schülerkorpus hat sogar zur Folge, dass Konstruktionen mit Nomen und Verben *pro Kommentar* und *pro 100 Wörter* im Expertenkorpus öfter verwendet werden. Bei den Subjunktionen kommt immerhin die „Dichte“ *pro 100 Wörter* auf denselben Wert (M / 100 = 0,04).

In beiden Korpora hat die Stellung der Adverbien im Mittelfeld ein leichtes Übergewicht⁷⁰⁸ – die Stellung im Vorfeld ist aber auch relativ häufig⁷⁰⁹:

[...] In Berlin, Essen, München, Düsseldorf oder Wiesbaden wird er [der Grenzwert für Stickstoffdioxid] regelmäßig kräftig überschritten, die Liste der Städtenamen ließe sich fortsetzen. Der Sachverständigenrat für Umweltfragen stuft Diesel-Abgase **des-halb** auch „als das derzeit wichtigste Problem der Luftverschmutzung“ ein.

(SZ-11.08.-4-Jan_Heidtmann)

[...] Es hängt allein vom Nutzer ab, ob Wikipedia dumm macht oder eben schlauer macht und **deshalb** sollte man die Menschen über die richtige Nutzung Wikipedias aufklären. Man sollte in den Schulen auf jeden Fall die richtige Handhabung Wikipedias lehren und die Bevölkerung zum Beispiel auf der Startseite aufklären.

(12-D-L-05)

Die wenigen Fragen nach der Folge werden anders als die Fragen nach dem Grund nicht über Adverbien, sondern über Nomen oder Verben ausgedrückt:⁷¹⁰

[...] Tatsächlich drückt die Zahl jedoch nur aus, dass Frauen in Hochlohnbranchen unterrepräsentiert sind, dass sie tendenziell in kleineren Betrieben angestellt sind, häufiger in Teilzeit arbeiten als Männer und seltener Führungsjobs haben.

⁶⁹⁸45 von 115 Kodierungen / 39 % / M = 1,50

⁶⁹⁹41 Kodierungen / 36 % / M = 1,37

⁷⁰⁰14 Kodierungen / 12 % / M = 0,47

⁷⁰¹8 Kodierungen / 7 % / M = 0,27

⁷⁰²4 Kodierungen / 3 % / M = 0,13

⁷⁰³3 Kodierungen / 3 % / M = 0,10

⁷⁰⁴245 von 385 Kodierungen / 64 % / M = 4,08

⁷⁰⁵80 Kodierungen / 21 % / M = 1,33

⁷⁰⁶17 Kodierungen / 4 % / M = 0,28

⁷⁰⁷2 Kodierungen / 1 % / M = 0,03

⁷⁰⁸29 Kodierungen / 64 % zu 135 Kodierungen / 55 %

⁷⁰⁹15 Kodierungen / 33 % zu 96 Kodierungen / 39 %

⁷¹⁰3 von 3 Kodierungen (100 %) zu 2 von 2 Kodierungen (100 %)

Was **folgt daraus**? Daraus folgt, dass der Mindestlohn richtig war. [...]

(SZ-10.08.-4-Detlef_Esslinger)

Was für ein **Fazit** lässt sich nun **ziehen**? [die letzte von 5 Zwischenüberschriften]

(11-B-C-13)

Faktische Konditionale weisen im Experten- und Schülerkorpus in der Regel eine Markierung des Antezedens durch *wenn* auf.⁷¹¹ Die Konsequenz ist mit *dann* oder auch *so* nicht (ganz) so häufig ausgewiesen:⁷¹²

[...] An der Nutzung der Enzyklopädie ist ja grundsätzlich nichts auszusetzen, aber daran grundsätzlich alles zu glauben, was über 67 % der Wikipedianutzer machen. Solche Fakte, wie Oppong bringt sollten viel mehr im World-Wide-Web und in den Medien kommuniziert werden. **Wenn** man schon weiß, dass mehr als die Hälfte der Bevölkerung auf das Online-Lexikon vertraut, **dann** sollte man bitteschön für Richtigkeit der Artikel achten, Herr Wales. [...]

(12-C-H-05.2)

[...] Es [das Gemeinwohl] ist aber ein wichtiger Gesichtspunkt.

Wenn Wirtschaftsminister Sigmar Gabriel im Rahmen der Möglichkeiten, die das Gesetz ihm ausdrücklich gibt, per Ministererlaubnis bei Tengelmann Arbeitsplätze zu sichern versucht, ist das nicht zu tadeln, sondern zu loben. Zu tadeln ist der Kartellsenat des Oberlandesgerichts Düsseldorf [...]

(SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl)

Die Doppelmarkierungen von Erklären / Begründen ergeben sich aus ganz unterschiedlichen Kombinationen. Am häufigsten sind noch Nomen in einer Präpositionalphrase (4 von 20 Kodierungen / 20 %) und eine Konjunktion oder Subjunktion, die durch einen Partikel verstärkt wird (3 Kodierungen / 15 %):

[...] Eine von mir selbst erlebte Erfahrung: Letztes Jahr hab ich mich schon vor der Deutsch-Klausur dazu entschlossen, eine Prosaanalyse zu schreiben. **Aus** diesem **Grund** habe ich auch einen Übungsaufsatz in dieser Gattung angefertigt. Doch beim Verfassen habe ich gemerkt [...]

(12-C-I-11.1)

[...] Nein, heutzutage hat jeder Zugriff auf Internet – man braucht sich nur ein paar Meter weiter zum PC und nicht kilometerweise zur Bibliothek bewegen und schon hat man alle Möglichkeiten mittels Internet seine Informationen herauszusuchen. Aber **da** man **ja** schon zu faul ist, wendet man sich nicht zig Seiten gleicher, ergänzender Infos zu, durchsucht förmlich das ganze Internet, sondern nur speziell einer bestimmten Seite, genannt – ob man das glaubt oder nicht – the one and only Wikipedia.

(11-A-A-06)

Bei den Doppelmarkierungen von Ableiten / Schließen handelt es sich zumeist um eine Kombination von Adverb und Verb (3 von 6 Kodierungen / 50 %) wie im folgenden Beispiel:

⁷¹¹ 4 von 4 Kodierungen / 100 % zu 14 von 16 Kodierungen / 88 %

⁷¹² 3 von 4 Kodierungen / 75 % zu 6 Kodierungen / 38 %

[...] Das bedeutet, dass Wikipedia trotz aller grandiosen Vorteile, die es mitsichbringt und der hervorragenden revolutionären Gedanken, die in die Wissensseite gesteckt wurden, sie immernoch ein instabiles System bleibt, das für Manipulationen offen ist. **Folglich:** Das **heißt**, dass man Wikipedia immernoch und auch weiterhin mit einem kritischen Auge bewerten sollte und nicht jede Information eines Artikels für bare Münze halten und werten sollte.

(11-B-C-08.1)

Die wenigen Verbindungen der beiden Unterarten liegen in der Regel (5 von 11 Kodierungen / 45 %) dann vor, wenn ein Nomen, das einen Grund anzeigt, auf ein Relativadverb trifft:

[...] Es gibt unzählige **Gründe**, **warum** Wikipedia als Informationsquelle tatsächlich gemieden werden sollte. Aber wie kommt es, dass dies Milliardenfach aufgerufene Internetseite in der Realität keine Enzyklopädie, wie sich Wikipedia selbst nennt, jedoch viel mehr eine unzuverlässige, subjektive Quelle ist?

(12-E-U-08)

Bei den 2 Fällen im Expertenkorpus handelt es sich um eine interessante Verbindung von kataphorischem Adverb und nachfolgender Subjunktion:

[...] Die Bundeswehr würde auf diese Weise in einem Terrorkatastrophenfall zu einem Krisenakteur wie andere öffentliche Institutionen auch.

Die politischen Abwehrformeln, die in Berlin einige Repräsentanten der Grünen und der SPD dagegen gebrauchen, sind auch **deswegen** obsolet, **weil** ihre Kollegen in den Ländern längst sicherheitspraktische Überlegungen vor verfassungstheoretische Bedenken stellen. [...]

(FAZ-08.08.-1-Johannes_Leithäuser)

6.3.3.5 Schülerkorpus: Prozedurausdrücke

Wie sich die verschiedenen Prozedurausdruck-Typen zu den Notenbereichen und Teilkorpora verhalten, kann man Abbildung 6.44 entnehmen.

Für die sprachliche Realisierung von Erklären / Begründen ist die Erwartung, dass gerade die Konstruktionen mit Präpositionalphrasen und vor allem mit Konjunktionen in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur abnehmen – eventuell zugunsten von Ausdrücken mit Subjunktionen. Die Schwerpunkte der drei zentralen Prozedurausdruck-Typen verteilen sich jedoch relativ ausgeglichen über die 15 Sets und die fünf Notenbereiche. Konjunktionen kommen zwar vermehrt in ABI_NB_5⁷¹³ und 11_NB_4⁷¹⁴ vor, aber eben auch in 11_NB_3 und ABI_NB_1⁷¹⁵. NB_4 verfügt über einen klaren Schwerpunkt⁷¹⁶, allerdings liegt für NB_1⁷¹⁷ auch

⁷¹³19 von 132 Kodierungen / 14 %

⁷¹⁴17 Kodierungen / 13 %

⁷¹⁵je 13 Kodierungen / 10 %

⁷¹⁶36 Kodierungen / 27 %

⁷¹⁷26 Kodierungen / 20 %

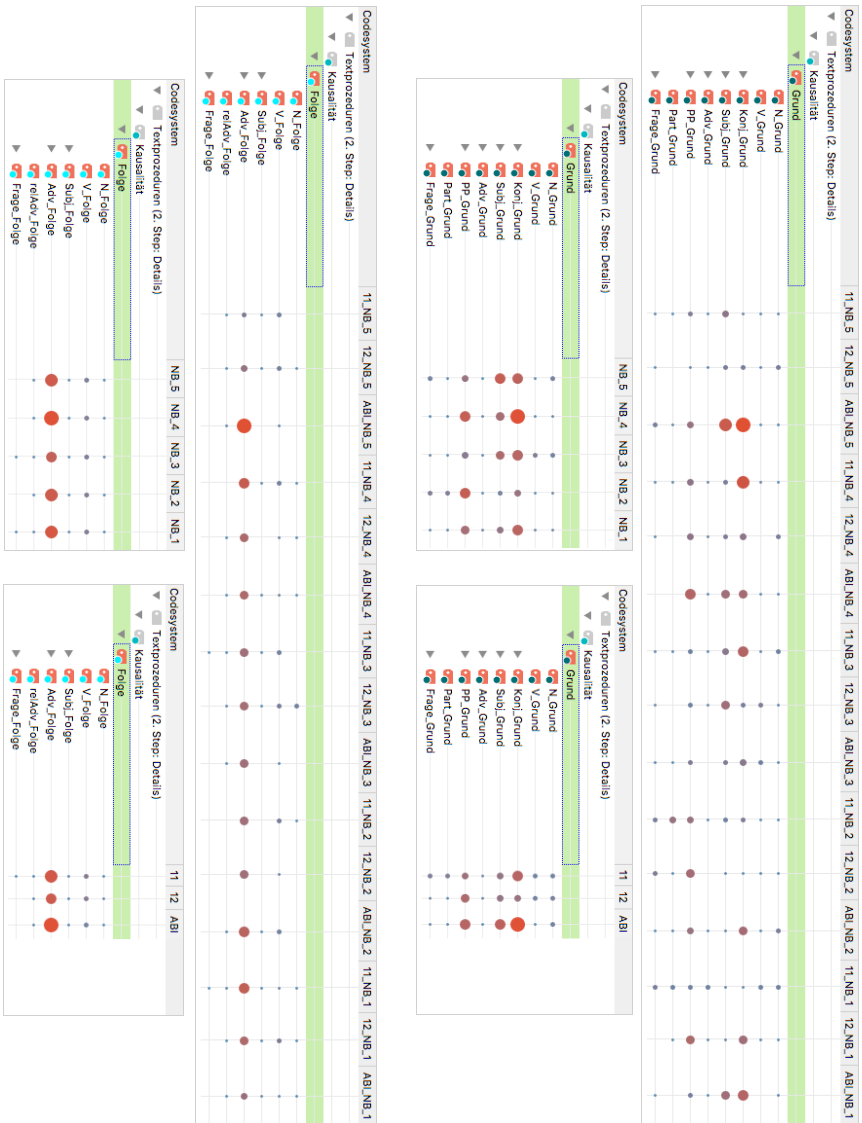


Abbildung 6.44: Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Kausalität herstellen

kein geringer Wert vor. Bei den Teilkorpora liegt das Maximum im Abiturkorpus⁷¹⁸, das Minimum jedoch in 12/1⁷¹⁹.

Subjunktionen treten verstärkt in ABI_NB_5⁷²⁰ und ABI_NB_4⁷²¹ auf, aber eben auch in 12_NB_3 und ABI_NB_1⁷²². Bei den Notenbereichen zeigt sich mit einem Maximum in NB_5⁷²³ und einem Minimum in NB_2⁷²⁴ eine Abnahme in Richtung besser bewerteter Texte, für die Teilkorpora jedoch ein klare Zunahme auf einen Spitzenwert im Abiturkorpus⁷²⁵.

Für die Präpositionalphrasen liegen Schwerpunkte in ABI_NB_4⁷²⁶, aber eben auch in 12_NB_2⁷²⁷ und 12_NB_1⁷²⁸ vor. Die beiden Maxima bei den Notenbereichen sind in NB_4 und NB_2⁷²⁹, das Minimum liegt dazwischen in NB_3⁷³⁰. Die Teilkorpora weisen einen klaren Anstieg in Richtung Abitur auf⁷³¹.

Die restlichen, deutlich selteneren Prozedurausdruck-Typen von Erklären / Begründen zeigen nur vereinzelt Auffälligkeiten. So weisen Adverbien⁷³², Partikeln⁷³³ und Fragen⁷³⁴ interessante Schwerpunkte in 11/2 auf.

Konjunktionen, Subjunktionen und Präpositionalphrasen korrelieren mit den Notenbereichen mit einem r von 0,09, 0,27 und -0,06. Für die Teilkorpora betragen die Werte 0,15, 0,23 und 0,15. Das bedeutet, dass alle drei zum Abitur hin ansteigen, sich zumindest bei den ersten beiden Typen aber vermehrt in den schlechter bewerteten Texten finden. Das ist insbesondere für die bei den EuE beliebten Subjunktionen überraschend.

Ergänzend seien an dieser Stellen noch die Korrelationswerte für die restlichen Prozedurausdruck-Typen genannt: Für die Nomen belaufen sie sich auf 0,07 und 0,00, für die Verben auf -0,05 und -0,15, für die Partikeln auf -0,18 und -0,31, für die Adverbien auf -0,13 und -0,28 sowie für die Fragen auf -0,03 und -0,19. Markant sind bei diesen Werten vor allem die Abnahme der Partikeln und Adver-

⁷¹⁸61 Kodierungen / 46 %

⁷¹⁹29 Kodierungen / 22 %

⁷²⁰16 von 99 Kodierungen / 16 %

⁷²¹10 Kodierungen / 10 %

⁷²²je 10 Kodierungen / 10 %

⁷²³29 Kodierungen / 29 %

⁷²⁴10 Kodierungen / 10 %

⁷²⁵45 Kodierungen / 45 %

⁷²⁶13 von 111 Kodierungen / 12 %

⁷²⁷11 Kodierungen / 10 %

⁷²⁸12 Kodierungen / 11 %

⁷²⁹je 29 Kodierungen / 26 %

⁷³⁰14 Kodierungen / 13 %

⁷³¹42 Kodierungen / 38 %

⁷³²12 von 27 Kodierungen / 44 %

⁷³³19 von 28 Kodierungen / 68 %

⁷³⁴18 von 38 Kodierungen / 47 %

bien im Abiturkorpus, die tendenziell aber eher in den besser bewerteten Texten eingesetzt werden.

Für Ableiten / Schließen ergibt sich aus dem Vergleich mit den Expertentexten die Erwartung, dass Konstruktionen mit Adverbien in Richtung besser bewertete Texte und Abitur zurückgehen, während Ausdrücke mit Nomen und Verben sogar ansteigen sollten. Und tatsächlich finden sich 2 starke Konzentrationen von Adverbien in ABI_NB_5⁷³⁵ und 11_NB_4⁷³⁶, allerdings auch in 11_NB_1⁷³⁷. Bei den Notenbereichen liegt das Maximum in NB_4⁷³⁸, der zweithöchste Wert jedoch in NB_1⁷³⁹. Bei den Teilkorpora nimmt dieser Prozedurausdruck-Typ im Abiturkorpus die stärkste Konzentration an⁷⁴⁰, die schwächste liegt in 12/1⁷⁴¹ vor.

Für die Verben findet sich für die 15 Sets ein Maximum in 12_NB_1⁷⁴², ansonsten verteilen sich die Kodierungen für die Notenbereiche sehr ausgeglichen. Auffällig ist hier aber, dass das Minimum für die Teilkorpora im Abiturkorpus liegt.⁷⁴³ Dasselbe gilt für Konstruktionen mit Nomen. Das Abiturkorpus verfügt dafür sogar nur über 2 Kodierungen.⁷⁴⁴ Der Schwerpunkt für die Notenbereiche liegt in NB_3 mit allen Kodierungen in 12_NB_3.⁷⁴⁵ Die Relativadverbien hingegen nehmen zum Abitur hin zu⁷⁴⁶, verteilen sich über die Notenbereiche jedoch fast absolut gleichmäßig. Die Subjunktionen zeigen einen deutlichen Schwerpunkt in ABI_NB_1⁷⁴⁷, der sich in NB_1⁷⁴⁸ niederschlägt. Das Minimum für die Notenbereiche liegt allerdings in NB_1 mit nur einer Kodierung (5 %). Über die Teilkorpora verteilen sich die Subjunktionen sehr ausgeglichen. Für die Fragen liegen mit 2 Kodierungen zu wenige Werte für weiterführende Aussagen vor.

Die Ausdrücke mit Adverbien korrelieren mit den Notenbereichen und den Teilkorpora mit einem r von 0,01 bzw. 0,09 nur sehr gering. Für die Verben betragen die Werte -0,04 bzw. -0,17. Für die Nomen kommt r auf 0,05 bzw. -0,07. Die Relativadverbien sind gegenüber den Notenbereichen mehr oder weniger unsensibel ($r = -0,05$), während sie zum Abitur hin leicht ansteigen ($r = 0,17$). Die Subjunktionen

⁷³⁵27 von 245 Kodierungen / 11 %

⁷³⁶22 Kodierungen / 9 %

⁷³⁷21 Kodierungen / 9 %

⁷³⁸56 Kodierungen / 23 %

⁷³⁹51 Kodierungen / 21 %

⁷⁴⁰90 Kodierungen / 37 %

⁷⁴¹75 Kodierungen / 31 %

⁷⁴²9 von 80 Kodierungen / 11 %

⁷⁴³19 Kodierungen / 24 %

⁷⁴⁴12 % von 17 Kodierungen

⁷⁴⁵6 Kodierungen / 35 %

⁷⁴⁶11 von 22 Kodierungen / 50 %

⁷⁴⁷4 von 19 Kodierungen / 21 %

⁷⁴⁸7 Kodierungen / 37 %

zeigen keine klaren Tendenzen ($r = -0,01$ bzw. $0,00$).

Für den Spezialfall faktische Konditionale, die Doppelmarkierungen und die Realisierung von Kombinations- bzw. Sequenzmustern können hier keine sinnvollen Aussagen getroffen werden. Dafür ist einerseits die Anzahl an Fällen zu gering und andererseits die Vielzahl an Möglichkeiten zu groß.

6.3.3.6 Zusammenfassung

Kausalität herstellen ist im Expertenkorpus nach Referieren das zweithäufigste Handlungsschema (263 von 981 Kodierungen / 27 %). Im Schülerkorpus ist es aufgrund der geringeren Dominanz von Referieren und der ausgeprägteren Stellung von Positionieren im weiteren Sinn nur das dritthäufigste (911 von 3.245 Kodierungen / 28 %). An den Durchschnittswerten sieht man, dass auch dieses Handlungsschema überraschenderweise im Schülerkorpus häufiger eingesetzt wird.⁷⁴⁹

In beiden Korpora überwiegt bei den Unterarten Erklären / Begründen.⁷⁵⁰ Ableiten / Schließen steht an zweiter Stelle⁷⁵¹, während der Spezialfall faktische Konditionale kaum eine Rolle spielt⁷⁵². Hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit gilt auf dieser Ebene sowohl *pro Kommentar*⁷⁵³ als auch *pro 100 Wörter*⁷⁵⁴, dass ebenso alle Unterarten in den Schülertexten öfter zum Einsatz kommen.

Doppelmarkierungen ein und derselben Unterart kommen im Schülerkorpus nur selten vor.⁷⁵⁵ Im Expertenkorpus liegen die Werte sogar noch etwas niedriger.⁷⁵⁶ Verbindungen von Erklären / Begründen und Ableiten / Schließen kommen im Schülerkorpus vor, sind aber eher unüblich.⁷⁵⁷ Im Expertenkorpus sind die Werte erneut etwas geringer.⁷⁵⁸

Aus dem Vergleich mit dem Expertenkorpus ergibt sich auf dieser Ebene also erneut die etwas verblüffende Erwartung, dass die Kodierungen in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur insgesamt abnehmen müssten. Kausalität herstellen erweist sich gegenüber den Notenbereichen und den Teilkorpora allerdings als relativ unsensibel. Auch die Korrelationswerte für die Unterarten Erklären / Be-

⁷⁴⁹ $M = 8,77$ zu $15,18$; $M / 100 = 1,27$ zu $1,84$

⁷⁵⁰ 144 von 263 Kodierungen / 55 % zu 510 von 911 Kodierungen / 56 %

⁷⁵¹ 115 Kodierungen / 44 % zu 385 Kodierungen / 42 %

⁷⁵² 4 Kodierungen / 2 % zu 16 Kodierungen / 2 %

⁷⁵³ $M = 4,80$ zu $8,50$, $M = 3,83$ zu $6,24$ und $M = 0,13$ zu $0,27$

⁷⁵⁴ $M / 100 = 0,69$ zu $1,03$, $M / 100 = 0,55$ zu $0,78$ und $M / 100 = 0,02$ zu $0,03$

⁷⁵⁵ 14 Fälle für Erklären / Begründen / 5 % betroffene Kodierungen und 6 Fälle für Schließen / Ableiten / 3 %

⁷⁵⁶ 2 Fälle / 3 % und ein Fall / 2 %

⁷⁵⁷ 11 Fälle / 2 % der Kodierungen von Erklären / Begründen / 3 % der Kodierungen von Ableiten / Schließen

⁷⁵⁸ 2 Fälle / 1 % / 2 %

gründen und Ableiten / Schließen fallen schwach aus. Aussagen zu Tendenzen für den Spezialfall faktische Konditionale, den Doppelmarkierungen und den Verbindungen der beiden Unterarten sind aufgrund der geringen Anzahl an Werten schwierig. Erstgenannte kommt in besser bewerteten Texten leicht häufiger vor ($r = -0,182$). Doppelmarkierungen und Kombinations- bzw. Sequenzmuster erreichen für den Zusammenhang zu den Notenbereichen und zu den Teilkorpora nur geringe Werte.

Erklären / Begründen wird in beiden Korpora bevorzugt in Form von Konstruktionen mit Subjunktionen⁷⁵⁹ und mit Präpositionalphrasen⁷⁶⁰ realisiert. In den Schülertexten kommen darüber hinaus aber noch Anschlüsse mit Konjunktionen hinzu, die hier sogar am dominantesten sind.⁷⁶¹ Konstruktionen mit Nomen⁷⁶², Verben⁷⁶³, Adverbien⁷⁶⁴, Partikeln⁷⁶⁵ und Fragen nach dem Grund⁷⁶⁶ spielen in beiden Korpora nur eine untergeordnete Rolle. Die Verwendungshäufigkeit *pro Kommentar* bleibt bei all diesen Prozedurausdruck-Typen trotz der zum Teil unterschiedlichen Gewichtung im Schülerkorpus immer höher. Nur *pro 100 Wörter* kommen Verben ($M / 100 = 0,07$), Subjunktionen ($M / 100 = 0,20$) und Adverbien ($M / 100 = 0,05$) auf dieselbe „Dichte“. Die folgenden drei Beispiele aus dem Expertenkorpus stehen dafür exemplarisch:

[...] Boris Johnson, der aus persönlichem Kalkül und gegen seine Überzeugung für den Brexit warb, ist derzeit der ranghöchste Minister im Königreich. Dass die Briten dennoch ruhig schlafen können, obwohl gerade ein Trickser, Spieler und Opportunist am Ruder steht, mag **daran liegen**, dass May hat verlauten lassen, sie habe auch wandernd alles unter Kontrolle. [...]

(SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke)

[...] Unser Empfinden von Modernität entsteht nicht zuletzt durch Unkenntnis des Alten. Ein Höllensturz von Bosch wird heute nicht mehr so gesehen, wie er ihn gemalt hat: als Abbild einer als höchst real geltenden Drohung, für die es aber an Anschaulichkeit fehlte, **weil** niemand aus dem Reich der Toten zurückgekehrt ist. Also malte Bosch sich buchstäblich aus, was dort geschehen würde [...]

(FAZ-13.08.-1-Anderas_Platthaus)

So langsam beschleicht auch die deutsche Wirtschaft das Unbehagen angesichts der Anzeichen, dass der Nachfolger – oder die Nachfolgerin – Barack Obamas im Weißen Haus eine mehr oder weniger scharfe Wende in der amerikanischen Außenwirtschafts- und Handelspolitik vollziehen könnte. **Schließlich** sind die Vereinigten Staaten mittlerweile Deutschlands wichtigster Handelspartner. [...]

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

⁷⁵⁹ 44 von 144 Kodierungen / 31 % zu 99 von 510 Kodierungen / 19 %

⁷⁶⁰ 34 Kodierungen / 24 % zu 111 Kodierungen / 22 %

⁷⁶¹ 13 Kodierungen / 9 % zu 132 Kodierungen / 26 %

⁷⁶² 14 Kodierungen / 10 % zu 42 Kodierungen / 8 %

⁷⁶³ 15 Kodierungen / 10 % zu 33 Kodierungen / 6 %

⁷⁶⁴ 11 Kodierungen / 8 % zu 27 Kodierungen / 5 %

⁷⁶⁵ 8 Kodierungen / 6 % zu 28 Kodierungen / 5 %

⁷⁶⁶ 7 Kodierungen / 5 % zu 38 Kodierungen / 7 %

Die Erwartung wäre also, dass alle Prozedurausdruck-Typen bis auf die drei Letztgenannten in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur abnehmen. Das gilt insbesondere für die Anschlüsse mit Konjunktion. Die Ergebnisse sind aber widersprüchlich. Für die Subjunktionen sinkt die Verwendungshäufigkeit bei den besser bewerteten Texten sogar ($r = 0,27$). Zum Abitur hin steigen sie jedoch an ($r = 0,23$), was zumindest zu einem gewissen Grad durch die spürbar höhere Wörteranzahl erklärt werden kann. Um so markanter ist die Abnahme von Konstruktionen mit Partikeln, Adverbien und Fragen in den Abiturklausuren ($r = -0,31$, $-0,28$ und $-0,19$).

Bei Ableiten / Schließen stehen Adverbien im Vordergrund⁷⁶⁷ – vor allem im Schülerkorpus. An zweiter Stelle kommen Konstruktionen mit Verben⁷⁶⁸, wenn auch im Expertenkorpus mit deutlich weniger Abstand. Ausdrücke mit Nomen⁷⁶⁹, Subjunktionen⁷⁷⁰, Relativadverbien⁷⁷¹ und Fragen nach der Folge⁷⁷² haben eine begrenzte Bedeutung. Die große Dominanz der Adverbien im Schülerkorpus führt auf dieser Ebene sogar dazu, dass im Expertenkorpus Konstruktionen mit Nomen ($M = 0,47$ zu $0,28$) und Verben ($M = 1,37$ zu $1,33$) *pro Kommentar* und *pro 100 Wörter* häufiger verwendet werden. Für die Subjunktionen ist immerhin die „Dichte“ *pro 100 Wörter* noch gleich ($M / 100 = 0,04$). Auch hierzu seien drei prototypische Beispiele aus dem Expertenkorpus zur Illustration angeführt:

Frauen litten darunter, übersexualisiert zu werden. [...] Währenddessen wurde die muslimische Frau immer untersexualisiert und muss in Verhalten und Aussehen einem Möbelstück gleichen, um für einen Mann erträglich zu sein. Das sind zwei sehr unterschiedliche Formen der Unterdrückung, das **Ergebnis** ist zumindest in einem Punkt dasselbe: Eine Frau zu sein heißt, als Gestalt im Kopf eines Mannes zu leben.

(ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether)

[...] Spätestens beim Eintauchen in das Umfeld der Profiszene verwandelt sich die Hoffnung bei vielen in eine maßlose Enttäuschung: Auch in ihrem schönen Sport gilt längst nicht, was gepredigt wird. Zu diesem Trugschluss **tragen** in hohem Maß die Erwartungen der Gesellschaft an eine Olympiamannschaft **bei**, allein gemessen in Medaillen, abgelesen am Ende der Spiele, wenn es um die Abrechnung geht: Und wo steht Deutschland?

(FAZ-05.08.-1-Anno_Hecker)

⁷⁶⁷ 45 von 115 Kodierungen / 39 % zu 245 von 385 Kodierungen / 64 %

⁷⁶⁸ 41 Kodierungen / 36 % zu 80 Kodierungen / 21 %

⁷⁶⁹ 14 Kodierungen / 12 % zu 17 Kodierungen / 6 %

⁷⁷⁰ 8 Kodierungen / 7 % zu 19 Kodierungen / 5 %

⁷⁷¹ 4 Kodierungen / 3 % zu 22 Kodierungen / 6 %

⁷⁷² 3 Kodierungen / 3 % zu 2 Kodierungen / 1 %

[...] Es geht darum, ob aus der humanitären Geste der Grenzöffnung eine zweite, eine finanzpolitische Geste folgt. Ob aus Merkels „Wir schaffen das“ ein „Wir zahlen das“ wird.

Dazu gehört, den verkümmerten sozialen Wohnungsbau wieder zu beleben und die Schulen in anbehängten Vierteln **so** auszustatten, **dass** die besten Lehrer dort unterrichten wollen. [...]

(ZEIT-01.09.-1-Caterina_Lobenstein)

Die entsprechende Erwartung wäre also, dass vor allem die Konstruktionen mit Adverbien in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur sichtlich zurückgehen, während Ausdrücke mit Nomen, Verben und eventuell sogar Subjunktionen steigen könnten. Sowohl gegenüber den Notenbereichen als auch den Teilkorpora verhalten sich die Adverbien und die Subjunktionen aber relativ neutral. Mit kleinen Abstrichen gilt das auch für die Nomen, Verben und Relativadverbien.

Faktische Konditionale weisen in der Regel⁷⁷³ eine Markierung des Antezedens mit *wenn* auf. Die Konsequenz ist mit *dann* etwas seltener markiert.⁷⁷⁴ Doppelmarkierungen von Erklären / Begründen sind im Schülerkorpus nicht selten auf ein Nomen in einer Präpositionalphrase (4 von 20 Kodierungen / 20 %) oder auf eine Konjunktion- oder Subjunktionkonstruktion zurückzuführen, die durch eine Partikel noch einmal verstärkt wird (3 Kodierungen / 15 %). Bei den Doppelmarkierungen bei Ableiten / Schließen handelt es sich in der Regel um ein Adverb mit einem Verb (3 von 6 Kodierungen / 50 %). Kombinationen bzw. Sequenzen der beiden Unterarten kommen am häufigsten als Verbindung von Nomen und Relativadverb vor (5 von 11 Kodierungen / 45 %).⁷⁷⁵

6.3.4 Konzedieren

In Kapitel 5 wurde herausgearbeitet, dass das Handlungsschema in die beiden Unterarten *Bedingung blockieren* und *Kontrast folgern* sowie den Spezialfall *Widerspruch explizit anzeigen* untergliedert werden kann.

6.3.4.1 Kodierung

Bei 4.243 Kodiereinheiten wurde Konzedieren 445-mal übereinstimmend, 7-mal nur von Kodierer A und 52-mal nur von Kodierer B kodiert. Cohens *Kappa* erreicht

⁷⁷³4 von 4 Kodierungen / 100 % zu 14 von 16 Kodierungen / 88 %

⁷⁷⁴3 Kodierungen / 75 % zu 6 Kodierungen / 38 %

⁷⁷⁵Sinnvolle Aussagen für den Zusammenhang zwischen Art der Realisierung und Notenbereichen bzw. Teilkorpora ist für diese Aspekte aufgrund der geringen Fall nicht mehr möglich.

0,93 und liegt im sehr guten Bereich. Bedingung blockieren konnte an prototypischen Subjunktionen und Präpositionen wie *obwohl* oder *trotz* eindeutig klassifiziert werden:

[...] Also ersetzt Wikipedia keinesfalls die Bildung – eher fördert und fordert es sie.

Obwohl also das Online-Lexikon die Printmedien negativ beeinflusst, muss sein großer Einfluss als positiv betrachtet werden. Gerade weil es immer mehr unzuverlässige Quellen im Internet gibt, gibt es auch den Anreiz zu einer kritischen Betrachtung von Information. [...]

(11-B-D-13.1)

[...] Aber wenn die Mieten wie in Berlin innerhalb von fünf Jahren um 26 Prozent steigen und die Preise für neugebaute Wohnungen sogar um 70 Prozent, dann bleibt der Traum vom sorgenfreien Wohnen für viele Menschen **trotz** niedriger Zinsen genau das: ein Traum. Selbst in Problemvierteln werden die Wohnungen knapp, weil nun auch die Flüchtlinge in die Städte drängen.

(ZEIT-25.08.-1-Mark_Schieritz)

Auch für Kontrast folgern war dies bei eindeutigen Adverbien wie *trotzdem* relativ problemlos möglich:

Das Wahlergebnis von Mecklenburg-Vorpommern kam nicht überraschend, in der CDU hat es **trotzdem** einen Schock ausgelöst. Denn die Symbolik ist aus Sicht der Kanzlerin niederschmetternd: Die Niederlage kam exakt ein Jahr nach ihrer Entscheidung, die Grenzen für Flüchtlinge nicht zu schließen, und ein Jahr vor der nächsten Bundestagswahl.

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Ferner waren Fälle gut zu erkennen, in denen ein Widerspruch explizit durch einen Ausdruck mit einem Nomen, Verb oder Kommentaradverb als solcher bezeichnet wurde:

[...] Darüber hinaus gibt es auch viele Autoren, die beispielsweise beim Thema Kapitalismus oder Holocaust ihre eigene Meinung mit in den Artikel einbringen was dem Kern Wikipedia **widerspricht**. Oft geben Autoren auch keine Quelle an, woher sie selber das geschrieben haben. [...]

(11-A-B-03)

[...] Der letzte Clash im deutsch-türkischen Verhältnis war die Debatte um Thilo Sarrazins Buch, in dem er die Hartz-IV-Türken gemeinsam mit den sich abrackernden Gemüsetürken abstrafte. **Paradoxe**weise führte die Debatte zu mehr türkischer Präsenz in der Öffentlichkeit. Und plötzlich sprach Pina Altalay die *Tagesthemen*. [...]

(ZEIT-11.08-1-Özlem_Topcu)

Davon abgesehen: Welches Kleidungsstück ist vor einem Verbot sicher, wenn es genügt, es zum Symbol umzudeuten? Was ist mit Hotpants, die in den Augen mancher ein Sinnbild des Patricharchats sind? Das ist das **Paradox** des Burka-Verbots: Es will das Liberale besiegen, indem es sich über die grundlegenden Prinzipien der Liberalität hinwegsetzt.

(ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether)

Schwierigkeiten bereitete allerdings der fließende Übergang von Adversativität zu Konzessivität – und umgekehrt. Adversative Ausdrücke sind zum Teil „semantisch unterspezifiziert“ (Breindl 2014c, 910) und zeigen zunächst einmal „nur“ einen Kontrast *jeglicher* Art an. Bei entsprechendem Kontext kann ein solcher „allgemeiner“ Kontrast aber eine konditional-kausale Logik annehmen und so zur Blockierung einer Bedingung bzw. zur Folgerung eines Kontrasts werden. Ein repräsentatives Beispiel ist *aber* (hier sogar mit dem verstärkenden *zwar*):

[...] Die Eltern legen viel Wert darauf zu lesen, weil sie denken, dass man so „schlauer“ wird. Es ist **zwar** wichtig, dass man in seinen jungen Jahren schon anfängt zu lesen, **aber** ohne Druck der Eltern. Kinder sollten entscheiden, ob sie nun lesen oder nicht.
[...]

(ABI-Z-EE-03)

Erschwerend kam hinzu, dass genuin konzessive Ausdrücke wie *obwohl* in Postposition „lediglich“ einen adversativ-kompensatorischen Zusammenhang anzeigen können, der dann aber keine konditional-kausale Qualität im engeren Sinn mehr hat. Ein markantes Beispiel ist dafür das folgende mit *allerdings*, in dem zwar zwei Argumente kontrastiv einander gegenübergestellt werden, ohne aber in einem Widerspruch zueinander zu sein:

[...] Es [das Lesen] regt zum Nachdenken an. Lesen wir beispielsweise ein Buch, welches all unsere bisherigen Vorstellungen hinterfragt und dementiert, so denken wir darüber nach, bilden gegebenenfalls unsere Meinung neu. Es kann uns **allerdings** auch verunsichern und auf Abstand gehen lassen aus Angst vor weiterer Konfrontation oder Infragestellung.

(ABI-Z-EE-08.2)

Abgrenzungsprobleme zu Irrelevanzkonditionalen konnten – ähnlich wie beim Handlungsschema Kausalität herstellen – gut durch das Merkmal der *Faktizität* vermieden werden (vgl. Breindl 2014c, 950-954).

Der Cohens-*Kappa*-Wert für die zweite Doppelkodierung zur Identifikation von potentiellen Doppel- bzw. Mehrfachkodierungen liegt etwas schlechter bei 0,75, was wiederum mit der geringen Anzahl an nicht kodierten Stellen erklärt werden kann. Von 105 potentiellen Fällen wurden 97 übereinstimmend kodiert. 3-mal wurde eine Kodierung nur von Kodierer A und 0-mal nur von Kodierer B vergeben.

Bei der Zuordnung zu den grammatischen Kategorien musste für einen Spezialfall eine Entscheidung getroffen werden: Die Wörter *doch* und *aber* wurden zu Beginn eines Teilsatzes als Konjunktionen kategorisiert, da sie in dieser Stellung über keinen Satzgliedstatus verfügen:

Man würde mithilfe von Wikipedia sogar mehrere Themenfelder komplett erlernen und sich auch noch sehr viel Geld sparen. **Doch** man sollte ein Buch nicht nach seinem Cover beurteilen. Philosoph und Schriftsteller Denis Diderot sagte schon [...]

(12-C-H-01)

Im Mittelfeld wurden sie jedoch als Adverbkonstruktion eingeordnet, weil in *dieser* Position das distinktive Merkmal Satzgliedstatus nicht mehr erkennbar ist:

Wikipedia ist also durchaus eine Bereicherung für die Gesellschaft, bietet **aber** genauso Risiken. So ist die Online-Enzyklopädie zwar ein gutes Mittel, um sich mit Grundinformationen, sprich Zahlen und Fakten, auseinanderzusetzen, aber nähere Details sollten immer aus mehreren, unterschiedlichen Quellen bezogen werden, wobei traditionelle Lexika immer eine gute Anlaufstelle sind. [...]

(11-A-A-13.2)

Ohne Weiteres könnte *aber* an dieser Position durch ein Adverb wie *trotzdem* ersetzt werden.⁷⁷⁶ Dasselbe gilt für die Positionierung im Vorvorfeld:

Das alles hört sich jetzt natürlich durchwegs negativ an. **Doch:** Wikipedia ist nicht nur negativ, es gibt auch sehr viele positive Aspekte! Das sieht man auch an den hohen Nutzerzahlen. [...]

(12-C-I-11.1)

6.3.4.2 Korpusvergleich: Handlungsschema

Konzedieren ist im Expertenkorpus mit 115 Kodierungen und im Schülerkorpus mit 382 Kodierungen vertreten. Auch bei diesem Handlungsschema haben die Schülertexte ein deutliches Übergewicht. Im Vergleich zu den anderen drei Handlungsschemata ist Konzedieren in beiden Korpora klar das seltenste mit einem verblüffend ähnlichen Prozentwert (12 % von 981 Kodierungen zu 12 % von 3.245 Kodierungen; vgl. auch Abbildung 6.31).

Wie man Tabelle 6.7 entnehmen kann, wird Konzedieren von den EuE im Schnitt 3,83-mal *pro Kommentar* und 0,55-mal *pro 100 Wörter* eingesetzt. Für das Schülerkorpus sind die Werte mit 6,37 und 0,77 noch einmal spürbar höher. Die Standardabweichungen (2,19 bzw. 2,76) und die Spannweiten (11 bzw. 12) sind angesichts der geringen Mittelwerte relativ groß. Die mittleren 50 % bewegen sich in den beiden Korpora zwischen 2,25 und 5,00 bzw. 4,00 und 8,00. Ein interessantes Detail ist, dass das Handlungsschema im Schülerkorpus sogar obligatorisch ist (Minimum = 1).

Sieht man sich in Abbildung 6.45 die Verteilung der drei Unterarten an, fällt sofort auf, dass in beiden Korpora Kontrast folgern dominiert.⁷⁷⁷ Bedingung blockieren weist deutlich geringere Werte auf.⁷⁷⁸ Die explizite Bezeichnung eines Wi-

⁷⁷⁶Hier liegt die Problematik zugrunde, dass ein- und dasselbe Lexem in unterschiedlichen Wortarten verortet werden kann (vgl. Gallmann ⁹2016, 579f.). Dies betrifft insbesondere die nicht flektierbaren Wortarten.

⁷⁷⁷94 Kodierungen / 82 % zu 313 Kodierungen / 82 %

⁷⁷⁸18 Kodierungen / 16 % zu 66 Kodierungen / 17 %

derspruchs mit einer Nominal-, Verb- oder Adverbkonstruktion spielt quasi keine Rolle.⁷⁷⁹

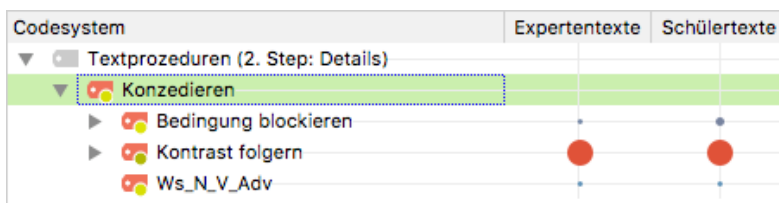


Abbildung 6.45: Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Konzedieren

	Experten			Schüler		
	Bb	Kf	Ws	Bb	Kf	Ws
M	0,60	3,13	0,10	1,10	5,22	0,05
M / 100	0,09	0,45	0,02	0,13	0,63	0,01
Median	0,50	2,50	0,00	1,00	5,00	0,00
Min	0	0	0	0	1	0
Max	2	11	0	5	12	1
R	2	11	1	5	11	1
SD	0,66	2,16	0,30	1,19	2,21	0,22
1. Quartil	0,00	2,00	0,00	0,00	3,75	0,00
3. Quartil	1,00	4,00	0,00	2,00	7,00	0,00

Tabelle 6.15: Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Konzedieren

In der Tabelle 6.15 sind die statistischen Kennzahlen zusammengestellt. Alle drei Unterarten werden von den SuS *pro Kommentar* häufiger eingesetzt. Dieser Befund gilt auch für die Dichte *pro 100 Wörter*. Die dominante Stellung von Kontrast folgern ist erneut deutlich ersichtlicher.⁷⁸⁰ Sie ist der Grund dafür, dass das Handlungsschema Konzedieren im Schülerkorpus obligatorisch ist (Minimum = 1).

⁷⁷⁹3 Kodierungen / 3 % zu 3 Kodierungen / 1 %

⁷⁸⁰M = 3,13 zu M = 5,22 und M / 100 = 0,45 zu M / 100 = 0,63

Die Streuung der verschiedenen Unterarten ist in beiden Korpora vergleichbar, nur die großen Spannweiten für Kontrast folgern fallen auf (beide Male 11).

An Doppelmarkierungen liegt für Bedingung blockieren nur 1 Fall (3 % der Kodierungen) im Schülerkorpora vor. Für Kontrast folgern sind es 7 Fälle (4 %) im Schülerkorpora und 1 Fall (2 %) im Expertenkorpora. Die Prozentwerte zeigen, dass Doppelmarkierungen unüblich sind und wenn, dann in den Schülertexten auftreten.

Eine Verbindung der beiden Unterarten Bedingung blockieren und Kontrast folgern liegt 6-mal im Expertenkorpora und 17-mal im Schülerkorpora vor. 33 % bzw. 26 % der Kodierungen von Bedingung blockieren und 6 % bzw. 5 % der Kodierungen von Kontrast folgern sind also in eine Kombination bzw. Sequenz eingebunden.

6.3.4.3 Schülerkorpora: Handlungsschema

Abbildung 6.46 zeigt, wie Konzedieren hinsichtlich der beiden Merkmale Notenbereich und Teilkorpora eingesetzt wird.

Für das Handlungsschema konzentriert sich in den 15 Sets auf ABI_NB_4⁷⁸¹, 12_NB_3⁷⁸² und ABI_NB_1⁷⁸³. Die Minima verteilen recht ausgeglichen auf 11_NB_5⁷⁸⁴, 12_NB_5⁷⁸⁵, 12_NB_4⁷⁸⁶, ABI_NB_3⁷⁸⁷, 12_NB_2⁷⁸⁸ und 12_NB_1⁷⁸⁹. Blickt man nur auf die Notenbereiche, zeigt sich eine sehr leichte Tendenz zu den besser bewerteten Texten: Das Maximum liegt in NB_3⁷⁹⁰ bzw. NB_1⁷⁹¹, das Minimum in NB_5⁷⁹². Für die Teilkorpora lässt sich ein Anstieg zu den Abiturklausuren feststellen⁷⁹³, allerdings mit den wenigsten Kodierungen in 12/1⁷⁹⁴.

Die statistischen Kennzahlen belegen die geringe Zusammenhangsstärke. Das Handlungsschema korreliert mit den Notenbereichen allenfalls schwach ($r = -0,07$). Für die Teilkorpora liegt der Wert mit 0,10 etwas höher.

⁷⁸¹32 von 382 Kodierungen / 8 %

⁷⁸²32 von 382 Kodierungen / 8 %

⁷⁸³34 Kodierungen / 9 %

⁷⁸⁴21 Kodierungen / 6 %

⁷⁸⁵22 Kodierungen / 6 %

⁷⁸⁶20 Kodierungen / 5 %

⁷⁸⁷22 Kodierungen / 6 %

⁷⁸⁸21 Kodierungen / 6 %

⁷⁸⁹21 Kodierungen / 6 %

⁷⁹⁰81 Kodierungen / 21 %

⁷⁹¹80 Kodierungen / 21 %

⁷⁹²70 Kodierungen / 18 %

⁷⁹³140 Kodierungen / 37 %

⁷⁹⁴116 Kodierungen / 30 %

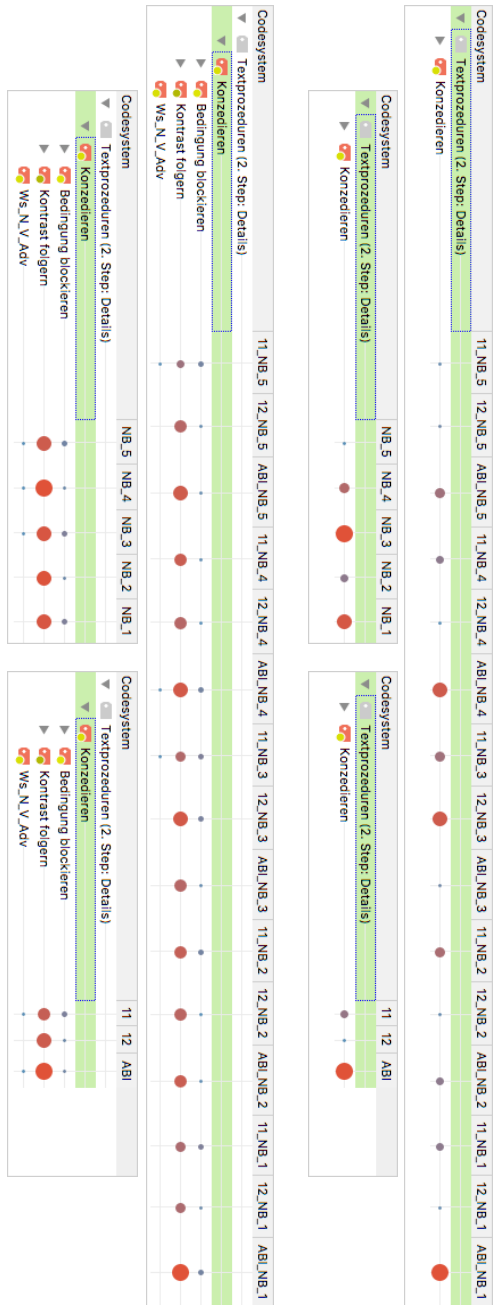


Abbildung 6.46: Schülerkorpus (CMB): Konzedieren und Unterarten

Aufgrund der Dominanz von Kontrast folgern sind große Abweichungen von dieser Tendenz bei den Unterarten nicht zu erwarten. Kontrast folgern lässt Schwerpunkte in ABI_NB_4⁷⁹⁵, 12_NB_3⁷⁹⁶ und vor allem ABI_NB_1⁷⁹⁷ erkennen. Das Minimum liegt für 11_NB_5⁷⁹⁸ vor. Bedingung blockieren weist starke Konzentrationen in 11_NB_3 und 11_NB_1 auf.⁷⁹⁹ Die wenigsten Kodierungen haben 12_NB_4 und 12_NB_2.⁸⁰⁰ Die explizite Bezeichnung eines Widerspruchs hat mit nur 3 Kodierungen kaum Aussagekraft. Bei den Notenbereichen verschiebt sich die Tendenz etwas zu den schlechter bewerteten Texten, der Schwerpunkt liegt jetzt in NB_4.⁸⁰¹ Allerdings ist das Minimum auch hier in NB_5.⁸⁰² Bedingung blockieren weist zwei klare Konzentrationen in NB_3 und NB_1 auf.⁸⁰³ Für die Teilkorpora ist es umgekehrt: Kontrast folgern hat das Maximum im Abiturkorpus⁸⁰⁴, Bedingung blockieren in 11/2⁸⁰⁵.

Entsprechend korreliert Kontrast folgern mit den Notenbereichen mit einem r von -0,04 und mit den Teilkorpora mit einem r von 0,23. Für Bedingung blockieren belaufen sich die beiden Werte auf -0,12 und -0,17. Für beide Unterarten widersprechen sich also die Tendenzen für die Notenbereiche und Teilkorpora.

Die eine Doppelmarkierung von Bedingung blockieren liegt in 11-A-B-07 vor. Die 7 Doppelmarkierungen von Kontrast folgern verteilen sich sehr ausgeglichen über die Notenbereiche.⁸⁰⁶ Bei den Teilkorpora liegen 4 Kodierungen für 11/2 (57 %) vor und 3 für 12/1 (43 %). r beträgt -0,11 bzw. -0,25, ist aufgrund der geringen Fallzahl jedoch nur bedingt aussagekräftig.

Die 17 Verbindungen aus Bedingung blockieren und Kontrast folgern, die sich im Schülerkorpus finden, zeigen für die Notenbereiche eine Tendenz zu den besser bewerteten Texten. NB_1 zeigt ein klares Maximum (7 Fälle / 41 %). 12/1 und das Abiturkorpus verfügen über die gleiche Konzentration (je 4 Fälle / 24 %), während 11/2 einen deutlichen Schwerpunkt aufweist (9 Fälle / 53 %). r beläuft sich auf -0,25 bzw. -0,19.

⁷⁹⁵ 25 Kodierungen / 8 %

⁷⁹⁶ 25 Kodierungen / 8 %

⁷⁹⁷ 28 Kodierungen / 9 %

⁷⁹⁸ 14 Kodierungen / 4 %

⁷⁹⁹ je 8 Kodierungen / 12 %

⁸⁰⁰ je eine Kodierung / 2 %

⁸⁰¹ 67 Kodierungen / 21 %

⁸⁰² 57 Kodierungen / 18 %

⁸⁰³ je 18 Kodierungen / 27 %

⁸⁰⁴ 119 Kodierungen / 38 %

⁸⁰⁵ 30 Kodierungen / 45 %

⁸⁰⁶ Maximum in NB_2 und NB_1 mit je 2 Kodierungen / 29 %

6.3.4.4 Korpusvergleich: Prozedurausdrücke

Abbildung 6.47 gibt einen Überblick über die Realisierung der Handlungsschemata. Die zugehörigen statistischen Kennzahlen finden sich in Tabelle 6.16.

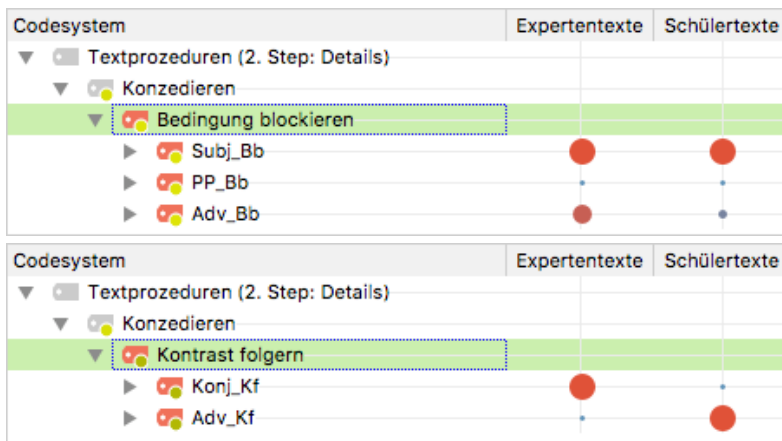


Abbildung 6.47: Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Konzedieren

Die zwei prototypischen Prozedurausdruck-Typen für Bedingung blockieren sind im Expertenkorpus Subjunktionen⁸⁰⁷ und Adverbien⁸⁰⁸. Die durch die Subjunktionen eingeleiteten Nebensätze werden dabei überraschenderweise oft (5 Kodierungen / 63 %) im Nachfeld platziert wie in SZ-04.08.-4-Thomas_Kirchner:

[...] im Grunde hat sich durch die Ereignisse der letzten Wochen, was das Flüchtlingsabkommen betrifft, nichts Wesentliches geändert. Der Deal bleibt im Interesse der EU wie der Türkei, **auch wenn** die Regierung in Ankara so tut, als würde sie Europa nur einen Gefallen erweisen. Die Vereinbarung hängt, wie die EU-Kommission zurecht betont, vom „politischen Willen“ beider Seiten ab. [...]

Adverbkonstruktionen stehen in der Regel im Mittelfeld (4 Kodierungen / 57 %):

Die Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes stellte am Dienstag eine Bilanz vor, in der unter anderem und allen Ernstes empfohlen wurde, Arbeitgeber sollten ihren Beschäftigten auch für Belästigungen durch Kunden eine Entschädigung zahlen. So eine Regelung wird **zwar** nie kommen. Aber der Vorschlag zeigt, wie leicht manche in Deutschland zur Überschätzung des Staates neigen – gerade bei Themen, die moralisch und emotional aufgeladen sind.

(SZ-10.08.-4-Detlef_Esslinger)

⁸⁰⁷ 8 von 18 Kodierungen / 44 % / M = 0,27

⁸⁰⁸ 7 Kodierungen / 39 % / M = 0,23

Bb	Experten			Schüler			Kf	Experten		Schüler	
	Subj.	PP	Adv.	Subj.	PP	Adv.		Konj.	Adv.	Konj.	Adv.
	0,27	0,10	0,23	0,42	0,33	0,35	M	1,87	1,27	2,57	2,65
	0,04	0,01	0,03	0,05	0,04	0,04	M / 100	0,27	0,18	0,31	0,32
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	Median	1,50	1,00	2,00	3,00
	0	0	0	0	0	0	Min	0	0	0	0
	1	1	1	2	5	3	Max	8	3	8	7
	1	1	1	2	5	3	R	8	3	8	7
	0,44	0,30	0,42	0,67	0,81	0,63	SD	1,80	0,91	1,99	1,82
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1. Quartil	0,25	1,00	1,00	1,00
	0,75	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	3. Quartil	3,00	2,00	3,25	4,00

Tabelle 6.16: Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Konzidieren

Präpositionalphrasen, die ausschließlich im Mittelfeld vorkommen, sind eher selten⁸⁰⁹:

Doch seit Monaten kommen von der Copacabana schlechte Nachrichten: Pfusch am Bau der Sportstätten, die Segelbucht wird **trotz** aller Beteuerungen nicht sauber, ein Jahrhundertprogramm zur Armenhilfe und Verbrechensbekämpfung ist gescheitert. [...]
(ZEIT-04.08.-1-Thomas_Fischermann/Christof_Siemens)

Bei den SuS verschiebt sich das Verhältnis deutlich: Zwar sind Subjunktionen⁸¹⁰ und Adverbien⁸¹¹ immer noch am häufigsten, allerdings werden nun auch Präpositionalphrasen vermehrt eingesetzt⁸¹². Hinzu kommt, dass bei den Subjunktionen die Standardstellung im Vorfeld bevorzugt wird (14 Kodierungen / 56 %):

Nun birgt die Tatsache, dass jeder etwas veröffentlichen kann, natürlich auch Argumente, die die Verlässlichkeit der Inhalte in Frage stellen. **Obgleich** sehr viele Leute das Netzwerk nutzen, geht nur ein geringer Anteil davon aus, dass die Artikel immer verlässlich sind. Doch trotzdem nutzen sie Wikipedia. [...]
(11-B-D-09)

Das Gleiche gilt für die Präpositionalphrasen (13 Kodierungen / 65 %) wie in diesem Beispiel:

Diese Medien [moderne Medien] als teuflisch zu bezeichnen, halte ich für undurchdacht – Reich Ranickis Fähigkeiten in allen Ehren. **Trotz** dieses Verhaltens der Konsumenten [Konsum der neuen Medien] halten einer Umfrage zufolge 75,2 % der Deutschen das Lesen für die Sicherung von Wissen und 79,2 % für eine schöne Freizeitbeschäftigung. Paradox, oder? [...]
(ABI-Z-DD-06.2)

Nur bei den Adverbkonstruktionen steht weiterhin die Stellung im Mittelfeld im Vordergrund (14 Kodierungen / 67 %):

[...] Die sich momentan ausprägende digitale Informationsgesellschaft zeigt, dass sich der IQ der Menschheit durch eben diese Entwicklung kontinuierlich steigert [...]. Der weltweite Wandel durch Wikipedia ist **zwar** nur ein kleiner Bruchteil dieses Systems der Digitalisierung, doch er kennzeichnet ebenfalls eine sich in Richtung moderne Kommunikationstechnik weiterentwickelnde Welt, was sich wiederum in vielerlei Hinsicht be- wehrt. [...]
(12-D-M-14)

Hervorzuheben ist jedoch, dass trotz dieser Verschiebungen kein Prozedurausdruck-Typ im Expertenkorpus häufiger verwendet wird – auch nicht *pro 100 Wörter* (vgl. die Werte für M und M / 100).

⁸⁰⁹3 Kodierungen / 17 % / M = 0,10

⁸¹⁰25 von 66 Kodierungen / 38 % / M = 0,42

⁸¹¹21 Kodierungen / 32 % / M = 0,35

⁸¹²20 Kodierungen / 30 % / M = 0,33

Zur Realisierung von Kontrast folgern werden im Expertenkorpus Konjunktionen⁸¹³ Adverbien⁸¹⁴ vorgezogen. Im Schülerkorpus ist das Verhältnis umgekehrt, wenn auch nur sehr knapp.⁸¹⁵ Am häufigsten wird mit den beiden Konjunktionen *aber* und *doch* in beiden Korpora⁸¹⁶ ein Kontrast sogar nach einem Punkt und nicht nach einem Komma gefolgert:

Steinmeier ist gewiss kein skrupelloser Parteisoldat. **Doch** ganz uneigennützig ist sein Verhalten nicht. [...] Eigentlich kämpft der Außenminister längst um den Verbleib in seinem Amt über 2017 hinaus. [...]

(FAZ-18.08.-1-Majid_Sattar)

[...] Das Lesen von Büchern hat in den letzten Jahren durch die neuen technischen Medien wie das Internet oder Fernsehen sicherlich abgenommen. **Aber** ist das schlimm? Wofür brauchen wir denn Literatur heute eigentlich noch?

(ABI-Z-EE-10)

Auch die Adverbien werden in beiden Korpora sehr ähnlich eingesetzt. Sie stehen in der Regel nach Punkt⁸¹⁷ und im Mittelfeld⁸¹⁸. Zwei Beispiele dafür sind:

[...] Die Zahlen verdeutlichen, dass der populäre Kaiser als Symbol und Repräsentant geschätzt, nicht aber als politischer Monarch gewünscht wird.

In der Lebenswirklichkeit vieler und gerade junger Japaner ist der Kaiser **dennoch** nur eine Randerscheinung. Deutlich wurde das am Montag während der vorab angekündigten Fernsehansprache. [...]

(FAZ-10.08.-1-Patrick_Welter)

Die Geschichte der digitalen Medien ist noch nicht alt. Den Ursprung haben sie **jedoch** in den antiken Hochkulturen. Das Wikipedia der Antike waren Schriftrollen aus Papyrus und Pergament. [...]

(12-D-N-10)

Abschließend sei auch hier festgehalten, dass beide Prozedurausdruck-Typen im Expertenkorpus – selbst *pro 100 Wörter* – seltener eingesetzt werden.

Widerspruch wird im Expertenkorpus 2-mal durch die Nomen *das Paradox* und *der Widerspruch* sowie 1-mal durch das Kommentaradverb *paradoxaerweise* zum Ausdruck gebracht. Im Schülerkorpus sind es 1-mal das Kommentaradverb *paradoxaerweise*, 1-mal das Verb *widersprechen* und 1-mal das Adjektiv *paradox*.

Die eine Doppelmarkierung von Bedingung blockieren ist eine sehr ungewöhnliche Verbindung aus *auch wenn* und *zwar*. Die 17 Doppelmarkierungen von Kontrast folgern im Schülerkorpus und die eine Doppelmarkierung im Expertenkorpus sind ausschließliche Konstruktionen aus *aber* oder *doch* und einem Adverb wie *trotzdem* oder *dennoch*:

⁸¹³56 von 94 Kodierungen / 60 % / M = 1,87

⁸¹⁴38 Kodierungen / 40 % / M = 1,27

⁸¹⁵154 von 313 Kodierungen / 49 % / M = 2,57 zu 159 Kodierungen / 51 % / M = 2,65

⁸¹⁶36 Kodierungen / 64 % zu 101 Kodierungen / 66 %

⁸¹⁷23 Kodierungen / 61 % zu 91 Kodierungen / 57 %

⁸¹⁸26 Kodierungen / 68 % zu 91 Kodierungen / 57 %

[...] Obgleich sehr viele Leute das Netzwerk nutzen, geht nur ein geringer Anteil davon aus, dass die Artikel immer verlässlich sind. **Doch trotzdem** nutzen sie Wikipedia. [...]

(11-B-D-09)

Wenn die beiden Unterarten als Kombination bzw. Sequenz vorliegen, handelt es sich in beiden Korpora am häufigsten um eine Verbindung aus *zwar* und *aber*.⁸¹⁹ Darüber hinaus kommen *zwar* und *doch*⁸²⁰, *zwar* und *dennoch*⁸²¹, *zwar* und *jedoch*⁸²² sowie *zwar* und *aber* mit *dennoch*⁸²³ vor. Nur 1-mal (17 %) wird im Expertenkorpus eine Kombination aus kataphorischem *dennoch* und *obwohl* genutzt:

[...] Boris Johnson, der aus persönlichem Kalkül und gegen seine Überzeugung für den Brexit warb, ist derzeit der ranghöchste Minister im Königreich. Dass die Briten **dennoch** ruhig schlafen können, **obwohl** gerade ein Trickser, Spieler und Opportunist am Ruder steht, mag daran liegen, dass May hat verlauten lassen, sie habe auch wandernd alles unter Kontrolle. [...]

(SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke)

6.3.4.5 Schülerkorpus: Prozedurausdrücke

Abbildung 6.48 setzt die verschiedenen Prozedurausdruck-Typen in Relation zu den Notenbereichen und Teilkorpora.

Für Bedingung blockieren ist die tendenzielle Abnahme von Präpositionalphrasen in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur markant, denn sie entspricht klar der Erwartung. Ein auffälliges Maximum liegt für die 15 Schülersets in 11_NB_5 vor⁸²⁴, für die Notenbereiche in NB_5⁸²⁵ und für die Teilkorpora in 11/2⁸²⁶. Bei den Notenbereichen ist das Minimum allerdings in NB_2 und NB_4⁸²⁷, bei den Teilkorpora in 12/1⁸²⁸. Bei den Subjunktionen zeichnet sich keine klare Tendenz ab. Sie haben zwar eine erhöhte Konzentration in 11_NB_1⁸²⁹ und NB_1⁸³⁰, der geringste Wert kommt aber in NB_2 vor⁸³¹. Bei den Teilkorpora ist das Maximum in 11/2⁸³², das Minimum allerdings in 12/1⁸³³. Eine Präferenz für Adverbien lässt

⁸¹⁹3 von 6 Kodierungen / 50 % zu 8 von 18 Kodierungen / 44 %

⁸²⁰eine Kodierung / 17 % zu 2 Kodierungen / 11 %

⁸²¹eine Kodierungen / 17 % zu 1 Kodierung / 6 %

⁸²²0 Kodierungen / 0 % zu 5 Kodierungen / 28 %

⁸²³0 Kodierungen / 0 % und 2 Kodierungen / 11 %

⁸²⁴5 von 20 Kodierungen / 25 %

⁸²⁵7 Kodierungen / 35 %

⁸²⁶13 Kodierungen / 65 %

⁸²⁷je 2 Kodierungen / 10 %

⁸²⁸3 Kodierungen / 15 %

⁸²⁹5 Kodierungen / 20 %

⁸³⁰8 Kodierungen / 32 %

⁸³¹2 Kodierungen / 8 %

⁸³²10 Kodierungen / 40 %

⁸³³6 Kodierungen / 24 %



Abbildung 6.48: Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Konzedieren

sich für besser bewertete Texte feststellen. Die höchsten Konzentrationen finden sich in 12_NB_3⁸³⁴ und NB_3⁸³⁵, die niedrigsten in NB_5⁸³⁶. Bei den Teilkorpora ist die Verteilung aber absolut ausgeglichen.⁸³⁷

Die Präpositionalphrasen korrelieren mit den Notenbereichen und den Teilkorpora mit einem r von 0,06 bzw. -0,23. Für die Subjunktionen betragen die entsprechenden Werte -0,10 bzw. -0,03. Die Adverbien korrelieren mit den Notenbereichen und Teilkorpora mit -0,20 bzw. 0,00.

Bei Kontrast folgern lassen sich hinsichtlich der Notenbereiche allenfalls leichte Tendenzen erkennen. Die Konjunktionen haben in den 15 Schülersets Schwerpunkte in 12_NB_4⁸³⁸, 11_NB_2⁸³⁹ und ABI_NB_2⁸⁴⁰ sowie sehr wenige Kodierungen in 11_NB_5 und 11_NB_2⁸⁴¹. Das Maximum liegt in NB_2⁸⁴², das Minimum in NB_5⁸⁴³ bzw. NB_3⁸⁴⁴. Bei den Adverbien stechen ABI_NB_4⁸⁴⁵ und 12_NB_3⁸⁴⁶ sowie 12_NB_4⁸⁴⁷ und ABI_NB_2⁸⁴⁸ heraus. Das Maximum wird in NB_3⁸⁴⁹, das Minimum in NB_2⁸⁵⁰ erreicht. Im Gegensatz dazu sind die Tendenzen für die Teilkorpora eindeutiger. Die Konjunktionen steigen im Abiturkorpus auf ihren höchsten Wert.⁸⁵¹ Bei den Adverbien sind es 12/1 und Abiturkorpus zusammen.⁸⁵²

Die Zusammenhangsstärke zwischen den Konjunktionen und den Notenbereichen beläuft sich lediglich auf -0,08. Für die Teilkorpora steigt sie immerhin auf 0,16 an. Für die Adverbien und die Notenbereiche beträgt r verschwindend geringe 0,04, für die Teilkorpora 0,10.

Für die Doppelkodierungen, die Kombinationen bzw. Sequenzen und die explizite Bezeichnung eines Widerspruchs sind aufgrund der geringen Anzahl der Fälle und der Vielzahl an Möglichkeiten keine sinnvollen Aussagen möglich. Selbst

⁸³⁴ 4 Kodierungen / 19 %

⁸³⁵ 8 Kodierungen / 38 %

⁸³⁶ 1 Kodierung / 5 %

⁸³⁷ jeweils 7 Kodierungen / 33 %

⁸³⁸ 14 von 154 Kodierungen / 9 %

⁸³⁹ 15 Kodierungen / 10 %

⁸⁴⁰ 17 Kodierungen / 11 %

⁸⁴¹ beide 6 Kodierungen / 4 %

⁸⁴² 39 Kodierungen / 25 %

⁸⁴³ 25 Kodierungen / 16 %

⁸⁴⁴ 26 Kodierungen / 17 %

⁸⁴⁵ 17 von 159 Kodierungen / 11 %

⁸⁴⁶ 18 Kodierungen / 11 %

⁸⁴⁷ 5 Kodierungen / 3 %

⁸⁴⁸ 6 Kodierungen / 4 %

⁸⁴⁹ 36 Kodierungen / 23 %

⁸⁵⁰ 26 Kodierungen / 16 %

⁸⁵¹ 63 Kodierungen / 41 %

⁸⁵² je 56 Kodierungen / 35 %

die beiden Konstruktionen aus *zwar* und *aber* mit *dennoch*, bei denen Kontrast folgern unüblicherweise doppelt angezeigt wird, finden sich nicht im unteren Notensegment (11-B-E-08.1 und 12-D-P-14.1).

6.3.4.6 Zusammenfassung

Konzedieren ist das Handlungsschema, das in beiden Korpora im Vergleich zu den anderen drei am seltensten verwendet wird.⁸⁵³ Auch für dieses Handlungsschema gilt, dass es von den EuE *pro Kommentar*, aber auch *pro 100 Wörter* seltener eingesetzt wird.⁸⁵⁴

Von den drei Unterarten ist Kontrast folgern sowohl in den Expertentexten als auch in den Schülertexten klar dominant.⁸⁵⁵ Mit deutlichem Abstand folgt Bedingung blockieren.⁸⁵⁶ Die explizite Bezeichnung eines Widerspruchs spielt so gut wie keine Rolle.⁸⁵⁷ Die Gewichtung der Unterarten ist also fast identisch. Für die beiden relevanten Unterarten liegen die Mittelwerte des Expertenkorpus *pro Kommentar* und *pro 100 Wörter* spürbar unter denen des Schülerkorpus.⁸⁵⁸

Interessant ist bei diesem Handlungsschema, dass Bedingung blockieren und Kontrast folgern 6-mal in den Expertentexten als Kombination bzw. Sequenz auftreten und 17-mal in den Schülertexten. Das bedeutet, dass im Expertenkorpus Bedingung blockieren zu 33 % und Kontrast folgern zu 6 % in einer Verbindung auftritt. Für das Schülerkorpus liegen die Prozentwerte leicht niedriger bei 26 % und 5 %. Doppelmarkierungen sind selten. Für Bedingung blockieren findet sich nur eine im Schülerkorpus (3 %), für Kontrast folgern eine im Expertenkorpus (2 %) und 7 im Schülerkorpus (4 %).

Wie schon zuvor würde sich daraus die etwas skurrile Progressionserwartung ergeben, dass beide Unterarten in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur in gleicher Weise abnehmen, eventuell mit einer schwachen Tendenz zur verstärkten Kombination.

Konzedieren zeigt schwache und zudem gegensätzliche Tendenzen. Während das Handlungsschema bei den besseren Noten entgegen der Erwartung ganz leicht zunimmt ($r = -0,07$), steigt die Häufigkeit über die Teilkorpora hinweg minimal an ($r = 0,10$). Kontrast folgern bekräftigt die Tendenz für die Teilkorpora ($r =$

⁸⁵³ 115 von 981 Kodierungen / 12 % zu 382 von 3.245 Kodierungen / 12 %

⁸⁵⁴ $M = 3,83$ zu $6,37$ bzw. $M / 100 = 0,55$ zu $0,77$

⁸⁵⁵ 94 von 115 Kodierungen / 82 % zu 313 von 382 Kodierungen / 82 %

⁸⁵⁶ 18 Kodierungen / 16 % zu 66 Kodierungen / 17 %

⁸⁵⁷ 3 Kodierungen / 3 % zu 3 Kodierungen / 1 %

⁸⁵⁸ Kontrast folgern: $M = 3,13$ zu $5,22$ bzw. $M / 100 = 0,45$ zu $0,63$; Bedingung blockieren: $M = 0,60$ zu $1,10$ bzw. $M / 100 = 0,09$ zu $0,13$

0,23), wohingegen Bedingung blockieren etwas abnimmt ($r = -0,17$). Die Kombination bzw. Sequenzen der beiden Unterarten zeigen sich vermehrt in den besser bewerteten Texten ($r = -0,25$). Die Doppelmarkierungen steigen zum Abitur hin an ($r = -0,25$), sind aber aufgrund der geringen Fallzahl nur bedingt aussagekräftig.

Für die Realisierung von Bedingung blockieren werden in beiden Korpora vorzugsweise Konstruktionen mit Subjunktionen⁸⁵⁹ und Adverbien⁸⁶⁰ eingesetzt. Die folgenden zwei Beispiele aus dem Expertenkorpus zeigen eine prototypische Verwendung:

[...] Diese Leute, die sich von den Parteien im Stich gelassen und von der Welt betrogen fühlen, sind sehr empfänglich für Botschaften der Abschottung, des Neoisolationismus und eines „Amerika zuerst!“.

Diese Stimmungslage ist nicht nur ein amerikanisches Phänomen, **wenn auch** der amerikanische Fall schwer wiegt. In Deutschland etwa [...]

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

[...] Gabriel hat längst auf Wahlkampf geschaltet – beim Thema TTIP unter Inkaufnahme außenpolitischer Schäden. Und Steinmeier muss sich immer wieder in der Partei anhören, der Außenminister gehöre **zwar** zu den beliebtesten Politikern Deutschlands, doch zahle sich dies für die SPD nicht aus. Er möge doch bitte anfangen, eine sozialdemokratische Außenpolitik zu betreiben.

(FAZ-18.08.-1-Majid_Sattar)

In den Schülertexten haben aber im Gegensatz zu den Expertentexten Präpositionalphrasen noch eine größere Bedeutung.⁸⁶¹ Alle Mittelwerte *pro Kommentar* und *pro 100 Wörter* liegen im Expertenkorpus niedriger als im Schülerkorpus.⁸⁶²

Eine dementsprechende Abnahme von Präpositionalphrasen ist aber nur in Richtung Abitur festzustellen ($r = -0,23$). Die Adverbien hingegen nehmen bei den besser bewerteten Texten sogar spürbar zu ($r = -0,20$).

Auch bei der Umsetzung von Kontrast folgern zeigen sich zwischen Experten- und Schülerkorpus wahrnehmbare Unterschiede. In den Expertentexten dominieren Konstruktionen mit Konjunktionen⁸⁶³ wie in diesem charakteristischen Beispiel:

Richter sind unabhängig. Das ist gut so. **Aber** die Kartellrichter in Düsseldorf haben etwas verwechselt: Unabhängigkeit meint nicht Unabhängigkeit vom Gesetz.

(SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl)

⁸⁵⁹8 von 18 Kodierungen / 44 % zu 25 von 66 Kodierungen / 38 %

⁸⁶⁰7 Kodierungen / 39 % zu 21 Kodierungen / 32 %

⁸⁶¹3 Kodierungen / 17 % zu 20 Kodierungen / 30 %

⁸⁶²Subjunktionen: M = 0,27 zu 0,42 bzw. M / 100 = 0,04 zu 0,05; Adverbien: M = 0,23 zu 0,35 bzw. M / 100 = 0,03 zu 0,04; Präpositionalphrasen: M = 0,10 zu 0,33 bzw. M / 100 = 0,01 zu 0,04

⁸⁶³56 von 94 Kodierungen / 60 % zu 154 von 313 Kodierungen / 49 %

In den Schülertexten sind es stattdessen Konstruktionen mit Adverbien.⁸⁶⁴ Die Mittelwerte bestätigen erneut den grundsätzlich ausgeprägteren Gebrauch im Schülerkorpus.⁸⁶⁵ Gegenüber den Notenbereichen und Teilkorpora verhalten sich beide Prozedurausdruck-Typen allerdings erstaunlich neutral.

Für die wenigen Fälle einer expliziten Widerspruchsbezeichnung zeigt sich mit Nomen-, Kommentaradverb-, Verb- und Adjektivkonstruktionen eine große Bandbreite. Bei den Doppelmarkierungen von Kontrast folgern handelt es sich ausschließlich um Verbindungen aus *aber* oder *doch* und einem Adverb. Kombinationen bzw. Sequenzen der beiden Unterarten werden fast ausschließlich mit *zwar* und mit einer Partikel oder einem Adverb im Anschluss realisiert.⁸⁶⁶

6.3.5 Kombinations- und Sequenzmuster

Die Kombinations- bzw. Sequenzmuster mit den einzelnen Unterarten *innerhalb* der vier untersuchten Handlungsschemata wurden bereits dargestellt. Abschließend soll es um die Frage gehen, wie die vier Handlungsschemata *schemaübergreifend* miteinander verbunden werden.

Die Einbettung der Handlungsschemata ineinander und ihre Sequenzierung sind der erste Schritt zum Aufbau komplexer Handlungen über *Indem-* und *Und-dann-*Relationen, wie sie etwa für *bestätigendes Integrieren*, *vergleichendes Systematisieren* oder *kritisches Positionieren* (vgl. Steinseifer 2014, 214f. und Schüler 2017a, 415-435) notwendig sind. Handlungstheoretisch gedacht, setzt sich letztlich der gesamte Text aus solchen „Bausteinen“ zusammen.

6.3.5.1 Korpusvergleich: Handlungsschemata

Abbildung 6.49 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der sechs möglichen Kombinations- bzw. Sequenzmuster. Die ersten drei sind die verschiedenen Verbindungen mit Referieren, die gerade für materialgestütztes Schreiben von besonderem Interesse sind. Die letzten drei sind Verbindungen ohne Referieren, die aber – wie sich im Folgenden zeigen wird – keineswegs minder wichtig sind.

Ergänzend sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Möglichkeiten zur Kombination bzw. Sequenzierung selbstverständlich nicht auf zwei Handlungsschemata

⁸⁶⁴ 38 Kodierungen / 40 % zu 159 Kodierungen / 51 %

⁸⁶⁵ Konjunktionen: M = 1,87 zu 2,57 bzw. M / 100 = 0,27 zu 0,31; Adverbien: 1,27 zu 2,65 bzw. M / 100 = 0,18 zu 0,32

⁸⁶⁶ Aussagen zum Zusammenhang zu den Notenbereichen und Teilkorpora sind aufgrund der geringen Fallzahl und der Vielzahl an Möglichkeiten nicht möglich.

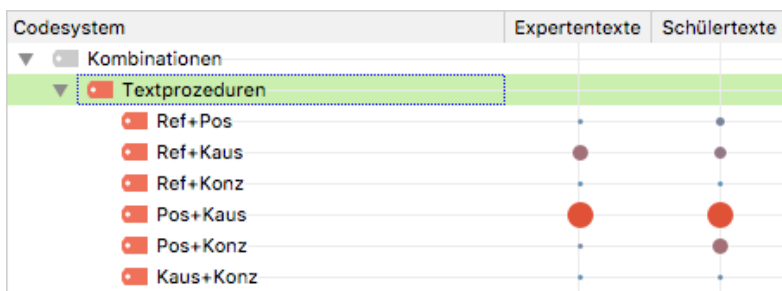


Abbildung 6.49: Korpusvergleich (CMB): Kombinations- und Sequenzmuster der Handlungsschemata

beschränkt sind. Es finden sich viele Passagen, in denen drei und mehr Handlungsschemata miteinander verbunden sind. Auf die Analyse dieser komplexen Zusammenhänge wird aber verzichtet, um die Ergebnisdarstellung nachvollziehbar zu halten.

In beiden Korpora dominieren Kombinationen und Sequenzen, in denen die Handlungsschemata Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen verbunden werden. Für die Expertentexte liegen 61 Kodierungen und für die Schülertexte 253 Kodierungen vor. Damit macht diese Verbindung 30 % der insgesamt 202 Kodierungen bzw. 28 % der insgesamt 891 Kodierungen aus. Die Verbindung Referieren und Kausalität herstellen ist im Expertenkorpus die zweithäufigste (42 Kodierungen / 21 %), im Schülerkorpus die dritthäufigste (154 Kodierungen / 17 %). Für Positionieren und Konzedieren dreht sich die Rangfolge mit 28 Kodierungen (14 %) bzw. 175 Kodierungen (20 %) um. An vierter Stelle folgt Positionieren im weiteren Sinn und Referieren (26 Kodierungen / 13 % zu 122 Kodierungen / 14 %), an fünfter Stelle Kausalität herstellen und Konzedieren (23 Kodierungen / 11 % zu 101 Kodierungen / 11 %) und schließlich an sechster Stelle Referieren und Konzedieren (22 Kodierungen / 11 % zu 86 Kodierungen / 10 %). Die prozentuale Verteilung weist somit erstaunliche Parallelen auf.

Mit Blick auf die Anzahl der einzelnen Handlungsschemata ergibt es sich fast zwangsläufig, dass auch bei den Verbindungen die Anzahl an Kodierungen im Schülerkorpus überwiegt. Trotzdem ist dieser Befund in seiner Deutlichkeit erstaunlich, sagt er doch aus, dass sich im Expertenkorpus deutlich weniger Kombinationen und Sequenzmuster nachweisen lassen – zumindest so wie die Hand-

	Experten						Schüler					
	Ref+ Pos	Ref+ Kaus	Ref+ Konz	Pos+ Kaus	Pos+ Konz	Kaus+ Konz	Ref+ Pos	Ref+ Kaus	Ref+ Konz	Pos+ Kaus	Pos+ Konz	Kaus+ Konz
M	0,87	1,40	0,73	2,03	0,93	0,77	2,03	2,57	1,43	4,22	2,92	1,68
M / 100	0,13	0,20	0,11	0,29	0,13	0,11	0,25	0,31	0,17	0,51	0,35	0,20
Median	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	4,00	3,00	1,00
Min	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	3	5	2	6	5	2	9	8	5	14	8	5
R	3	5	2	6	5	2	9	8	5	14	8	5
SD	0,92	1,23	0,73	1,52	1,15	0,76	1,88	1,99	1,17	2,79	1,91	1,36
1. Quartil	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,75	1,00	0,00	2,00	1,00	1,00
3. Quartil	1,00	2,00	1,00	3,00	1,75	1,00	3,00	4,00	2,00	5,00	4,00	3,00

Tabelle 6.17: Korpusvergleich (Kennzahlen): Kombinations- und Sequenzmuster der Handlungsschemata

lungsschemata hier erfasst und kodiert wurden. Für jede der sechs Verbindungen ist die Verwendungshäufigkeit *pro Kommentar* und die „Dichte“ *pro 100 Wörter* für die Schülertexte höher. Tabelle 6.17 fasst die entsprechenden Kennzahlen zusammen.

Für Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen stehen sich Mittelwerte von 2,03 und 4,22 gegenüber. Das ist immerhin mehr als doppelt so viel. Für Referieren und Kausalität herstellen betragen die entsprechenden Werte 1,40 und 2,57, für Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren 0,93 und 2,92, für Positionieren im weiteren Sinn und Referieren 0,87 und 2,03, für Kausalität herstellen und Konzedieren 0,77 und 1,68 sowie für Referieren und Konzedieren 0,73 und 1,43. Die Minima zeigen, dass keine Verbindung obligatorisch ist. Die Streuungs- und Maximalwerte entsprechen den durchschnittlichen Verwendungshäufigkeiten.

6.3.5.2 Korpusvergleich: Prozedurausdrücke

Die sechs Handlungsschemata zeigen eine große Vielfalt in Bezug auf die konkrete Realisierung der Kombinationen und Sequenzen. Aus diesem Grund kann im Folgenden nur auf die markantesten Typen eingegangen werden.

In die Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen sind im Expertenkorpus am häufigsten Geltungsgrad einschränken (26 von insgesamt 67 eingebundenen Kodierungen / 39 %), Appellieren (19 Kodierungen / 28 %) und Erklären / Begründen (41 von insgesamt 66 eingebundenen Kodierungen / 62 %) eingebunden. Geltungsgrad einschränken (11 Kodierungen / 16 %), Positionieren im engeren Sinn (7 Kodierungen / 10 %), Werten (4 Kodierungen / 6 %), Ableiten / Schließen (23 Kodierungen / 35 %) und faktische Konditionale (2 Kodierungen / 3 %) folgen mit teilweise deutlichem Abstand. Konkret handelt es sich dabei um Verbindungen wie folgende, bei denen etwa Begründungen auf Annahmen und Appelle folgen oder Folgerungen abgeschwächt werden:

So langsam beschleicht auch die deutsche Wirtschaft das Unbehagen angesichts der Anzeichen, dass der Nachfolger – oder die Nachfolgerin – Barack Obamas im Weißen Haus eine mehr oder weniger scharfe Wende in der amerikanischen Außenwirtschafts- und Handelspolitik vollziehen **könnte**. **Schließlich** sind die Vereinigten Staaten mittlerweile Deutschlands wichtigster Handelspartner. Während des Vorwahlkampfes unter Dauerbeschuss hat Hillary Clinton, die Präsidentschaftskandidatin der Demokraten, plötzlich ihre Abneigung gegen Freihandelsabkommen entdeckt. [...]

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

[...] Die sozialen und finanziellen Kosten des Ausnahmejahrs 2015 werden jetzt spürbar. Auch **deshalb dürfte** es sich bei der AfD nicht um eine politische Eintagsfliege handeln wie bei anderen Neuparteien. Sie ist keine Ein-Thema-Partei wie die Piraten. [...]

(ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt)

Die Ditib galt dabei lange als vergleichsweise angenehmer Gesprächspartner, weil sie über die professionellsten und verlässlichsten Strukturen verfügt. Auch das **darf** man in der aufgeheizten Debatte nicht ganz vergessen, **zumal** es innerhalb der Ditib unterschiedliche Strömungen gibt. [...]

(FAZ-17.08.-1-Reinhard_Bingener)

Im Schülerkorpus ist die Einbindung von Erklären / Begründen (177 von insgesamt 311 eingebundenen Kodierungen / 57 %), Ableiten / Schließen (129 Kodierungen / 41 %) und faktische Konditionale (5 Kodierungen / 2 %) ähnlich verteilt. Von den Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn ist Positionieren im engeren Sinn nun aber am dominantesten (91 von insgesamt 318 eingebundenen Kodierungen / 29 %). Geltungsgrad absolut setzen (71 Kodierungen / 22 %), Geltungsgrad einschränken (68 Kodierungen / 21 %) und Appellieren (64 Kodierungen / 20 %) liegen nahe beieinander, Werten (24 Kodierungen / 8 %) spielt eine untergeordnete Rolle. Entsprechend häufiger liest man in den Schülertexten explizite Behauptungen mit nachfolgender Begründung:

[...] Beide Varianten [Wikipedia bejahen oder ablehnen] haben sicherlich das Potential, sich ihrem Gegenüber zu rechtfertigen, zumindest anfänglich. Auf längere Zeit gesehen, **glaube ich**, wird das Online-Lexikon, wie vor allem Wikipedia das Rennen machen und mit noch ein wenig mehr Zeit die Konkurrenz endgültig überholen und hinter sich lassen wird, **da** es in der Summe gesehen schlicht und einfach überzeugt. Man könnte auch sagen: Wikipedia-Zukunft in der Königsklasse.

(11-B-C-13)

Für die Verbindung Referieren und Kausalität herstellen stechen Redeberichte (24 von insgesamt 57 eingebundenen Kodierungen / 42 %), Referatsrahmen mit Zitatverb *oder* Zitatnomen (je 18 von insgesamt 45 eingebundenen Kodierungen / 40 %) und Ableiten / Schließen (30 von insgesamt 47 eingebundenen Kodierungen / 64 %) heraus. Direkte Rede (18 Kodierungen / 32 %), indirekte Rede (15 Kodierungen / 26 %) und Erklären / Begründen (17 Kodierungen / 36 %) sind seltener. Ein repräsentatives Beispiel für diese Kombination ist dementsprechend eine Sequenz aus Referat und anschließender Schlussfolgerung:

Die Austrittsverhandlungen beginnen erst, wenn die Briten Brüssel gemäß Artikel 50 des EU-Vertrags darüber informieren, dass sie die Union verlassen wollen. [...] May **nimmt an**, **dass** es eine Lösung geben wird, die noch nicht auf dem Tisch liegt. Das würde **bedeuten**, dass man sich weder am norwegischen noch am Schweizer Modell orientieren will. Doch ein neues Modell müssten die Briten erst einmal erfinden [...]

(SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke)

Im Schülerkorpus stehen Redebericht (116 von insgesamt 205 eingebundenen Kodierungen / 57 %), Zitatverben (83 von insgesamt 155 eingebundenen Kodierungen / 54 %) und Erklären / Begründen (110 von insgesamt 209 eingebundenen Kodierungen / 53 %) im Vordergrund. Weniger Bedeutung haben hier direkte

Rede (53 Kodierungen / 26 %) und indirekte Rede (36 Kodierungen / 18 %), allerdings auch Zitatnomen (21 Kodierungen / 14 %) und Ableiten / Schließen (94 Kodierungen / 45 %). Tendenziell werden Referate stärker in Begründungen bzw. Erklärungen eingebunden, so wie in diesem Beispiel:

[...] gehe ich davon aus, dass es nun moderne Literatur gibt, die den bildungsfernen Schichten angepasst ist und ihnen so den Zugang in die Welt der Literatur freigibt. Ob dies nun vor- oder nachteilhaft ist bleibt zweifelhaft, denn wenn es so stark vereinfachte Literatur für Erwachsene gibt, setzen einige von ihnen eventuell die Ansprüche an die Literatur für ihre Kinder herab und besorgen ihnen letztendlich nur noch Comics, **weil** das dem Wunsch der Kinder entspricht und die Eltern **sagen** können: „**Mein Kind ist sehr belesen!**“ Und am Ende entsteht bei den Kindern mehr Schaden als Nutzen. [...]

(ABI-Z-DD-06.2)

Bei der Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren dominieren im Expertenkorpus Geltungsgrad absolut setzen (12 von insgesamt 30 eingebundenen Kodierungen / 40 %) und Kontrast folgern (27 von insgesamt 30 eingebundenen Kodierungen / 90 %). Darüber hinaus spielen noch Geltungsgrad einschränken (9 Kodierungen / 30 %) und Appellieren (7 Kodierungen / 23 %) eine größere Rolle. Ein prägnantes Beispiel für die häufigste Kombination ist das folgende, bei dem erst eine Aussage bestätigt („Zugeständnis“) und dann *trotzdem* eine kontrastive Aussage entgegengestellt wird:

Das Abkommen mit der Türkei wirkt immerhin, die Zahl der Flüchtlinge, die sich über die Ägäis schleppen lassen, ist um 90 Prozent gesunken. **Sicher**, auch die geschlossenen Balkangrenzen schrecken ab, **aber** das allein hätte die Bewegung Richtung Griechenland nicht reduziert. Kein Wunder, dass Griechenland nun, da sich das Verhältnis zur Türkei eintrübt, einen Plan B fordert für den Fall, dass der Deal platzt.

(SZ-04.08.-4-Thomas_Kirchner)

Im Schülerkorpus ist wiederum Kontrast folgern am stärksten vertreten (164 von insgesamt 190 eingebundenen Kodierungen / 86 %), bei den verschiedenen Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn rückt aber nun Geltungsgrad einschränken (65 von insgesamt 258 eingebundenen Kodierungen / 25 %) vor Geltungsgrad absolut setzen (61 Kodierungen / 24 %) und Appellieren (59 Kodierungen / 23 %). Zudem kommen auch Fälle mit Positionieren im engeren Sinn (50 Kodierungen / 19 %) und Werten (23 Kodierungen / 9 %) vermehrt vor. Bei den folgenden zwei markanten Beispielen handelt es sich einmal um ein „abgeschwächtes“ Zugeständnis mit anschließendem Kontrast, zum anderen um einen Appell, der in eine „widersprechende“ Folgerung eingebunden ist:

[...] So viel zur Manipulation im Internet.

Wikipedia **mag** also den ein oder anderen Fehler aufweisen, viele scheint dies **jedoch** anscheinend nicht zu stören. Wieso sonst weist Wikipedia eine so extrem hohe Aufrufzahl auf? [...]

(12-E-R-11)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Literatur in jedem Fall erhalten bleiben sollte, jedoch selbst einen Anpassungsprozess durchleben sollte, um sich in die moderne Gesellschaft integrieren zu können. Das Lesen muss zum Trend werden. **Trotzdem muss** auch diese Hysterie um die Literatur aufhören. Menschen sollen aus freien Stücken aus eigener Überzeugung anfangen zu lesen und wenn sie dann merken, was sie zuvor verpasst haben, wird ein Trend entstehen.

(ABI-Z-FF-08.1)

Bei der Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Referieren gibt es im Expertenkorpus Schwerpunkte für Geltungsgrad einschränken (14 von insgesamt 34 eingebundenen Kodierungen / 41 %), Redebericht (14 von insgesamt 35 eingebundenen Kodierungen / 40 %) und Zitatverben (14 von insgesamt 26 eingebundenen Kodierungen / 54 %). Nahe beieinander liegen Alternativen mit Appellieren (6 Kodierungen / 18 %), Geltungsgrad absolut setzen (6 Kodierungen / 18 %), Werten (5 Kodierungen / 15 %) und Positionieren im engeren Sinn (3 Kodierungen / 9 %) sowie indirekte Rede (11 Kodierungen / 31 %) und direkte Rede (10 Kodierungen / 29 %). Eine typische Realisierung dieser Kombination, bei der ein Referat mit einer Positionierung versehen wird, sieht wie folgt aus:

[...] Der [Donald Trump] lässt an der Globalisierung im Allgemeinen und an Freihandelsabkommen im Speziellen kein gutes Haar, ob transpazifisch, transatlantisch oder transamerikanisch. Denn es **sei** immer nur die amerikanische Wirtschaft, die (**angeblich**) den Kürzeren **ziehe**, und immer nur **seien** es die amerikanischen Arbeiter, die das Nachsehen **hätten**.

Diese Sichtweise ist mehr als einseitig. [...]

(FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger)

Im Schülerkorpus kommen Positionieren im engeren Sinn, Geltungsgrad absolut setzen und Geltungsgrad einschränken auf den gleichen Wert (je 41 von insgesamt 164 eingebundenen Kodierungen / 25 %). Appellieren (23 Kodierungen / 14 %) und Werten (18 Kodierungen / 11 %) folgen mit einigem Abstand. Bei Referat steht klar der Redebericht im Vordergrund (80 von insgesamt 153 eingebundenen Kodierungen / 52 %), gerade die indirekte Rede ist nun deutlich seltener (26 Kodierungen / 17 %). Auch hier wird für Referatsrahmen vor allem auf Zitatverben zurückgegriffen (54 von insgesamt 125 eingebundenen Kodierungen / 43 %). Entsprechend aussagekräftige Beispiele sind etwa referierte Aussagen, denen zugestimmt wird:

[...] „Kulturen entwickeln sich“, (Andreas Steinhövel) und mit ihnen muss das auch der Literaturbegriff tun, denn wir definieren ihn. Eben jener Andreas Steinhövel **plädiert** dafür, **dem Buch endlich diesen „mythischen Nimbus“ abzuerkennen** und da **bin ich ganz bei ihm**. Literatur ist bunter, als es der schwarz-weiß Kontrast eines Buches je sein könnte. [...]

(ABI-Z-DD-13)

Der Filmkritiker Michael Althen **bezeichnet** den Film als „**Erzählung pur**“, als „**Geschichten [...] in ihrer reinsten Form.**“ Damit **hat** er **wohl kaum unrecht**. In aller Regel ist die Immersion bei Filmen deutlich stärker, als sie bei einem Buch jemals sein könnte. [...]

(12-E-T-12)

Die Verbindung Kausalität herstellen und Konzedieren verteilt sich im Expertenkorpus recht ausgeglichen auf Erklären / Begründen (14 von 27 eingebundenen Kodierungen / 52 %) und Ableiten / Schließen (12 Kodierungen / 44 %). Kontrast folgern (21 von insgesamt 28 eingebundenen Kodierungen / 75 %) überwiegt erneut Bedingung blockieren (6 Kodierungen / 21 %). Die Kombination bzw. Sequenzierung der beiden Handlungsschemata kann recht unterschiedlich aussehen. Sie reicht von kontrastiven Aussagen, die in eine Begründung eingebettet sind, bis zu einer kontrastiven Folgerung, die durch die Nennung eines Grundes gestützt wird:

[...] dann ist das [die politische Situation in Polen] eben nicht nur eine Katastrophe für Polen, sondern auch für Europa.

Wenn diese Katastrophe unerwartet eingetreten ist, dann auch **deshalb, weil** die europäische Einheit **zwar** begrüßt, **aber** zumindest auf westlicher Seite vielfach nicht wirklich gelebt worden ist. Wen hat es interessiert, dass es im Polen der nachkommunistischen Zeit nie wirklich gelungen ist, politische Gräben zu überwinden? [...]

(SZ-05.08.-4-Daniel Brössler)

[...] Nun bietet gar Saudi-Arabien die Zusammenarbeit bei der Suche nach den Hintermännern von Ansbach an, weil diese Leute auch Riad gefährlich werden können. Wer hätte das gedacht.

Doch haftet all diesen Bemühungen etwas Dilettantisches an, **weil** der Staat entweder zu hasenherzig ist im Umgang mit den neuen Gefahren, oder weil er unproportional reagiert und in einem technologischen Kontrollwahn Gebilde wie die NSA entwirft, mit deren Hilfe die Nadel im Heuhaufen gefunden werden soll — selbstverständlich ohne Rücksicht auf den Heuhaufen.

(SZ-08.08.-4-Stefan_Kornelius)

Bei dieser Verbindung lassen sich beim Schülerkorpus hinsichtlich der Verteilung kaum Unterschiede ausmachen. Erklären / Begründen (74 von insgesamt 140 Kodierungen / 53 %) und Ableiten / Schließen (66 Kodierungen / 47 %) liegen nahe beieinander, während Kontrast folgern klar dominiert (95 von insgesamt 108 eingebundenen Kodierungen / 88 %). Das folgende Beispiel, bei dem über *doch* einmal eine Begründung und einmal eine kontrastive Aussage realisiert wird, soll noch einmal die Vielfalt der Realisierungsmöglichkeiten und die Bedeutungsvarianz einzelner Ausdrücke illustrieren:

[...] Zweifellos hat die Online-Plattform Wikipedia in unserer Gesellschaft einen beachtlich hohen Stellenwert eingenommen, recherchieren **doch** vier von fünf Internetnutzern bei Wikipedia. **Doch** das wird von mehreren Seiten misstrauisch beäugt; fehlende Korrekturen und manipulierte Beiträge sind nur ein Beispiel für die Kritikpunkte der Wikipedia Gegner. [...]

(11-B-D-11)

Die seltenste Verbindung Referieren und Konzedieren wird im Expertenkorpus bevorzugt über indirekte Rede (12 von insgesamt 25 eingebundenen Kodierungen / 48 %), Zitatverb (12 von insgesamt 19 eingebundenen Kodierungen / 63 %) und Kontrast folgern (22 von insgesamt 27 eingebundenen Kodierungen / 81 %) realisiert. Redebericht (8 Kodierungen / 32 %) und direkte Rede (5 Kodierungen / 20 %) sowie Bedingung blockieren (5 Kodierungen / 19 %) treten seltener auf. Eine mögliche Variante mit kombinierter indirekter und direkter Rede sieht beispielsweise wie folgt aus:

[...] Damals hatten sich die Umweltminister der Länder mitsamt der Berliner Ressortchefin Barbara Hendricks auf eine mittelgroße Revolution verständigt. Sie beschlossen, die Blaue Plakette für Autos einzuführen. [...] Es wäre auch ein Zeichen des Selbstbewusstseins gegenüber der Autoindustrie nach dem unseligen Abgas-Skandal gewesen. **Doch** die Revolution findet nicht statt, das Umweltministerium **sagt** nun, **die Pläne seien „auf Eis gelegt worden“**.

(SZ-11.08.-4-Jan_Heidtmann)

Bei den SuS verliert die indirekte Rede deutlich an Bedeutung (19 von insgesamt 119 eingebundenen Kodierungen / 16 %). An erster und zweiter Stelle stehen wieder Redebericht (73 Kodierungen / 61 %) und direkte Rede (27 Kodierungen / 23 %). Wie schon im Expertenkorpus sind Zitatverben (47 von insgesamt 98 eingebundenen Kodierungen / 48 %) und Kontrast folgern (81 von insgesamt 104 eingebundenen Kodierungen / 78 %) klar dominant. Die Beispiele zeigen 2-mal eine referierte Aussage, der eine kontrastive Folgerung bzw. Frage entgegengesetzt wird:

[...] Ich habe nämlich, besonders durch den Kinder- und Jugendautor Andreas Steinhöfel, gelernt, dass Lesen kein Bildungsauftrag sein soll. Es ist wie mit dem Hobby: jeder macht das, was er möchte und das, was er nicht möchte. **Auch wenn** die Literatur, **wie** auch Mario Vargas Llosa **sagt**, **ein Zauberwerk ist, welches die menschlichen Erfahrungen vervielfacht**, oder **nach Jorge Volpi eine Achterbahn der Emotionen**, so sollte niemand gezwungen werden Bücher zu lesen.

(ABI-Z-CC-04.2)

[...] Im Internet wimmelt es nur so von Hackern und Phising-Software. Die Wikipedia Verantwortlichen **behaupten**, **dass Wikipedia** – angeblich – **sicher ist**. **Doch** was ist, wenn es doch mal einen verheerenden Hackerangriff gibt? Es kann jedenfalls nicht sein, dass das weltweit gesammelte Wissen auf einen Schlag vernichtet werden kann.

(12-D-Q-06)

6.3.5.3 Schülerkorpus

Wie sich die verschiedenen Verbindungen auf die Notenbereiche und Teilkorpora verteilen, zeigt Abbildung 6.50.

Die Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Referieren weist die höchsten Konzentrationen in ABI_NB_2⁸⁶⁷ und ABI_NB_1⁸⁶⁸, aber auch in ABI_NB_5 auf⁸⁶⁹. Die niedrigsten Konzentrationen liegen für 11_NB_5⁸⁷⁰ und 12_NB_5⁸⁷¹ vor. Für die Notenbereiche lässt sich ein deutlicher kontinuierlicher Anstieg von NB_5⁸⁷² in Richtung NB_1⁸⁷³ feststellen. Für die Teilkorpora liegt das Minimum knapp in 12/1⁸⁷⁴, das Maximum im Abitur⁸⁷⁵. Für den Zusammenhang zu den Notenbereichen beträgt r -0,27, für den Zusammenhang zu den Teilkorpora 0,14.

Bei der Verbindung Referieren und Kausalität herstellen sticht ABI_NB_2⁸⁷⁶, allerdings auch ABI_NB_5⁸⁷⁷ heraus. Das Minimum findet sich in 11_NB_5.⁸⁷⁸ Eine klare Tendenz lässt sich für die Notenbereiche nicht ausmachen. NB_5 verfügt zwar über die wenigsten Fälle⁸⁷⁹, die meisten Fälle kommen jedoch in NB_4 und NB_3⁸⁸⁰ vor. In Bezug auf die Teilkorpora liegt das Maximum erneut im Abitur⁸⁸¹, das Minimum knapp in 12/1⁸⁸². Die entsprechenden Werte für r kommen auf -0,01 und 0,28.

Die höchste Konzentration der Verbindung Referieren und Konzedieren wird in ABI_NB_3 erreicht.⁸⁸³ Die niedrigste Anzahl findet man in 11_NB_4, 11_NB_3 und 12_NB_3.⁸⁸⁴ Über die Notenbereiche hinweg ist das Kombinations- bzw. Sequenzmuster recht ausgeglichen verteilt. Entsprechend nah liegen das Maximum in NB_5⁸⁸⁵ und das Minimum in NB_3⁸⁸⁶ beieinander. Der Schwerpunkt bei den Teilkorpora findet sich wie schon zuvor im Abitur⁸⁸⁷, allerdings mit dem geringsten Wert diesmal deutlich in 11/2⁸⁸⁸. r beträgt dementsprechend einmal 0,03 und einmal 0,31.

⁸⁶⁷ 14 von 122 Fällen / 11 %

⁸⁶⁸ 13 Fälle / 11 %

⁸⁶⁹ 12 Fälle / 10 %

⁸⁷⁰ 4 Fälle / 3 %

⁸⁷¹ 3 Fälle / 2 %

⁸⁷² 19 Fälle / 16 %

⁸⁷³ 33 Fälle / 27 %

⁸⁷⁴ 35 Fälle / 29 %

⁸⁷⁵ 50 Fälle / 41 %

⁸⁷⁶ 18 von 154 Fällen / 12 %

⁸⁷⁷ 15 Fälle / 10 %

⁸⁷⁸ 4 Fälle / 3 %

⁸⁷⁹ 25 / 16 %

⁸⁸⁰ je 35 / 23 %

⁸⁸¹ 70 Fälle / 45 %

⁸⁸² 41 Fälle / 27 %

⁸⁸³ 9 von 86 Fällen / 10 %

⁸⁸⁴ je drei Fälle / 3 %

⁸⁸⁵ 19 Fälle / 22 %

⁸⁸⁶ 15 Fälle / 17 %

⁸⁸⁷ 37 Fälle / 43 %

⁸⁸⁸ 19 Fälle / 22 %



Abbildung 6.50: Schülerkorpus (CMB): Kombinations- und Sequenzmuster der Handlungsschemata

Die Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen spannt sich zwischen ABI_NB_3⁸⁸⁹ und 12_NB_3⁸⁹⁰ auf. Hinsichtlich der Notenbereiche liegt mit einem schwach ausgeprägten Minimum in NB_5⁸⁹¹ und zwei dezenten Maxima in NB_3 und NB_2⁸⁹² eine sehr ausgeglichene Verteilung vor. In Bezug auf die Teilkorpora ist ungewöhnlich, dass der höchste Wert für 11/2⁸⁹³ und der niedrigste für das Abitur⁸⁹⁴ vorliegt. Das Kombinations- bzw. Sequenzmuster korreliert mit den Notenbereichen mit einem r von -0,04, mit den Teilkorpora mit einem r von -0,13.

Bei der Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren stehen sich die drei Sets mit den geringsten Werten in 11_NB_5⁸⁹⁵, 12_NB_5⁸⁹⁶ und 12_NB_4⁸⁹⁷ den drei Sets mit den höchsten Werten in 12_NB_3, 11_NB_2 und ABI_NB_2⁸⁹⁸ gegenüber. Die Tendenz zeigt mit den beiden Minima in NB_5 und NB_4⁸⁹⁹ und beiden Maxima in NB_2⁹⁰⁰ und NB_1⁹⁰¹ in Richtung besser bewerteter Texte. Bei den Teilkorpora findet man die stärkste Konzentration für das Abitur⁹⁰² und die schwächste knapp für 12/1⁹⁰³. r liegt bei -0,28 bzw. 0,12.

Für die Verbindung Kausalität herstellen und Konzedieren liegen das Maximum in 12_NB_3⁹⁰⁴ und das Minimum in ABI_NB_1⁹⁰⁵ doch deutlich auseinander. Trotzdem verteilt sich die Verbindung ohne klare Tendenz um NB_4⁹⁰⁶ und NB_3⁹⁰⁷ herum. Bei den Teilkorpora steigen die Werte von 11/2⁹⁰⁸ bis zum Abitur⁹⁰⁹ schwach an. r erreicht 0,05 bzw. 0,12.

⁸⁸⁹7 von 253 Fällen / 3 %

⁸⁹⁰24 Fälle / 9 %

⁸⁹¹48 Fälle / 19 %

⁸⁹²je 53 Fälle / 21 %

⁸⁹³95 Fälle / 38 %

⁸⁹⁴77 Fälle / 30 %

⁸⁹⁵6 von 175 Fällen / 3 %

⁸⁹⁶8 Fälle / 5 %

⁸⁹⁷7 Fälle / 4 %

⁸⁹⁸je 16 Fälle / 9 %

⁸⁹⁹je 28 Fälle / 16 %

⁹⁰⁰43 Fälle / 25 %

⁹⁰¹41 Fälle / 23 %

⁹⁰²67 Fälle / 38 %

⁹⁰³52 Fälle / 30 %

⁹⁰⁴11 von 101 Fällen / 11 %

⁹⁰⁵2 Fälle / 2 %

⁹⁰⁶23 Fälle / 23 %

⁹⁰⁷24 Fälle / 24 %

⁹⁰⁸30 Fälle / 30 %

⁹⁰⁹38 Fälle / 38 %

6.3.5.4 Zusammenfassung

Für die prozentuale Verteilung der verschiedenen Kombinations- und Sequenzierungsmöglichkeiten der untersuchten Handlungsschemata zeigen sich überraschende Parallelen zwischen den beiden Korpora. Einen kleinen Unterschied in der Rangfolge gibt es nur bei Referieren und Kausalität herstellen⁹¹⁰ bzw. Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren⁹¹¹. Erstere wird in den Expertentexten am zweithäufigsten verwendet, Zweitere bei den Schülertexten. Ansonsten ist die Rangfolge identisch: An erster Stelle steht klar Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen⁹¹², später folgen Positionieren im weiteren Sinn und Referieren⁹¹³, Kausalität herstellen und Konzedieren⁹¹⁴ und schließlich Referieren und Konzedieren⁹¹⁵.

Bei den Kombinationen bzw. Sequenzen mit Referat liegt damit die Einbindung in Kausalität klar vorne, im Expertenkorpus gerne in Form einer Schlussfolgerung, die auf ein Referat folgt:

[...] Will man alle Deutschtürken bei zugespitzter Lage zur Entscheidung zwingen? Ist das nicht gerade Erdogans Logik?

Die **Forderung** nach Loyalitätsbekundungen, **wie** etwa vom CDU-Präsidiumsmitglied Jens Spahn formuliert („**eine klare Entscheidung abverlangen**“), **wird zu** noch mehr Entfremdung **führen** und jeden, der sich unter Druck gesetzt fühlt, in die falsche Richtung drängen. [...]

(ZEIT-11.08-1-Özlem_Topcu)

Positionierungen und Konzessivität spielen bei den Verbindungen mit Referat eine deutlich kleinere Rolle. Bei den Kombinationen bzw. Sequenzen ohne Referat dominieren Verbindungen mit Positionierungen und Kausalität. Ein prototypisches Beispiel für die Expertentexte ist dabei eine Annahme oder ein Appell, der durch eine Begründung gestützt wird:

[...] So klagt die Stadt München jetzt ihrerseits gegen einen Spruch des Verwaltungsgerichts. Es hatte darauf gedungen, dass ältere Diesel von den Straßen verschwinden müssen. **Wie wichtig** aber klare Vorschriften **sind**, **weil** wenige Autofahrer freiwillig bereit sind, einen Beitrag zu leisten, **hat** der Fall Stuttgart **gezeigt**: Zu Beginn des Jahres musste die Stadt Feinstaubalarm auslösen, Autofahrer wurden gebeten, ihre Fahrzeuge stehen zu lassen. Der Erfolg der Aktion? Nahe null. [...]

(SZ-11.08.-4-Jan_Heidtmann)

⁹¹⁰42 von 202 Kodierungen / 21 % zu 154 von 891 Kodierungen / 17 %

⁹¹¹28 Kodierungen / 14 % zu 175 Kodierungen / 20 %

⁹¹²61 Kodierungen / 30 % zu 253 Kodierungen / 28 %

⁹¹³26 Kodierungen / 13 % zu 122 Kodierungen / 14 %

⁹¹⁴23 Kodierungen / 11 % zu 101 Kodierungen / 11 %

⁹¹⁵22 Kodierungen / 11 % zu 86 Kodierungen / 10 %

Positionierungen mit Konzessivität zu verknüpfen ist vor allem im Schülerkorpus wie im folgenden Beispiel nach dem Schema *Zugeständnis machen und dann Kontrast folgern* üblich:

Ja, Wikipedia birgt Gefahren, es öffnet Manipulation und Fehlinformationen Tor und Tür. **Aber trotz alledem** ist Wikipedia schon jetzt ein Weltkulturerbe, ein Schatz, der den Reichtum der Menschheit an Bildung manifestiert und den es unter allen Umständen zu erhalten gilt. Wer Wikipedia verdammt, lässt sich täuschen von dem kleinen Märchen des Konzepts und übersieht die Rolle, die Wikipedia zum Erhalt der Demokratie spielt: [...]

(11-A-A-13.1)

Verbindungen von Kausalität und Konzessivität findet man noch etwas seltener.

Hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit *pro Kommentar* und der „Dichte“ *pro 100 Wörter* ist markant, mit welcher Deutlichkeit alle Kombinations- bzw. Sequenzmuster im Schülerkorpus überwiegen. Diese kommen in den Schülertexten nicht selten auf mehr als das Doppelte.⁹¹⁶ Dieser Befund ist auf den ersten Blick erstaunlich, passt aber zu den Ergebnissen bei den einzelnen Handlungsschemata.

Theoretisch würde daraus – wie schon zuvor – die Erwartung folgen, dass die Kombinations- und Sequenzmuster in Richtung besser bewertete Texte und Abitur abnehmen und sich so den Expertentexten zunehmend annähern. Diese Erwartung erfüllt sich jedoch nicht. Tendenziell steigen die Kombinationen mit den besseren Noten eher an. Am deutlichsten ist dies bei Positionieren im weiteren Sinn und Referieren ($r = -0,27$) sowie bei Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren ($r = -0,28$). Nicht selten ist allerdings auch ein verblüffend „neutrales“ Verhalten zu beobachten.

Auch bei den Teilkorpora steigen die Werte in der Regel in Richtung Abitur an – erneut entgegen der Erwartung, aber ein Stück weit wohl durch die höhere Wörteranzahl bedingt. Am deutlichsten ist dies für Referieren und Konzedieren ($r = 0,31$) sowie Referieren und Kausalität herstellen ($r = 0,28$) zu beobachten.

⁹¹⁶Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen: $M = 2,03$ zu $4,22$ bzw. $M / 100 = 2,29$ zu $0,51$; Referieren und Kausalität herstellen: $M = 1,40$ zu $2,57$ bzw. $M / 100 = 0,20$ zu $0,31$; Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren: $M = 0,93$ zu $2,92$ bzw. $M / 100 = 0,13$ zu $0,35$; Positionieren im weiteren Sinn und Referieren: $M = 0,87$ zu $2,03$ bzw. $M / 100 = 0,13$ zu $0,25$; Kausalität herstellen und Konzedieren: $M = 0,77$ zu $1,68$ bzw. $M / 100 = 0,11$ zu $0,20$; Referieren und Konzedieren: $M = 0,73$ zu $1,43$ bzw. $M / 100 = 0,11$ zu $0,17$

6.3.6 Zusammenfassung der Teilergebnisse und Förderpotentiale

Unabhängig von den Unterschieden in der Gewichtung lässt sich ein auf den ersten Blick erstaunliches Ergebnis festhalten: Die Verwendungshäufigkeit *pro Kommentar*⁹¹⁷, aber auch die „Dichte“ *pro 100 Wörter* ist für alle untersuchten Handlungsschemata und ihre Verbindungen sowie ebenso eine Ebene darunter für alle Unterarten *im Schülerkorpus* höher. Das spricht deutlich gegen die Annahme, dass eine stärkere Verwendung der Textprozeduren – so wie sie in dieser Arbeit erfasst und kodiert wurden – die unbestritten höhere Qualität der Expertentexte ausmacht.

Vielmehr scheint der Gedanke plausibel, dass die Textprozeduren für Schüler einen wahrscheinlich notwendigen Zwischenschritt im Sinn *transitorischer* Normen darstellen. So ließen sich dann auch teilweise die konstatierten Widersprüche bei den Korrelationen auflösen. Es ist gut vorstellbar, dass bei einem Schüler die Nutzung eines Handlungsschemas, das ein Experte subtiler realisieren würde, im Vergleich zu seinen Mitschülern, die über dieses Handlungsschema gar nicht oder nur unzureichend verfügen (blinder Fleck), dennoch positiv bewertet wird.

Erklären lässt sich dieses Ergebnis auf zweierlei Weise: zum einen mit der Annahme von *Lernerformen* (vgl. Rezat 2014), zum anderen mit dem Zusammenwirken verschiedener, domänenspezifischer Kommunikationsprinzipien.

Lernerformen können als Ausdruck der Entwicklungsphase der Imitation verstanden werden (vgl. Steinhoff 2007). Ein auffälliges Merkmal von ihnen ist eine dysfunktionale Häufung. Kontextuelle Passung wird vor allem über eine einseitige Konzentration auf die Prozedurausdrücke angestrebt (unter Umständen in einer noch fehlerhaften grammatisch-syntaktischen Form). Eine adäquate inhaltliche „Füllung“ und eine geschickte Einbindung der zugrundeliegenden Handlungsschemata in die (lokale und globale) Textorganisation wird aber noch nicht erreicht. Bei dieser Interpretation muss allerdings noch einmal einschränkend darauf hingewiesen werden, dass augenscheinlich dysfunktionale Verwendungen nicht kodiert wurden.

Die zweite Erklärungsmöglichkeit besteht darin, dass in den Expertentexten neben Prinzipien wie *Verständlichkeit*, *Explizithheit*, *Genauigkeit* und *Vollständigkeit* ein Prinzip der *Informativität*, *Ökonomie* oder *Effizienz* große Bedeutung zu ha-

⁹¹⁷In Verbindung mit der Beobachtung, dass die SuS tendenziell zu lange Texte schreiben, ist der Gedanke interessant, dass nicht mehr Handlungsschemata eingesetzt werden, weil die Texte länger sind, sondern dass die Texte länger werden, weil mehr Handlungen über entsprechende Ausdrücke realisiert werden.

ben scheint (vgl. u. a. Kurz ²2010a, 92-97 und Fritz 2013, 373-378). Das würde bedeuten, dass sprachliche Handlungen sparsam bzw. gezielt eingesetzt und nur bei Bedarf bzw. relativ zu den Adressaten an der sprachlichen Oberfläche angezeigt werden.

Insbesondere Kohärenz ist dafür ein gutes Beispiel. Fritz (2013, 375) sieht sie als Folge der Anwendung unterschiedlicher grundlegender Organisationsprinzipien. Dazu zählen die Nutzung von Sequenzmustern, die Konstruktion thematischer Zusammenhänge und die Organisation eines systematischen Wissensaufbaus, die durch sprachliche Mittel signalisiert werden *können*, aber nicht *müssen*.

Meines Erachtens scheint genau dies eine große Herausforderung journalistischer Texte insgesamt zu sein, die sich nicht zuletzt aus der Textfunktion Unterhalten speist. Darin besteht wohl ein zentraler Unterschied zu wissenschaftlichem Schreiben, das den oben genannten Prinzipien Explizitheit, Genauigkeit und Vollständigkeit in der Regel mehr Gewicht gibt und sich dafür aber auch eine stärkere Redundanz auf sprachlicher Ebene leistet (vgl. etwa Fritz 2013, 386f. oder Ehlich 2018, v. a. 19f.). Im Kontext des Nähe-Distanz-Modells von Koch / Oesterreicher (1994 und 2007) hält Feilke dazu fest (2010c, 210f.):

Entsprechend sind für Koch/Oesterreicher bekanntlich Gesetzestexte Prototypen konzeptionell schriftlicher Texte. Sie sind auf maximale Kontextentbindung sowohl hinsichtlich situativer Umweltbedingungen als auch hinsichtlich stillschweigend geteilter Wissens- und Verstehenskontexte angelegt. [...] Es zählt nicht der Common sense, sondern nur, was sprachlich ‚verbrieft‘ und ‚schwarz auf weiß‘ festgehalten worden ist.

Auch für die Wissenschaft gilt diese Konstellation: Was im Common sense als ein geteiltes Wissen selbstverständlich ist, darf hier gerade nicht als selbstverständlich unterstellt werden. Alle Verstehensvoraussetzungen kommen auf den Prüfstand einer methodisch-verfahrensmäßigen Absicherung von Aussagen über die Welt der Sachverhalte und Gegenstände. Im Common sense der Wissenschaft ist jede unbefragte Behauptung fragwürdig.

Insofern mag es kein Zufall sein, dass das Textprozeduren-Konzept am wissenschaftlichen Schreiben entwickelt wurde (vgl. Steinhoff 2007 und etwa Gätje / Rezat / Steinhoff 2012, 54f. oder Schüler 2017a, 59-61) – wobei auch im Kommunikationsbereich Wissenschaft absolute Explizitheit unmöglich ist und geteilte Wissensbestände vorausgesetzt werden *müssen*, um überhaupt sinnvoll kommunizieren zu können (vgl. Fritz 2013, 386f.). Nur die Gewichtung der Kommunikationsprinzipien ist eben eine andere als in anderen Domänen.

Wo sich Unterschiede in der Gewichtung und Realisierung der Handlungsschemata zeigen, können im Folgenden Vorschläge zur Förderung gemacht werden. Ob und, wenn ja, über welche Formen der subtileren und eventuell nicht an der Textoberfläche erfassbaren Realisierung Experten verfügen, kann hier nur vermutet, jedoch nicht beantwortet werden. Darüber hinaus sei noch erwähnt, dass na-

türlich prinzipiell noch die Möglichkeit besteht, dass andere Handlungsschemata existieren, die möglicherweise eine noch stärkere Auswirkung auf die Qualität der Textsorte Kommentar haben. Eine begründete Auswahl war jedoch unumgänglich.

Positionieren im weiteren Sinn: Bei diesem Handlungsschema hat sich deutlich gezeigt, dass es von den SuS grundsätzlich zu häufig und in der falschen Gewichtung eingesetzt wird. Generell ist damit auf einen funktionalen und domänenspezifischen Einsatz der Handlungsschemata zu achten. Insbesondere Positionieren im engeren Sinn, vor allem in Form der für den Kommentar absolut untypischen Konstruktionen mit den Pronomen *ich* und *mein* und Verben bzw. Nomen des Aussagens, hat eine zu große Dominanz. Die impliziteren rhetorischen Fragen und *Ja- / Nein*-Antworten sind bei gezieltem Einsatz eine sinnvolle domänenspezifische Alternative. Für Geltungsgrad absolut setzen und einschränken scheint neben den zentralen Kommentaradverbialen eine verstärkte Orientierung an Adjektiv- und Verbkonstruktionen ratsam. Explizites Werten ist mithilfe einer Adjektivkonstruktion typisch, wird allerdings von den EuE zurückhaltend eingesetzt. Für Appellieren bietet sich neben den Verbkonstruktionen eine tendenziell stärkere Nutzung von Adjektivkonstruktionen an. Doppelmarkierungen und Verbindungen der vier bzw. fünf Unterarten sind in den Expertentexten sehr selten und wenn überhaupt nur mit Bedacht einzusetzen.

Referieren: Relativ gesehen ist es das Handlungsschema, bei dem sich die EuE sowie die SuS in Bezug auf die bloße Verwendungshäufigkeit am nächsten kommen. Zudem ist das Verhältnis von Referat und Referatsrahmen in beiden Korpora fast identisch. Bezüglich der Realisierung ist klar angebracht, die Möglichkeiten der indirekten Rede zugunsten des Redeberichts und zum Teil auch der direkten Rede zu betonen. *Slipping* wird in beiden Korpora genutzt, in den Expertentexten prozentual gesehen allerdings etwas häufiger. Für Referatsrahmen bietet sich ein Abbau der Verbindungen aus Zitatverb *und* Zitatnomen sowie eine zurückhaltendere Nutzung von Präpositionalausdrücken, der Subjunktion *wie* und des Adverbs *so* an. Typisch sind stattdessen Konstruktionen mit Zitatverb *oder* Zitatnomen. Referate ohne Referatsrahmen sind selten, aber möglich. In den Expertentexten werden hierfür aber eindeutig die Modalverben *sollen* und *wollen* präferiert und nicht die schülertypischen direkten Reden, die nicht selten einen für journalistische Texte untypischen fiktiven Charakter haben.

Kausalität herstellen: Auch bei diesem Handlungsschema ist die Gewichtung der Unterarten fast identisch. Für die Realisierung von Erklären / Begründen scheint eine Fokussierung auf Subjunktionen, Verben, Nomen und Adverbien zu Lasten der von den SuS deutlich stärker eingesetzten Konjunktionen sinnvoll. Für

Ableiten / Schließen ist eindeutig ein Abbau der im Schülerkorpus sehr dominanten Adverbien in Richtung Verben und Nomen sowie zum Teil auch der Subjunktionen angebracht. Doppelmarkierungen und Verbindungen sind auch hier unüblich und sollten sehr vorsichtig eingesetzt werden.

Konzedieren: Wie schon bei Referieren und Kausalität herstellen verteilen sich die beiden Unterarten im Experten- und Schülerkorpus auf fast die gleiche Weise: Kontrast folgern ist gegenüber Bedingung blockieren klar dominant. Für Bedingung blockieren bietet sich eine Reduktion der Präpositionalphrasen zugunsten von Subjunktionen und Adverbien an. Für Kontrast folgern scheint eine leichte Verschiebung von Adverbien zu Konjunktionen ein guter Weg. Eine Einbindung in die Verbindung der beiden Unterarten ist vor allem für Bedingung blockieren nicht unüblich. Doppelmarkierungen sind hingegen äußerst selten.

Kombinations- und Sequenzmuster: Unabhängig von der durchgehend höheren Verwendungshäufigkeit aller Kombinations- und Sequenzmuster im Schülerkorpus sind zwei Details interessant. Die Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen spielt im Expertenkorpus – relativ gesehen – eine größere Rolle sowie die Verknüpfung Positionieren im weiteren Sinn und Konzedieren eine doch deutlich geringere. Darüber hinaus zeigen die Kombinations- bzw. Sequenzmuster insgesamt eine leichte Tendenz zur Zunahme in Richtung besser bewerteter Texte und Abitur. Wie schon oben erwähnt, kann das als Indikator dafür gewertet werden, dass für die SuS zunächst einmal die explizite Anzeige der Handlungsschemata als Zwischenschritt im Vordergrund stehen sollte – von Ausnahmen wie etwa der Verbindung Positionieren im weiteren Sinn und Kausalität herstellen abgesehen.

7 Schlussfolgerungen und didaktische Implikationen

Für materialgestütztes Schreiben als situiertes Schreiben wurden am Beispiel der Textsorte Kommentar drei Forschungsfragen fokussiert:

1. Wie realisieren Oberstufenschüler die zentrale Herausforderung kompetenzorientierten Schreibunterrichts, nämlich das sprachlich-strukturelle Profil eines Textes auf das situativ-pragmatische Profil einer Schreibaufgabe abzustimmen?
2. Welche Förderpotentiale für Schreibkompetenz lassen sich anhand dieser Performanz identifizieren?
3. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den didaktischen Umgang mit „außerschulischen“ Textsorten und für das Ziel einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein korpuskontrastiver Vergleich zwischen Schüler- und Expertentexten vorgenommen und dieser über einen Fragebogen um Hintergrundinformationen ergänzt. Die Analyse der Texte konzentrierte sich auf ausgewählte sprachlich-strukturelle Phänomene der lokalen und globalen Textorganisation. Auf diese Weise war es möglich, Förderpotentiale für kontextadäquates Text- und Sprachhandeln hinsichtlich der horizontalen und vertikalen Sequenz von Kommentaren zu identifizieren.

In Kapitel 6 lag der Schwerpunkt auf der ersten und zweiten Forschungsfrage. Abschließend sollen die Auswertungsergebnisse auf die Unterrichtspraxis zurückbezogen werden. Die Schlussfolgerungen und didaktischen Implikationen, die sich aus diesen für Schreibunterricht ergeben, werden im Folgenden thesenartig zusammengestellt. Den Hintergrund bildet dafür das in Kapitel 2 ausgeführte Verständnis von Kompetenzorientierung und der damit verbundene Wandel der Aufgabenkultur im Lernbereich Schreiben.

These 1: Oberstufenschüler nehmen den Bruch zwischen den traditionellen Aufgabenformaten und dem materialgestützten Schreiben in kommunikativen Kontexten wahr.

Hinsichtlich der Stellung materialgestützten Schreiben sind die Motive aufschlussreich, die die befragten Schülerinnen und Schüler für die Wahl dieses neuen Aufgabenformats anführen. Dabei wird ersichtlich, dass textbezogenes Schreiben und materialgestütztes Schreiben in kommunikativen Kontexten als deutlich unterschiedlich wahrgenommen werden. Prüfungsstrategische Überlegungen und intrinsische Motivation halten sich zwar in etwa die Waage, aber so gut wie keine Antwort lässt den Rückschluss zu, dass die beiden Aufgabenformatgruppen als äquivalent oder gar austauschbar angesehen werden.

Die prüfungsstrategischen Überlegungen beruhen zum Teil auf einer Fehleinschätzung der tatsächlichen Anforderungen, die mit materialgestütztem Schreiben verbunden sind. Sicherlich trifft es zu, dass hier ein geringerer Textumfang als bei einer Erörterung oder einem Interpretationsaufsatz erwartet und die Literaturgeschichte nicht explizit „abgefragt“ wird. Allerdings ist die Arbeitszeit angesichts der umfangreichen Materialien und des anspruchsvollen sprachlich-strukturellen Profils der Textsorte Kommentar doch eher knapp kalkuliert. Das gilt insbesondere dann, wenn man die Erwartung hat, dass Schreiben auch in Prüfungen als Prozess erlebt werden soll – zumindest ansatzweise. Zudem ist für eine tiefere Bearbeitung der drei Themenfelder *Sprache*, *Medien* und *Lesen und Literatur* Fachwissen aus dem Oberstufenunterricht wohl nicht nur hilfreich, sondern zu einem gewissen Grad die Voraussetzung.

Es scheint angebracht, auf die wahrgenommenen Verschiebungen bei den geforderten Leistungen aktiv einzugehen und die Anforderungen des neuen Aufgabenformats bewusst zu kommunizieren. Die Entlastung hinsichtlich des Textumfangs sollte positiv für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Material, eine ausführliche Planungs- und Überarbeitungsphase sowie nicht zuletzt für ein bewusstes Austarieren von situativ-pragmatischem und sprachlich-strukturellem Profil genutzt werden.

Die Punkte, die man der intrinsischen Motivation zurechnen kann, entsprechen im Prinzip den schreibdidaktischen Erwartungen, die sich mit materialgestütztem Schreiben als situiertem Schreiben verbinden. Großes Interesse kommt dem Schreibstil zu, den die journalistische Textsorte Kommentar ermöglicht. Das liegt mit Sicherheit zu einem gewissen Teil daran, dass das Aufgabenformat (relativ) neu ist. Jedoch wird man die erhöhte Motivation auch der situativ-pragmatischen

Profilierung zuschreiben können. *Die eigene Position äußern und darstellen können* sowie *Authentizität, Lebensweltbezug* und *Aktualität* sind hierfür die entsprechenden Schlagwörter, die die Schülerinnen und Schüler anführen.⁹¹⁸

These 2: Oberstufenschüler nehmen die zentrale Herausforderung kompetenzorientierten Schreibunterrichts an und sind sich der Koppelung zwischen situativ-pragmatischem und sprachlich-strukturellem Profil prinzipiell bewusst.

Die Selbstauskünfte im Fragebogen legen die Annahme nahe, dass Oberstufenschüler eine grundlegende Vorstellung vom situativ-pragmatischen Profil der journalistischen Textsorte Kommentar haben. Die zentralen Textfunktionen sowie wichtige Stilzüge bzw. Kommunikationsprinzipien werden in Abgrenzung zu anderen Kommunikationsbereichen und Textsorten benannt. Für die befragten Schülerinnen und Schüler ist der Kommentar von einer Kombination aus Informations-, Appell- und Unterhaltungsfunktion geprägt, die eine Verbindung aus klarer Positionierung und pointierter Argumentation – durchaus mit deskriptiven und explikativen Elementen – erforderlich macht.

Dementsprechend erkennt man in den untersuchten Texten deutlich das Bemühen, kontextuelle Passung durch die Verwendung als „typisch journalistisch“ eingeschätzter Phänomene zu erreichen. Das markanteste Beispiel für die globale Textorganisation ist die Überschrift, die es bei der Erörterung nicht gibt. Hier werden charakteristische Konstruktionen mit sprachlichen Markierungen verwendet, die auf ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Aufmerksamkeits- und Leserlenkung im Journalismus zurückzuführen sind. Aber auch die Kontrolle der Wörteranzahl, die Gestaltung der Absatzstruktur („Informationspakete“), der Bezug auf die Nachricht, das Formulieren einer These zu Beginn der Textsequenz und die Realisierung von Alternativen zum Texthandlungstyp informierend-argumentativ (v. a. appellierend-argumentativ und informierend-explikativ) heben die Schülerkommentare vom traditionellen Erörterungsschema ab.

Bezüglich der lokalen Textorganisation fallen zunächst einmal die verschiedenen Textprozeduren von Positionieren im weiteren Sinn ins Auge. In den Schülertexten finden sich deutliche Markierungen der eigenen Position, Wertungen und

⁹¹⁸Verstärkend mag hier hinzukommen, dass die gestaltende Interpretation bei der Weiterentwicklung der EPA zu den Bildungsstandards aus dem Kanon der Aufgabenformate herausgenommen wurde. Nicht grundlos wurde es in den EPA zusammen mit dem adressatenorientierten Schreiben als gestaltendes Erschließen den traditionellen Aufgabentypen des untersuchenden und erörternden Erschließens gegenübergestellt.

Appelle. Besonders auffällig sind dabei die zahlreichen rhetorischen Fragen, die der „objektiven“ und „sachlichen“ Diskurshaltung der dialektischen Erörterung entgegenlaufen. Der Appellfunktion des Kommentars und der öffentlichen Aufgabe von Journalisten, zur Meinungsbildung in der Gesellschaft beizutragen, entsprechen sie aber durchaus.

Als charakteristisch für journalistische Texte kann darüber hinaus das Referieren gelten, das die Schülerinnen und Schüler zwar nicht immer in der vollen Bandbreite, aber doch sehr intensiv nutzen. Bei der Analyse und Erörterung literarischer oder pragmatischer Texte ist der Einbezug und das Gegenüberstellen unterschiedlicher Positionen und Aussagen hingegen nicht üblich, da sich diese auf einen oder maximal zwei Texte (z. B. Gedichtvergleich) konzentrieren. Zitate dienen bei diesen traditionellen Formaten der genauen Auseinandersetzung mit der Textvorlage und folgen tendenziell wissenschaftlichen Zitierkonventionen (z. B. möglichst exakte Zitatangaben mit Zeile). Im Gegensatz dazu wird beim Referieren in journalistischen Texten das Kommunikationsprinzip Ökonomie gegenüber dem Anspruch an Explizitheit stärker gewichtet. So wird im Referatsrahmen die Quelle einer fremden Aussage in der Regel genannt, aber auf eine ausführliche Angabe verzichtet. Bei den Schülertexten drückt sich dies beispielsweise darin aus, dass nicht immer wieder explizit auf das Material (samt Zeile) verwiesen wird und „sperrige“ Konstruktionen wie Präpositionalphrasen in Richtung bessere Noten zunehmend abgebaut werden.

Zudem geht es beim Kommentar weniger darum, einen „neutralen“ Überblick über einen Diskurs zu geben (etwa einen Forschungs- oder Meinungsstand zu referieren). Stattdessen wird eine klare Positionierung und Bewertung erwartet. Dementsprechend kann man bei dieser journalistischen Textsorte wohl von einer Mischung aus *expliziter* und *impliziter* Intertextualität bzw. von einer Kombination von Schreiben *über* Texte und *mit* Texten ausgehen – mit einer Tendenz zu Letzterem (vgl. auch Feilke et al. 2016, 13f., Schüler 2017b, 15-18, Jost / Krelle / Wieser 2019, 43-47 und 60f. und Schüler 2019, 131-146). Die Informationen aus den Materialien und das Referieren von Aussagen dienen ja schwerpunktmäßig der Stützung der eigenen Position. Dass dies den Schülerinnen und Schülern prinzipiell bewusst ist, lässt sich an dem eingehenden Gebrauch der Textprozeduren von Kausalität herstellen und Konzedieren ablesen.

These 3: Oberstufenschüler benötigen bei Ihrem Versuch, sich von den traditionellen Aufsatzarten zu lösen, didaktische Prototypen.

Nicht immer sind die von den Schülerinnen und Schülern als „typisch journalistisch“ eingeschätzten Verfahren auch tatsächlich adäquat. Gerade bei der globalen Textorganisation scheint noch das Standardschema der Erörterung durch. Dies entspricht der Strategie der Transposition, bei der versucht wird, die neuen Herausforderungen des Kommentars mit alten, bereits bekannten Mitteln zu lösen.

Dass es den Schülerinnen und Schülern nicht leicht fällt, die traditionelle Struktur der dialektischen Erörterung aufzugeben, zeigt sich deutlich am Umgang mit dem Ankerpunkt zentrale These. Anstatt die eigene Position in der Überschrift und in den ersten Abschnitten kenntlich zu machen, zeichnet sich eine deutliche Tendenz zum Einstieg mit Themafragen ab. Nicht selten werden Argumente zunächst noch offen abgewogen und die Positionierung bis zum Schluss aufgeschoben – dann in aller Regel aber verbunden mit einem recht deutlichen bis einseitigen Appell. Darüber hinaus fehlt oft ein Bewusstsein dafür (blinder Fleck), dass ein Kommentar eine strittige Frage nicht kontextlos erörtert, sondern sich in der Regel auf ein relativ konkretes Ereignis bezieht. Auch die geringe Varianz bei den dominanten Texthandlungstypen lässt sich der Orientierung an der Erörterung zuschreiben. Gerade das Potential von informierend-deskriptiven und informierend-explikativen Abschnitten wird nur in Ansätzen ausgeschöpft. Zudem haben sich deutliche Förderpotentiale für die Aspekte Textlänge, Abschnittlänge und Überschrifttypen herauskristallisiert, die nur vordergründig als rein formale Kategorien anzusehen sind.

Für all diese Punkte scheint es vielversprechend, die Varianz der komplexen Textsorte Kommentar didaktisch zu reduzieren und Scaffolding über eine Konzentration auf Prototypisches anzubieten. Wie lang ist ein typischer Kommentar bzw. Leitartikel? Wie wird die Absatzgliederung zur Einteilung von Informationspaketen genutzt? Welche Überschriftenkombinationen werden typischerweise verwendet? Wie werden die Ankerpunkte zur Entwicklung des Textbaums eingesetzt? Wo in der Textsequenz werden die verschiedenen Texthandlungstypen üblicherweise eingesetzt? Auf diese Fragen lassen sich prototypische Antworten geben. Durch eine Rückbindung auf das situativ-pragmatische Profil der Schreibaufgabe und durch die Verwendung von originalen Expertentexten erleben Schüler die prototypischen Elemente aber idealerweise nicht als beliebig vorgegebene Normen, sondern als sprachlich-soziale Werkzeuge, die sich nach dem Prinzip *form follows function* (vgl. Fritz 2013, 14-16) aus den Textfunktionen und dem kommuni-

kativem Kontext (Kommunikationsbereich, Schreiberrolle und Adressat(en) sowie Medium) samt domänenspezifischem Common Sense und Kommunikationsprinzipien gewissermaßen „ergeben“.

These 4: Lernerformen sind im Sinn von transitorischen Normen als notwendiger Zwischenschritt zu verstehen und dementsprechend zuzulassen.

Für die lokale Textorganisation zeichnet sich ein anderes Bild ab. Es finden sich zwar auch hier Ausdrucksmittel, die dem Kommentar nicht entsprechen und noch der Strategie der Transposition zuzuordnen sind. Das markanteste Beispiel ist dafür die explizite Bezeichnung der eigenen Position mithilfe von Konstruktionen mit dem Pronomen *ich* bzw. *mein* und Verben bzw. Nomen des Aussagens. Diese alltagssprachliche Realisierung des Handlungsschemas Positionieren im engeren Sinn widerspricht offenkundig dem Common Sense und den Kommunikationsprinzipien der journalistischen Textsorte. Ähnlich deutlich ist dies auch für die fiktive direkte Rede.

Trotzdem muss man insgesamt gesehen konstatieren, dass alle Handlungsschemata und ihre Unterarten in den Schülertexten zu finden sind und im Vergleich zu den Expertentexten sogar zu häufig realisiert werden. Es gibt nur wenige Prozedurausdruck-Typen, die von den Schülerinnen und Schülern seltener eingesetzt werden: Verben des epistemischen Modalisierens, Adjektivphrasen in Verbindung mit Prädikativkonstruktionen bei Appellieren, die indirekte Rede mit Konjunktiv, Zitatomen sowie Verben und Nomen des Ableitens bzw. Schließens. Für alle anderen Prozedurausdruck-Typen kann man davon ausgehen, dass die Ausdrucksmittel erkannt, aber die zugrundeliegenden Handlungsschemata noch nicht vollständig – im Sinn des domänenspezifischen Common Sense und der geltenden Kommunikationsprinzipien – verstanden worden sind. Entsprechend oft wird versucht, die entdeckten Ausdrucksmittel anzubringen. Die gehäufte und zum Teil noch dysfunktionale Verwendung dieser Lernerformen ist dann sinnvollerweise als Ausdruck des Entwicklungsschritts von Imitation zu Transformation zu verstehen.

Dass dieser Zwischenschritt auf dem Weg zu kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln wohl notwendig ist, kann man zum Teil auch an den Korrelationen zu Notenbereichen und Teilkorpora ablesen. Es ist keineswegs so, dass sich die Schülertexte in Richtung bessere Noten und Abitur den Expertentexten in allen untersuchten Kategorien immer weiter annähern. Beispielsweise nehmen Wörteranzahl, Themafragen, Positionieren im weiteren Sinn oder Referieren entgegen

der Erwartung zu.

Für Schreibunterricht bedeutet das, dass Lernerformen im Sinn von transitorischen Normen zumindest ein Stück weit zuzulassen sind – auch wenn dies nicht immer sofort den Expertentexten entspricht. Gerade leistungsschwächeren Schüler bietet dies die Chance, auf die Existenz sprachlich-sozialer Werkzeuge erst einmal aufmerksam zu werden und Schreiben im Sinn einer kognitiven Meisterlehre als etwas prinzipiell Lernbares zu erfahren (vgl. z. B. Steinhoff 2007, 425-434 oder Philipp ⁶2018, 195-206).

These 5: Der nächste Schritt ist eine gezieltere Anwendung und implizitere Realisierung der Handlungsschemata – und damit ein Übergang zu Fragen der globalen Textorganisation.

Durch die definitorische Koppelung von Handlungsschema und Prozedurausdruck ist das Textprozeduren-Konzept an explizite Signale an der sprachlichen Oberfläche gebunden. Diese Sichtbarkeit eignet sich sehr gut, um Handlungsschemata wahrnehmbar zu machen und Schülern Scaffolding in Form von Prototypen anzubieten. Für den Kommunikationsbereich Journalismus und im Speziellen für die Textsorte Kommentar zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit aber, dass didaktische Prototypen gerade für die lokale Textorganisation als *transitorische* Normen zu vermitteln sind. Der nächste Schritt sollte in einer impliziteren Realisierung der Handlungsschemata und ihrer gezielten Einbindung in komplexe Sequenzmuster bestehen – vor allem für leistungsstärkere Schüler.

Die Erfassung der vielfältigen Faktoren für eine kontextadäquate Verwendung von Textprozeduren und der zugrundeliegenden Kommunikationsprinzipien stellt die empirische Schreibforschung aber vor nicht zu unterschätzende Herausforderungen – insbesondere wenn sie sich dem Ideal naturwissenschaftlichen Messens verpflichtet sieht.⁹¹⁹ In der vorliegenden Arbeit wurde ein Mittelweg eingeschlagen und der Versuch unternommen, wesentliche Elemente der lokalen *und* globalen Textorganisation zu erfassen und – zumindest ein Stück weit – zusammenzudenken.

Die zahlreichen Kombinations- und Sequenzierungsmöglichkeiten der Handlungsschemata zeigen aber, wie komplex es wird, wenn man versucht, größere Textbausteine detailliert in ihrer funktionalen Struktur zu verstehen. Hinzu kommt,

⁹¹⁹In der Arbeit von Steinhoff (2007) wird dies bei der qualitativen Diskussion von Korpusbeispielen sehr schön deutlich. Die Anzahl an Kontextfaktoren, die dabei zusammenspielen und potentiell in den Blick kommen können, ist enorm und quantitativ wohl nur bedingt erfassbar.

dass die Struktur von Themen, die wohl gerade bei sehr guten Texten besonders geschickt genutzt wird (Themenmanagement und inhaltliche „Füllung“ der Textprozeduren) und deswegen für die Kohärenz eine entsprechend große Rolle spielt, nur bedingt ausgeleuchtet und didaktisch sichtbar gemacht werden kann. Entsprechend schwer sind Fragen zum Common Ground und zum Wissensaufbau durch Commitments einzuschätzen.

Nichtsdestotrotz wäre es wünschenswert, dass Fragen der Einbindung in die globale Sequenzierung, des Themenmanagements und des Wissensaufbaus im Rahmen des Textprozeduren-Konzepts ein stärkeres Gewicht bekommen – etwa im Anschluss an das Genre- und das Praktiken-Konzept (vgl. Hyland 2007, Martin 2009 und Deppermann / Feilke / Linke 2016). Ein möglicher Schritt dazu könnte sein, „abschnittsweise“ zu denken und den entscheidenden Handlungen in einer Textsequenz, die als Ankerpunkte entscheidende Commitments auslösen, mehr Beachtung zu schenken (vgl. auch Rezat 2018, 132f., 137-139 und 142-144 sowie Rezat / Feilke 2018, 32f. und 33-36). Züge dieser Art beeinflussen ganz wesentlich den Aufbau gemeinsamen Wissens und die Richtung, in die sich ein Textbaum entwickeln kann.

Eine vielversprechende didaktische Hilfe für diese Entscheidungen scheinen Kommunikationsprinzipien zur Konkretisierung des domänenspezifischen Common Sense zu sein. Diese könnten die globale(n) Textfunktion(en) und den kommunikativen Kontext noch einmal entscheidend präzisieren und als eine Art Brücke zwischen dem situativ-pragmatischen Profil der Schreibaufgabe und den vielen verschiedenen kommunikativen Aufgaben der sprachlich-strukturellen Profilierung fungieren.

These 6: Schüler benötigen mehr Varianz bei den Schreibaufgaben und die Auseinandersetzung mit dem situativ-pragmatischen Profil außerschulischer Textsorten, um Textbausteine als sprachlich-soziale Werkzeugen kontrastiv kennenlernen und erproben zu können.

Die Grundidee des traditionellen Aufsatzunterrichts ist, Schreiben über die Vermittlung weniger didaktischer Prototypen zu lehren. Die Frage, wie später der Transfer dieser Prototypen in die Kommunikationsrealität erfolgen soll, bleibt ausgeklammert. Damit hält man zwar die Komplexität außerschulischer Schriftkommunikation aus der Schule heraus, löst aber gleichzeitig die „natürliche“ Koppelung zwischen situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung auf. Ein Aufbau von pragmatischer Kompetenz und die Entwicklung einer funktions- und kontextvaria-

blen Schreibkompetenz ist so nicht möglich.

Ein kompetenzorientierter Schreibunterricht muss sich dem Spannungsverhältnis zwischen authentischen Schreibenanlässen und notwendiger didaktischer Reduktion bzw. Rekonstruktion sowie methodischer Unterstützung stellen. Dass dafür nicht die Beschränkung auf einen sehr schmalen Kanon an Aufsatzarten, sondern eine gewisse Varianz und Bandbreite an profilierten Schreibaufgaben die richtige Antwort ist, wird deutlich, wenn man über die Frage nachdenkt, wie der Transfer des Gelernten erfolgen soll. Dieser kann schließlich nur auf der Grundlage eines funktional-handlungstheoretischen Verständnisses von Texten und Sprache erfolgen, das die Loslösung von einer eng gedachten Textsortendidaktik voraussetzt (vgl. Esterl / Krieg-Holz 2018, 5f. und Rezat / Feilke 2018, v. a. 33-36). Es lohnt sich meiner Einschätzung nach, die relative Offenheit „außerschulischer“ Textsorten als Chance für eigenständige Lernprozesse und für den Aufbau eines funktionalen Grundverständnisses von Sprache und Texten zu begreifen (vgl. etwa Fandrych / Thurmair 2011, 345-355 sowie Lehnen 2018, 69f. und 72). Eine zentrale Frage wäre dann natürlich, welche Auswahl an Zieltextsorten für einen gestaffelten Kompetenzaufbau sinnvoll ist.

Bisher kaum beachtet worden ist dabei das Potential, das ein kontrastiver Vergleich zwischen den verschiedenen Kommunikationsbereichen birgt. Schulischer Schreibunterricht konzentriert sich fast ausschließlich auf allgemeine Textfunktionen und vor allem Texthandlungstypen, ohne die Domänenspezifik von Textsorten und ihren Bausteinen zu reflektieren. Ähnlich großes Potential besteht wohl auch für die medialen Veränderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen. Insbesondere die Herausbildung von neuen Textsorten wie Blogs und die zunehmende Bedeutung von multimodalen Texten ist hier zu nennen (vgl. z. B. Fandrych / Thurmair 2011, 344f., Fritz 2013, 545-609 oder Klug / Stöckl 2016).

Äußerst problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass bei den standardbasierten Abitur-Aufgabenformaten eigentlich nur das materialgestützte Schreiben dem Anspruch von Kompetenzorientierung gerecht wird. Die Grundmuster des textbezogenen Schreibens orientieren sich noch deutlich an den traditionellen Aufsatzarten. Ein situativ-pragmatisches Profil, aus dem sich beispielsweise spezifische kommunikative Aufgaben und Kommunikationsprinzipien ableiten ließen, sucht man vergeblich.

Insofern überrascht es nicht, dass bis zur 11. bzw. 12. Jahrgangsstufe nur ein Teil der befragten Schülerinnen und Schüler mit journalistischen und adressatenorientierten Textsorten als Klausuraufgaben konfrontiert war. Schreiberfahrungen außerhalb von Klausuren, Deutschunterricht und Schule können diesen Mangel

wohl nur bedingt auffangen.

These 7: Die Bewertungspraxis sollte sich auf den Aufgabenwandel einstellen und Abweichungen von traditionellen Aufsatzarten entsprechend honorieren – ohne einen differenzierten Blick für notwendige Entwicklungsschritte zu verlieren.

Die zum Teil überraschenden Korrelationen zu Notenbereichen und Teilkorpora lassen sich aus der Entwicklungsperspektive heraus deuten. Sie sind dann als Ausdruck der notwendigen Zwischenschritte auf dem Weg zu kontextadäquatem Text- und Sprachhandeln zu verstehen, die über gute Noten entsprechend honoriert werden. Der Grund für die Korrelationswerte könnte aber auch sein, dass bei der Bewertung – ob bewusst oder unbewusst – auf etablierte Kriterien der Erörterung zurückgegriffen wird.

Diese Vermutung scheint vor allem bei den Analysekategorien Wörteranzahl, Themafrage, dominante Texthandlungstypen und Pro-und-Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte plausibel. So finden sich längere Texte in Richtung bessere Noten und Abitur, obwohl die Schülertexte die typische Länge eines Leitartikels teilweise massiv überschreiten. Dasselbe gilt für die Themafrage. Anscheinend wird die Übertragung des Erörterungsschemas *Frage-zu-Beginn-aufwerfen* auf den Kommentar positiv wahrgenommen, obwohl es der funktionalen Ausrichtung der Textsorte eigentlich widerspricht. Auch die Würdigung der Doppelperspektive in den argumentativen Abschnitten lässt sich auf das Ideal des dialektischen Erörterns zurückführen. Eine stärkere Varianz an Texthandlungstypen hingegen schlägt sich in Noten und Schuljahren nicht entsprechend nieder. Beispielsweise finden sich informierend-deskriptive Abschnitte, die im Kommentar gerade im Mittelteil durchaus üblich sind, verstärkt in den schlechter bewerteten Texten.

Für die Bewertungspraxis lässt sich daraus ableiten, dass Zweierlei nötig ist: Einerseits sollten die „außerschulischen“ Textsorten in ihrem situativ-pragmatischen Profil ernst genommen und die Bewertungskriterien tatsächlich entsprechend angepasst werden. Andererseits darf nicht aus dem Blick geraten, dass Schüler eben (noch) keine Experten sind. Es gilt, Prototypisches im Sinn von transitorischen Normen zu akzeptieren und Lernerformen als Ansatzpunkte für Förderung entsprechend wahrzunehmen.

These 8: Um die geforderten außerschulischen Textsorten souverän vermitteln und bewerten zu können, brauchen Lehrer erst einmal selbst einschlägige Schreiberfahrungen in ihrer Aus- und Weiterbildung.

Die letzte These weist über die vorliegende Arbeit hinaus. Wie aber Lehnen (2018, 71) zurecht herausstreicht, besteht dringender Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, ob und – wenn ja – wie Lehrer Textsorten vermitteln können, mit denen sie in ihrer Schulzeit und Ausbildung nie konfrontiert waren und die sie unter Umständen selbst noch nie geschrieben haben. Das Weiterbildungsprogramm *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht* (vgl. im Überblick Abraham / Brendel-Perpina 2015 und 2016) lässt in diesem Zusammenhang vermuten, dass eigene Könnenserfahrungen im jeweiligen Handlungsfeld der kulturellen Praxis ein wichtiger Baustein von Lehrerprofessionalität sind. Das Kooperationsprojekt zwischen dem Literaturhaus Stuttgart und der Universität Bamberg konzentriert sich ja nicht nur auf literarisches Schreiben im engeren Sinn, sondern umfasst beispielsweise auch journalistisches Schreiben (vgl. Rau 2014).

In den musischen Fächern Musik, Kunst und Sport, aber auch in den modernen Fremdsprachen wird von Lehrern wie selbstverständlich erwartet, dass sie nicht nur über deklaratives Wissen, sondern auch über fachliche Kompetenzen im Sinn von variablem prozeduralem Wissen bzw. Können verfügen. Es ist wenig plausibel, warum dies nicht ebenfalls für das „semi-musische“ (Abraham / Brendel-Perpina 2015, 36) Fach Deutsch gelten sollte.

Insofern ist es problematisch, dass Fachwissen in Modellierungen und Untersuchungen zu Lehrerprofessionalität primär als theoretisch-formales Wissen gefasst wird (vgl. etwa Baumert / Kunter 2006 und Krauss et al. 2017, v. a. 38-40). Aber auch in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004 i. d. F. von 2014) und in den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008 i. d. F. von 2018) wird oft nur von „kennen“ und „wissen“ im Sinn von deklarativem Wissen gesprochen – vor allem in Bezug auf die sogenannten theoretischen Ausbildungsabschnitte. Für eine praktische Tätigkeit wie Schreiben ist eigenes fachliches Können als Basis für souveränes Lehren jedoch unabdingbar.

Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, wenn Schreibenlernen schon im Studium ein deutlich höherer Stellenwert zukommen würde, als das bisher der Fall ist (vgl. auch Abraham 2019, v. a. 212f.). Zudem dürfte dabei der Fokus nicht nur auf wissenschaftlichem Schreiben liegen. Mit Blick auf die spätere schulische Praxis sollten durchaus auch „außeruniversitäre“ Textsorten einbezogen werden.

Wer über diese Erfahrungen verfügt – so wäre die Hoffnung –, kann dann später im Unterricht souveräner mit dem Spagat zwischen Kompetenzorientierung und didaktischer Anleitung umgehen. Dazu würde ganz wesentlich gehören, sich vom *pattern drill* des traditionellen Aufsatzunterrichts zu lösen, profilierte Schreibaufgaben zuzulassen und die Bewertung von Texten funktional und entsprechend flexibel zu gestalten.

8 Anhang

Materialgestütztes Verfassen eines Kommentars

Aufgabe

Die Formen der Wissensspeicherung und die Möglichkeiten der Teilhabe an Wissen haben sich durch die moderne Kommunikationstechnik (Internet, Digitalisierung) und die Entstehung einer digitalen Informationsgesellschaft massiv verändert. Diese Entwicklungen werden jedoch nicht nur positiv gesehen.

Die dpa-Nachricht¹ *Freies Wissen für die Welt: 15 Jahre Wikipedia* (Material 1) stellt die Frage in den Raum, wie die Etablierung des Online-Lexikons und sein großer Einfluss zu bewerten ist.

Leisten Sie einen Beitrag zu dieser Debatte: Schreiben Sie ausgehend von dieser Nachricht einen Kommentar für eine überregionale Tageszeitung.

Ihr Chefredakteur erwartet von Ihnen 700 Wörter (etwa vier handschriftliche Seiten), eine klare Positionierung zu der obigen Frage, fundiertes und gründlich recherchiertes Hintergrundwissen, eine seriöse Argumentation sowie einen Schreibstil und eine Überschrift, die die Leser Ihrer Zeitung ansprechen.

*Beziehen Sie bei dieser Aufgabe auch die **Materialien 2, 3, 4 und 5** (Recherche!) sowie Ihr **Hintergrundwissen** zur Geschichte der Medien und zur aktuellen Medienlandschaft mit ein!*

Materialgestütztes Verfassen eines Kommentars

Aufgabe

Kulturell bedeutsames Geschichtenerzählen findet schon länger nicht mehr nur über das Medium Buch statt. Auch Filme, TV-Serien oder gar Computerspiele erzählen kommerziell erfolgreich Geschichten und spiegeln gesellschaftliche Realität.

Nicht selten werden dabei erfolgreiche literarische Stoffe – wie etwa bei dem Kinder- und Jugendroman *Harry Potter* oder dem Literaturklassiker *Romeo und Julia* – verfilmt und auch entsprechend vermarktet. Aber worin besteht eigentlich der Gewinn solcher Literaturverfilmungen? Geht es nur um kommerziellen Profit oder um mehr?

Leisten Sie einen Beitrag zu dieser Debatte: Schreiben Sie ausgehend von *Ganz nah am Original: Fatah Akins* Tschick (Material 1) einen Kommentar für eine überregionale Tageszeitung. Nutzen Sie dabei die Nachricht als Aufhänger, um das Verfilmen von Literatur **insgesamt** zu bewerten.

Ihr Chefredakteur erwartet von Ihnen – als erfahrener Journalisten – 700 Wörter (etwa vier handschriftliche Seiten), eine klare Positionierung zu der obigen Frage, fundiertes und gründlich recherchiertes Hintergrundwissen, eine seriöse Argumentation sowie einen Schreibstil und eine Überschrift, die die Leser Ihrer Zeitung ansprechen.

*Beziehen Sie bei dieser Aufgabe auch die **Materialien 2, 3, 4, 5, 6, 7 und 8** (Recherche!) sowie Ihr **eigenes Hintergrundwissen** zur Literatur- bzw. Mediengeschichte und zur aktuellen Medienlandschaft mit ein!*

¹ Die Deutsche Presse-Agentur GmbH (dpa) ist ein unabhängiger Dienstleister für die Sammlung, Bearbeitung, Bereitstellung, Verbreitung und Verwertung von multimedialen Inhalten. Die Nachrichtenagentur versorgt als Marktführer tagesaktuelle Medien im In- und Ausland.

Abbildung 8.1: Aufgabenstellung zum Thema Wikipedia und zum Thema Literaturverfilmung

Material 1: dpa-Nachricht vom 14.01.2016
(veröffentlicht in der Online-Version der *Süddeutschen Zeitung*)

Freies Wissen für die Welt: 15 Jahre *Wikipedia*

Es ist eines der Vorzeigeprojekte im Internet, geschaffen von unzähligen Freiwilligen: Vor 15 Jahren ging *Wikipedia* online, heute gibt es 37 Millionen Beiträge in knapp 300 Sprachen. Aber wie rüstet sich die Online-Enzyklopädie für die Zukunft?

Berlin (dpa). [...] Am 15. Januar 2001 rief der US-Amerikaner Jimmy Wales gemeinsam mit dem Programmierer Larry Sanger *Wikipedia* als Folgeprojekt ihres Online-Lexikons *Nupedia* ins Leben. Die Vision lautete damals wie heute ganz unbescheiden: das gesammelte Wissen der Menschheit jedem frei zugänglich machen. Die Besonderheit war die Wiki-Software: Ein frei verfügbares System, mit dem jeder Nutzer ganz einfach Websites anlegen und bearbeiten kann.

Einen Monat später standen 600 Artikel online, nach einem Jahr waren es schon 20.000 – zur Überraschung der Gründer. Die hatten sich aber überworfen, und Sanger zog sich aus dem Projekt zurück. Inzwischen gibt es mehr als 37 Millionen Beiträge in knapp 300 Sprachen, verfasst von unzähligen Freiwilligen. Kurz nach der englischen Version, im März 2001, ging auch die deutschsprachige *Wikipedia* an den Start. Allein sie wird eine Milliarde Mal im Monat aufgerufen. Mit rund 1,9 Millionen Artikeln steht sie auf Platz drei – nach der englischen und der schwedischen Ausgabe. [...]

Und wie finanziert sich das Ganze? Nach wie vor kommt *Wikipedia* ganz ohne Werbung aus, was laut Wales auch so bleiben soll. Die Plattform trägt sich alleine durch Spenden – und das ziemlich gut. Bei der jüngsten Spendenaktion der *Wikimedia Deutschland* kamen Ende vergangenen Jahres 8,6 Millionen Euro zusammen. [...]

Die renommierten Lexika hat *Wikipedia* längst hinter sich gelassen. Nach 244 Jahren gab der Verlag der *Britannica* 2012 bekannt, dass die Enzyklopädie nur noch digital erscheint. Zwei Jahre später zog der *Brockhaus* – der hierzulande 200 Jahre lang das Maß aller Nachschlagewerke war – nach.¹ Wales sieht das recht unemotional: „Die Welt ändert sich, und die Technologie schreitet voran.“ Gleichzeitig hob er bereits vor einigen Jahren im dpa-Interview seine traditionellen Ansichten in Sachen Bildung hervor: „Wer sagt: Du musst heutzutage nichts mehr wissen, Du musst nur wissen, wo Du es nachschlägst, hat meiner Meinung nach etwas missverstanden.“

Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/news/service/internet-freies-wissen-fuer-die-welt-15-jahre-wikipedia-dpa-un-nswml-dpa-com-20090101-160114-99-922487> (aufgerufen am 27.01.2016).



Material 2: Eintrag zum Suchbegriff „Wikipedia“ in der deutschsprachigen Version des Online-Lexikons *Wikipedia*

Name und Logo

Der Name *Wikipedia* ist ein Schachtelwort, das sich aus *Wiki* und *Encyclopedia* (dem englischen Wort für Enzyklopädie) zusammensetzt. Der Begriff *Wiki* geht auf das hawaiische Wort für *schnell* zurück. Wikis sind Hypertext-Systeme für Webseiten, deren Inhalte von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online im Webbrowser verändert werden können. Die von jedem bearbeitbaren Artikel sind netzartig untereinander verlinkt.

Das *Wikipedia*-Logo besteht aus einer Kugel, die sich aus Puzzleteilen zusammensetzt und nicht abgeschlossen ist, weil am oberen Ende mehrere Teile fehlen. Die einzelnen Puzzelteile tragen die Aufschrift von Glyphen verschiedener Schriftsysteme. Unter der Kugel wird auf den Webseiten die Wortmarke der jeweiligen Sprachversion angezeigt.

Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> (aufgerufen am 27.01.2016).

Material 3: Artikel des Philosophen und Schriftstellers Denis Diderot (1713-1784) zu dem Begriff *Enzyklopädie* in der berühmten *Encyclopédie*² der französischen Aufklärung

Encyclopédie (Philosophie): Dieses Wort bedeutet Verknüpfung der Wissenschaften [...].

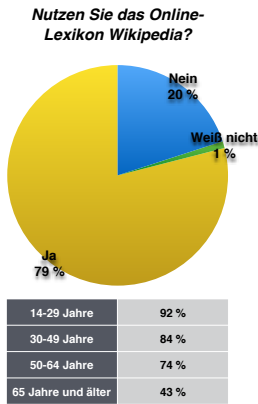
Tatsächlich zielt eine Enzyklopädie darauf ab, die auf der Erdoberfläche verstreuten Kenntnisse zu sammeln, das allgemeine System dieser Kenntnisse den Menschen darzulegen, mit denen wir zusammenleben, und es den nach uns kommenden Menschen zu überliefern: damit die Arbeit der vergangenen Jahrhunderte nicht nutzlos für die kommenden Jahrhunderte gewesen sei; damit unsere Enkel nicht nur gebildeter, sondern gleichzeitig auch tugendhafter und glücklicher werden; und damit wir nicht sterben, ohne uns um die Menschheit verdient gemacht zu haben.

Quelle: zitiert nach Werner Raup (Hg.) (2008): Denis Diderot. Rottenburg am Neckar: Diderot Verlag, S. 109.

Abbildung 8.2: Material zum Thema Wikipedia, Seite 1

Material 4: Vier von fünf Internetnutzern recherchieren bei Wikipedia
Umfrage zur Nutzung von Wikipedia als Informationsquelle
(am 11.01.2016 von bitkom³ veröffentlicht)

Großes Vertrauen in die Inhalte von Wikipedia



Wie beurteilen Sie die Verlässlichkeit der Inhalte von Artikeln bei Wikipedia?

Die Inhalte der Artikel sind immer verlässlich.	12 %
Die Inhalte der Artikel sind meistens verlässlich.	67 %
Die Inhalte der Artikel sind selten verlässlich.	18 %
Die Inhalte der Artikel sind nie verlässlich.	2 %

bitkom

Basis: 1007 Bundesbürger ab 14 Jahren, darunter 808 Internetnutzer und 637 Wikipedia-Nutzer
 Quelle: Bitkom Research

Quelle: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Vier-von-fuenf-Internetnutzern-recherchieren-bei-Wikipedia.html> (aufgerufen am 27.01.2016).

Material 5: Interview mit dem Journalisten Marvin Oppong
(am 01.09.2014 in der Online-Version der Zeitung Die Welt veröffentlicht)

„Wikipedia hat eine Doppelmoral“
Journalist Marvin Oppong warnt vor PR-Manipulationen in dem Lexikon

Seit April hat Marvin Oppong in dem Lexikon einen eigenen Eintrag, das er in einer Studie stark kritisiert hat: *Wikipedia*. Denn der Journalist und Dozent hat in mehreren Medien Manipulationen bei dem Unternehmen aufgedeckt. Er warnt die Nutzer vor manipulierten Beiträgen in *Wikipedia*. Auch um die Transparenz des Online-Lexikons sei es schlecht gestellt. Oppong nutzt *Wikipedia* zwar auch selbst. Doch er wisse, wie man die Informationen überprüft, sagt er.

Die Welt: *Wer heute etwas wissen will, schaut bei Wikipedia nach. Doch wie objektiv und korrekt ist das Online-Lexikon?*

Marvin Oppong: Das hängt vom Thema ab. Im Bereich der Naturwissenschaften hat *Wikipedia* ein hohes Niveau, aber bei Themen wie Kapitalismus oder Holocaust kann man sie als seriöse Informationsquelle vergessen, weil dort jeder etwas schreiben kann. Es gibt Falschinformationen und Autoren verstoßen oft gegen den Wikipedia-Grundsatz des neutralen Standpunkts, indem sie ihre persönlichen Sichtweisen einbringen. Die Wikipedia-Regel, Aussagen zu belegen, wird sehr lax gehandhabt, oft wird keine Quelle angegeben. [...]

Immer wieder bleiben falsche Informationen über längere Zeit in den Wikipedia-Artikeln. Zum Beispiel deckte ein Tool namens *Wikiscanner* auf, dass von einer IP-Adresse des Gesundheitskonzerns *Fresenius*⁴ kritische Bemerkungen zu einem von *Fresenius* hergestellten Medikament gelöscht wurden. [...]

Wikipedia hat auch erst seit kurzem neue Nutzungsbedingungen, nach denen man offenlegen muss, wenn man gegen Bezahlung schreibt. Als Sanktion ist jedoch nur vorgesehen, dass man auf die Regeln hingewiesen wird. Ich recherchiere zurzeit zu Editieraktivitäten der Administratoren.⁵ Dabei habe ich einige Fälle entdeckt, in denen Administratoren ganz klar Werbung in Unternehmensartikel hineingeschrieben haben.

Quelle: http://www.welt.de/print/welt_kompakt/webwelt/article131781065/Wikipedia-hat-eine-Doppelmoral.html (aufgerufen am 27.01.2016).

Abbildung 8.3: Material zum Thema Wikipedia, Seite 2

Fußnoten

1 Die *Encyclopaedia Britannica* ist in England – wie die *Brockhaus Enzyklopädie* in Deutschland – das bekannteste traditionelle Lexikon.

2 *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens lettres* (frz. *Enzyklopädie oder wohlbegründetes Wörterbuch der Wissenschaften, der Kunst und des Handwerks, herausgegeben von einer Gesellschaft von Gelehrten*), Jean le Rond d'Alembert und Denis Diderot; Paris 1751-1780 (35 Bde.).

3 Der Bundesverband *Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (bitkom)* ist der Branchenverband der deutschen Informations- und Telekommunikationsbranche.

4 *Fresenius* ist ein weltweit tätiger Gesundheitskonzern mit Produkten und Dienstleistungen für die Dialyse, das Krankenhaus und die ambulante Versorgung von Patienten.

5 Administratoren sind keine Vertreter oder Angestellte der Wikipedia-Betreiberorganisation *Wikimedia Foundation*. Sie haben keine Sonderstellung gegenüber anderen Benutzern, ihre Stimme zählt wie jede andere. Es handelt sich um normale Benutzer, denen das Vertrauen entgegengebracht wird, mit ihren zusätzlichen Werkzeugen im Sinne der Wikipedia-Grundsätze zu handeln und dabei ihre eigenen Interessen und Standpunkte zurückzustellen. Im Jahr 2009 befand sich die Anzahl der Administratoren in Deutschland mit über 300 auf ihrem Höhepunkt. Seitdem ist sie bis 2015 kontinuierlich unter 250 gesunken. Die Zahl der *Very Active Editors* (sehr aktive Autoren) in der deutschen Wikipedia schwankt in den letzten Jahren zwischen 1000 und 1100.

Abbildung 8.4: Material zum Thema Wikipedia, Seite 3

Material 1: Nachricht vom 12.09.2016
(veröffentlicht auf ndr.de)

Ganz nah am Original: Fatih Akins *Tschick*

Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick* ist in kürzester Zeit ein Kultbuch, nein: ein Klassiker geworden. Es ist die Geschichte von zwei sehr ungleichen Jungs, die in den Sommerferien kreuz und quer durch Brandenburg fahren, die in die Wälder wollen und in einem neuen Leben ankommen. Unzählige Leser, viele Bühnenfassungen – und nun, mit Spannung erwartet, auch die Verfilmung. Am Montag war die Premiere in Berlin, Mittwoch ist der Film erstmals in Hamburg zu sehen.

Quelle: <https://www.ndr.de/kultur/film/Fatih-Akin-verfilmt-Tschick-von-Wolfgang-Herrndorf,tschick166.html>
(aufgerufen am 30.09.2016).

Material 2: Romancover (links) und Filmplakat (rechts)



Quellen: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/41e7NO3MyRL_SX304_BO1,204,203,200_.jpg und <http://www.filmplakat-archiv.de/filmplakat.php?id=23089> (aufgerufen am 30.09.16).

Material 3: Fakten zu *Tschick*
(aus dem Online-Lexikon *Wikipedia*)

***Tschick* (Roman)** ist ein 2010 im Rowohlt Verlag erschienener Jugendroman von Wolfgang Herrndorf. Er handelt von der ungewöhnlichen Freundschaft zwischen einem 14-Jährigen aus bürgerlichen Verhältnissen und einem verwahrlosten jugendlichen Spätaussiedler aus Russland. Das Werk wurde 2011 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis [...] ausgezeichnet. Das in über 25 Ländern erschienene Buch hatte sich bis September 2016 allein in Deutschland über 2 Millionen Mal verkauft.

Wolfgang Herrndorf (* 12. Juni 1965 in Hamburg; † 26. August 2013 in Berlin) war ein deutscher Schriftsteller, Maler und Illustrator.

***Tschick* (Film)** ist ein deutscher Spielfilm von Fatih Akin aus dem Jahr 2016. [...] *Tschick* wurde am 12. September 2016 im Berliner Kino International uraufgeführt, während der deutsche Kinostart am 15. September 2016 erfolgte.

Fatih Akin (* 25. August 1973 in Hamburg) ist ein deutscher Filmregisseur, Drehbuchautor, Darsteller und Produzent türkischer Abstammung. [...] Geboren und aufgewachsen ist Akin im Hamburger Stadtteil Altona [...].

Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Tschick_\(Film\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Tschick_(Film)) und https://de.wikipedia.org/wiki/Fatih_Akin
(aufgerufen am 30.09.2016).

Abbildung 8.5: Material zum Thema Literaturverfilmung, Seite 1

Material 4: Filmkritik zu *Tschick* vom 14.09.2016
(veröffentlicht auf der Internetseite des Magazins *Der Spiegel*)

Fatih Akins Film *Tschick*: Heldenreise im Lada

Kann *Tschick* im Kino dem Mega-Bestseller gerecht werden? Regisseur Fatih Akin wagte es mit seiner ersten Literaturverfilmung, heraus kam das perfekte Roadmovie.

Von Oliver Kaever

Es gibt Filme, die auf literarischen Vorlagen beruhen, also auf Büchern, die selbst nicht sehr bekannt sind. Und es gibt Literaturverfilmungen. *Tschick* ist ganz eindeutig eine Literaturverfilmung. Schließlich wurde der Roman mehr als zwei Millionen Mal verkauft, mit diversen Preisen ausgezeichnet und vor allem: von seinen Lesern so heiß geliebt wie wenige Veröffentlichungen der letzten Jahre. Insofern ist die Erwartungshaltung an seine Verfilmung sehr groß und wird gleichzeitig von bangen Fragen dominiert: Klappt das? Oder macht der Film die Leseerfahrung kaputt? Braucht man ihn überhaupt?

Dass Fatih Akin und sein Team es schaffen, die Atmosphäre des Romans in Bilder und Dialoge zu übersetzen, das ist ihr ganz großes Verdienst. Literaturverfilmungen sind eine schwierige Sache, eigentlich ungeliebt, weil sie eben das oft nicht hinbekommen. [...]

Wolfgang Herrndorf war selbst ein großer Filmfan. In seinem Blog *Arbeit und Struktur*, den der an einem Hirntumor erkrankte Autor bis zu seinem Tod führte, schrieb er, Regisseure sollten sich freimachen von der literarischen Vorlage. Fatih Akin allerdings geht den anderen, den schwierigeren Weg: Er bleibt eng an Herrndorfs *Tschick*.

Quelle: <http://www.spiegel.de/kultur/kino/tschick-verfilmung-fatih-akins-perfekter-roadmovie-a-1110512.html>
(aufgerufen am 30.09.2016).

Material 5: Beispiele für kommerziell erfolgreiche Literaturverfilmungen

Literarische Vorlage (Erscheinungsjahr, Autor)	Verfilmung (Erscheinungsjahr, Regisseur)	Einspielergebnis der Verfilmung (in US-Dollar)
<i>Das Lied von Feuer und Eis</i> (bisher 5 Bände) (seit 1996, George R. R. Martin)	<i>Game of Thrones</i> (bisher 6 Staffeln) (seit 2011, Produktion: HBO)	ca. 4-5 Milliarden bisher
<i>Harry Potter</i> (7 Bände) (1997-2007, Joanne K. Rowling)	<i>Harry Potter</i> (8 Teile) (2001-2011, u. a. David Yates)	2,3 Milliarden
<i>Herr der Ringe</i> (2 Bände) (1954/1955, John R. R. Tolkien)	<i>Herr der Ringe</i> (3 Teile) (2001-2003, Peter Jackson)	315 Millionen
<i>Tribute von Panem</i> (3 Bände) (2008-2010, Suzanne Collins)	<i>Tribute von Panem</i> (3 Teile) (2012-2015, u. a. Francis Lawrence)	408 Millionen
<i>Der weiße Hai</i> (1974, Peter Benchley)	<i>Der weiße Hai</i> (1975, Steven Spielberg)	260 Millionen
<i>Romeo und Julia</i> (1597, William Shakespeare)	<i>Romeo + Julia</i> (1996, Baz Luhrmann)	148 Millionen
<i>Das Parfum</i> (1985, Patrick Süskind)	<i>Das Parfum</i> (2006, Tom Tykwer)	135 Millionen

Quellen (aufgerufen am 30.09.2016):

<http://www.thewrap.com/16-most-successful-book-movie-adaptations-reword-100681/13/>

<http://www.moviejones.de/charts/erfolgreichste-filme/2016/weltweit/1/>

<http://www.jobshhire.com/articles/41731/20160425/game-thrones-how-many-millions-made-so-far.htm>

Abbildung 8.6: Material zum Thema Literaturverfilmung, Seite 2

Material 6: Amazon-Rezension zur Verfilmung des ersten Bandes von *Harry Potter* am 27.03.2002 (einer von fünf Sternen)

***Harry Potter* überflügelt *Star Wars*! (traurig, traurig)**

Ich weiß nicht, was ich sagen soll. Mir fehlen einfach die Worte. Heute Morgen musste ich mit Entsetzen lesen, dass *Harry Potter Star Wars* von Platz 2 der erfolgreichsten Filme aller Zeiten verdrängt hat. Ein schwarzer Tag!

Dieser Film ist für mich eher Platz 1 der am schlechtesten verfilmten Romanvorlagen aller Zeiten! Waren die Bücher spannend und lebten von einer einmaligen Atmosphäre, die ganz normalen Schulalltag mit mystischer Zauberei verbanden, so ist der Film zwar bildgewaltig und schön anzuschauen, wo aber ist die Atmosphäre geblieben? [...]

Zu viele Details des Buches wurden aufgenommen, aber nicht zu Ende geführt. Die Figuren wirken blass und ohne Tiefgang. Dem Film mangelt es an Ideen und Mut, einen eigenen Weg zu gehen. Er hätte sich eher auf das zu klärende Rätsel und die Beziehung zwischen Potter und Snape konzentrieren sollen, als sich möglichst genau an die Buchvorlage zu halten, ohne näher auf die Figuren einzugehen. Wie soll denn so eine Verfilmung von *Harry Potter 2* möglich sein? Die folgenden Bücher sind doch noch dicker! Dann muss der Film ja 4 Stunden lang sein! [...]

Für mich ist der Film nichts als ein kommerzielles Produkt ohne Herz. Leider hat er auch noch Erfolg.

Quelle: https://www.amazon.de/gp/customer-reviews/R307H3I355EH0/ref=cm_cr_ar_p_rvw_d_rvw_ttl?ie=UTF8&ASIN=B00068VNZM (aufgerufen am 30.09.2016).

Material 7: Der Filmkritiker Michael Althen in der *Frankfurter Allgemeinen* über den Eigenwert des Mediums Film (am 14.09.2006)

Filme sind Erzählungen pur, ohne Adjektive, ohne Adverbien, ohne Präpositionen, ohne Nebensätze und schon gleich ohne Negation. Geschichten also in ihrer reinsten Form, die nicht durch Beschreibung oder Erklärung, Wertung und Einschränkung, sondern unmittelbar beim Zuschauer ankommt.

Quelle: Auszug aus dem Artikel Ich will doch nur, dass ihr mich liebt – Tom Tykwer entlockt Patrick Süskinds *Parfum* in atemberaubenden Bildern einen ganz eigenen Duft.

Material 8: Auszug aus dem Sachbuch *Digitale Demenz – Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen* (2012) von dem Professor für Psychiatrie Manfred Spitzer

Digitale Medien – Computer, Smartphones, Spielkonsolen und nicht zuletzt das Fernsehen – verändern unser Leben. In den USA verbringen Jugendliche mittlerweile mehr Zeit mit digitalen Medien – gut siebeneinhalb Stunden täglich – als mit Schlafen [...].

Auch hierzulande wird mit Medienkonsum mehr Zeit zugebracht als in der Schule (knapp vier Stunden). Eine ganze Reihe von Studien zum Medienkonsum zeigt mittlerweile überdeutlich, dass dies in höchstem Maße Anlass zur Besorgnis geben sollte. Darum habe ich dieses Buch geschrieben. Es wird in den Augen vieler Menschen ein unbequemes Buch sein, ein sehr unbequemes. Als Psychiater und Gehirnforscher kann ich aber nicht anders. Ich habe Kinder und möchte nicht, dass sie mir in zwanzig Jahren vorhalten: „Papa, du wusstest alles – und warum hast du nichts getan?“

Quelle: Manfred Spitzer (2012): *Digitale Demenz – Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag.

Abbildung 8.7: Material zum Thema Literaturverfilmung, Seite 3

Korpus für 11. Jahrgangsstufe (11/2, Schuljahr 2015/16)
(in die Stichprobe aufgenommene Texte sind fett markiert)

Schule und Kurs	Notenbereich 1	Notenbereich 2	Notenbereich 3	Notenbereich 4	Notenbereich 5
Schule A, Kurs A	11-A-A-13.1	11-A-A-10.1	11-A-A-08	11-A-A-06 11-A-A-05 11-A-A-04	
	11-A-A-13.2	11-A-A-10.2			
Schule A, Kurs B		11-A-B-12 11-A-B-11 11-A-B-10.1 11-A-B-10.2	11-A-B-09 11-A-B-08 11-A-B-07	11-A-B-04	11-A-B-03
	Schule B, Kurs C	11-B-C-13	11-B-C-12 11-B-C-10	11-B-C-09.1 11-B-C-09.2 11-B-C-08.1 11-B-C-08.2 11-B-C-07.1 11-B-C-07.2 11-B-C-07.3	11-B-C-06 11-B-C-05.1 11-B-C-05.2
Schule B, Kurs D	11-B-D-13.1 11-B-D-13.2	11-B-D-12 11-B-D-11 11-B-D-10	11-B-D-09 11-B-D-08 11-B-D-07.1 11-B-D-07.2	11-B-D-06 11-B-D-05 11-B-D-04	
	Schule B, Kurs E		11-B-E-09.1 11-B-E-09.2 11-B-E-09.3 11-B-E-11.1 11-B-E-11.2	11-B-E-06.1 11-B-E-06.2 11-B-E-05 11-B-E-04	11-B-E-03 11-B-E-02

Abbildung 8.8: Stichprobe für die Klausur in 11/2

Korpus für 12. Jahrgangsstufe (12/1, Schuljahr 2016/17)
(in die Stichprobe aufgenommene Texte sind fett markiert)

Schule und Kurs	Notenbereich 1	Notenbereich 2	Notenbereich 3	Notenbereich 4	Notenbereich 5
Schule C, Kurs F	12-C-F-15 12-C-F-14 12-C-F-13	12-C-F-12 12-C-F-11 12-C-F-10.1 12-C-F-10.2	12-C-F-09.1 12-C-F-09.2 12-C-F-09.3 12-C-F-08.1 12-C-F-08.2	12-C-F-06.1 12-C-F-06.2 12-C-F-05	
Schule C, Kurs G		12-C-G-10.1 12-C-G-10.2	12-C-G-09 12-C-G-08 12-C-G-07	12-C-G-06.1 12-C-G-06.2 12-C-G-06.3	
Schule C, Kurs H		12-C-H-11	12-C-H-08 12-C-H-07	12-C-H-05.1 12-C-H-05.2 12-C-H-04	12-C-H-01
Schule C, Kurs I		12-C-H11.1 12-C-H11.2	12-C-I-08.1 12-C-I-08.2 12-C-I-08.3	12-C-I-05 12-C-I-04	
Schule D, Kurs J		12-D-J-11	12-D-J-07.1 12-D-J-07.2	12-D-J-06.1 12-D-J-06.2 12-D-J-05.1 12-D-J-05.2 12-D-J-04	12-D-J-03 12-D-J-02 12-D-J-01
Schule D, Kurs K	12-D-K-13		12-D-K-09	12-D-K-06.1 12-D-K-06.2 12-D-K-05	
Schule D, Kurs L		12-D-L-10	12-D-L-08	12-D-L-05	
Schule D, Kurs M	12-D-M-14	12-D-M-11	12-D-M-07	12-D-M-06 12-D-M-04	12-D-M-02 12-D-M-01
Schule D, Kurs N		12-D-N-10	12-D-N-07	12-D-N-06	12-D-N-03
Schule D, Kurs O		12-D-O-10	12-D-O-07	12-D-O-06 12-D-O-04	12-D-O-03

Abbildung 8.9: Stichprobe für die Klausur in 12/1, Seite 1

Schule und Kurs	Notenbereich 1	Notenbereich 2	Notenbereich 3	Notenbereich 4	Notenbereich 5
Schule D, Kurs P	12-D-P-15	12-D-P-12	12-D-P-08.1	12-D-P-06	12-D-P-02.1
	12-D-P-14.1	12-D-P-11.1	12-D-P-08.2	12-D-P-05	12-D-P-02.2
	12-D-P-14.2	12-D-P-11.2	12-D-P-07	12-D-P-04	
	12-D-P-13	12-D-P-11.3			
Schule D, Kurs Q				12-D-Q-06	12-D-Q-03
				12-D-Q-05.1	
				12-D-Q-05.2	
			12-D-Q-04		
Schule E, Kurs R		12-E-R-11	12-E-R-09	12-E-R-06.1	
		12-E-R-10	12-E-R-08	12-E-R-06.2	
			12-E-R-07.1	12-E-R-05	
		12-E-R-07.2	12-E-R-04.1		
		12-E-R-07.3	12-E-R-04.2		
			12-E-R-04.3		
Schule E, Kurs S	12-E-S-13	12-E-S-10	12-E-S-08	12-E-S-06	
Schule E, Kurs T		12-E-T-12	12-E-T-07	12-E-T-06.1	
				12-E-T-06.2	
				12-E-T-06.3	
			12-E-T-06.4		
Schule E, Kurs U		12-E-U-10	12-E-U-09	12-E-U-05.1	
			12-E-U-08	12-E-U-05.2	
		12-E-U-07			
Schule E, Kurs V		12-E-V-10	12-E-V-08		12-E-V-03

Abbildung 8.10: Stichprobe für die Klausur in 12/1, Seite 2

Korpus für Abiturklausuren 2016
(in die Stichprobe aufgenommene Texte sind fett markiert)

Schule Z	Notenbereich 1	Notenbereich 2	Notenbereich 3	Notenbereich 4	Notenbereich 5
Kurs 1		ABI-Z-AA-12 ABI-Z-AA-10	ABI-Z-AA-09 ABI-Z-AA-07	ABI-Z-AA-06 ABI-Z-AA-05.1 ABI-Z-AA-05.2	ABI-Z-AA-03
Kurs 2	ABI-Z-BB-14.1 ABI-Z-BB-14.2		ABI-Z-BB-09 ABI-Z-BB-08 ABI-Z-BB-07	ABI-Z-BB-05.1 ABI-Z-BB-05.2	
Kurs 3	ABI-Z-CC-13	ABI-Z-CC-10.1 ABI-Z-CC-10.2	ABI-Z-CC-09 ABI-Z-CC-08.1 ABI-Z-CC-08.2 ABI-Z-CC-07.1 ABI-Z-CC-07.2	ABI-Z-CC-06.1 ABI-Z-CC-06.2 ABI-Z-CC-06.3 ABI-Z-CC-05.1 ABI-Z-CC-05.2 ABI-Z-CC-05.3 ABI-Z-CC-04.1 ABI-Z-CC-04.2	
Kurs 4	ABI-Z-DD-13	ABI-Z-DD-11		ABI-Z-DD-06.1 ABI-Z-DD-06.2	
Kurs 5	ABI-Z-EE-13	ABI-Z-EE-10	ABI-Z-EE-09 ABI-Z-EE-08.1 ABI-Z-EE-08.2 ABI-Z-EE-07.1 ABI-Z-EE-07.2	ABI-Z-EE-06 ABI-Z-EE-05.1 ABI-Z-EE-05.2 ABI-Z-EE-05.3 ABI-Z-EE-05.4	ABI-Z-EE-03
Kurs 6	ABI-Z-FF-13	ABI-Z-FF-12	ABI-Z-FF-08.1 ABI-Z-FF-08.2 ABI-Z-FF-07.1 ABI-Z-FF-07.2	ABI-Z-FF-05.1 ABI-Z-FF-05.2	ABI-Z-FF-03
Kurs 7		ABI-Z-GG-11 ABI-Z-GG-10	ABI-Z-GG-08 ABI-Z-GG-07.1 ABI-Z-GG-07.2 ABI-Z-GG-07.3 ABI-Z-GG-07.4 ABI-Z-GG-07.5 ABI-Z-GG-07.6	ABI-Z-GG-05	

Abbildung 8.11: Stichprobe für das Abitur

Korpus für Expertentexte
(Leitartikel)

ZEIT (04.08-08.09.16)	FAZ (04.08.-18.08.16)	SZ (04.08.-16.08.16)
ZEIT-04.08.-1-Thomas_Firschermann/ Christof_Siemens	FAZ-04.08.-1-Michael_Martens	SZ-04.08.-4-Thomas_Kirchner
ZEIT-11.08.-1-Josef_Loffe	FAZ-05.08.-1-Anno_Hecker	SZ-05.08.-4-Daniel_Brössler
ZEIT-11.08.-1-Özlem_Topcu	FAZ-06.08.-1-Matthias_Rüb	SZ-06./07.08.-4-Heribert_Prantl
ZEIT-18.08.-1-Elisabeth_Raether	FAZ-08.08.-1-Johannes_Leithäuser	SZ-08.08.-4-Stefan_Kornelius
ZEIT-18.08.-1-lrls_Radisch	FAZ-10.08.-1-Patrick_Welter	SZ-09.08.-4-Christoph_Neidhart
ZEIT-25.08.-1-Andreas_Senker	FAZ-11.08.-1-Justus_Bender	SZ-10.08.-4-Detlef_Esslinger
ZEIT-25.08.-1-Mark_Schertiz	FAZ-13.08.-1-Andreas_Platthaus	SZ-11.08.-4-Jan_Heidmann
ZEIT-01.09.-1-Andrea_Böhm	FAZ-16.08.-1-Klaus-Dieter_Frankenberger	SZ-12.08.-4-Nico_Fried
ZEIT-01.09.-1-Caterina_Lobenstein	FAZ-17.08.-1-Reinhard_Bingener	SZ-13./14./15.08.-4-Lothar_Müller
ZEIT-08.09.-1-Tina_Hildebrandt	FAZ-18.08.-1-Majid_Sattar	SZ-16.08.-4-Christian_Zaschke

Abbildung 8.12: Stichprobe für die Expertenkommentare

Fragebogen

Liebe Schülerin / lieber Schüler,

der folgende Fragebogen erhebt Daten zu Ihrer Schreibbiografie. Wie auf dem Informationsschreiben bereits erläutert, werden alle Daten mit der Erhebung anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Ihre Teilnahme erfolgt selbstverständlich auf freiwilliger Basis. Auch eine nur teilweise Beantwortung des Fragebogens ist möglich. Aber natürlich freue ich mich sehr, wenn Sie auf alle Fragen auf den folgenden vier Seiten eingehen.

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an!

(Unzutreffendes einfach nicht ankreuzen! Mehrfachantworten sind bei manchen Fragen möglich!)

Grunddaten

1. Alter

jünger 15 Jahre 16 Jahre 17 Jahre 18 Jahre 19 Jahre 20 Jahre älter

2. Geschlecht

weiblich männlich

3. Jahrgangsstufe und Halbjahr

11/1 11/2 12/1 12/2

Privates Leseverhalten

4. Wie oft lesen Sie in der Woche Zeitung?

nie an 1-2 Tagen (z. B. am Wochenende) an mehreren Tagen täglich

5. In welchem Medium lesen Sie Zeitung?

Printversion (gedruckt) Online (z. B. auf dem Tablet)

6. Welche Art(en) von Zeitung lesen Sie?

Regionalzeitung UND / ODER überregionale Zeitung

Tageszeitung UND / ODER Wochenzeitung

7. Welche Zeitungen kennen Sie?

FAZ Süddeutsche Zeitung Die Zeit Augsburgere Allgemeine Die Welt Bild taz

weitere: _____

8. Welche Rubriken einer Zeitung lesen Sie?

Politik Kultur (Feuilleton) Wirtschaft Sport

weitere: _____

Abbildung 8.13: Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 1

9. Warum lesen Sie Zeitung?

zur Information zur Orientierung / Meinungsbildung zur Unterhaltung

weitere: _____

10. Welche Magazine / Zeitschriften lesen Sie?

Spiegel Stern Focus SZ-Magazin ZEIT-Magazin Neon Spiesser yaez

weitere: _____

Vorwissen

11. In welchen Jahrgangsstufen wurde das Thema Zeitung in Ihrer Schulzeit behandelt:

5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. nie ich kann mich nicht mehr erinnern

12. Welche journalistischen Textsorten kennen Sie?

Essay Reportage Leitartikel / Kommentar Nachricht Glosse Kritik / Rezension

weitere: _____

13. Welche Eigenschaften verbinden Sie mit journalistischen Texten?

sachlich / informierend kritisch / wertend packend / emotionalisierend

weitere: _____

14. Was erwarten Sie speziell von einem Kommentar?

Hintergrundinformationen überzeugende Argumentation Unterhaltung / Witz Appell / Aufruf

subjektive Meinung / klare persönliche Bewertung objektive Distanz / keine persönliche Bewertung

weitere: _____

15. Welchen **Schreibstil** erwarten Sie speziell von einem Kommentar?

klar / allgemeinverständlich ODER fachsprachlich / kompliziert

sachlich / distanziert ODER familiär / nah

knapp / schnell / pointiert ODER ausführlich / weitschweifig

formal / schematisch ODER kreativ / variabel

anschaulich / witzig / ironisch / leserbindend (Spannungselemente) ODER neutral / abstrakt

weitere: _____

Abbildung 8.14: Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 2

Schreiberfahrungen

16. In welchen Jahrgangsstufen haben Sie den Zeitungskommentar als Schulaufgabe geschrieben?

5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. nie ich kann mich nicht mehr erinnern

17. In welchen Jahrgangsstufen haben Sie **weitere** journalistische Textsorten (z. B. Essay, Rezension, Leserbrief, Reportage) als Schulaufgabe geschrieben?

5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. nie ich kann mich nicht mehr erinnern

welche: _____

18. In welchen Jahrgangsstufen haben Sie **weitere** adressatenorientierte Textsorten (z. B. Rede, Lexikonartikel) als Schulaufgabe geschrieben?

5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. nie ich kann mich nicht mehr erinnern

welche: _____

19. In welchen Jahrgangsstufen haben Sie journalistische Texte außerhalb von Schulaufgaben (zum Beispiel im Rahmen eines Projekts) geschrieben?

5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. nie ich kann mich nicht mehr erinnern

welche: _____

20. Haben Sie außerhalb des Deutschunterrichts Erfahrungen mit journalistischem Schreiben gesammelt?

Schülerzeitung online: _____

weitere: _____

Selbsteinschätzungen

21. Wie leicht fällt Ihnen Schreiben?

sehr leicht leicht geht so nicht leicht gar nicht leicht

22. Halten Sie sich für einen guten Schreiber?

einen sehr guten einen guten geht so keinen guten gar keinen guten

23. Schreiben Sie gerne privat?

sehr gerne gerne geht so nicht so gerne gar nicht gerne

24. Welche Texte schreiben Sie privat?

Online-Chat / SMS / WhatsApp / Facebook fiktionale Erzählexte (z. B. Fanfiction) Tagebuch

Wikipedia / Wikia / Fandom Twitter Blog (online) Lyrik / Poetry Slam / Songtexte

weitere: _____

Abbildung 8.15: Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 3

25. Wie gerne schreiben Sie in der Schule Aufsätze generell?

sehr gerne gerne geht so nicht so gerne gar nicht gerne

26. Wie gerne schreiben Sie journalistische Texte wie zum Beispiel den Kommentar?

sehr gerne gerne geht so nicht so gerne gar nicht gerne

27. Warum haben Sie sich in der Klausur für den Kommentar entschieden?

Grund / Gründe: _____

Abbildung 8.16: Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 4

globale Textorganisation		
Wörteranzahl	Anzahl	
funktional-thematische Abschnitte	Anzahl	
	Wörteranzahl pro Abschnitt („Informationspakete“)	
Überschriften	Überschrifttyp	DZ, HZ, UZ, ZÜ
	Satzart und Satzform	Aussage, Frage, Aufforderung / Phrase, Satz
	sprachliche Markierung	sprachliches Bild, Wortspiel, Ironie
	Nachricht	
	Themafrage	
funktional-thematische Ankerpunkte	zentrale These	
	informierend-deskriptiv	
	informierend-explikativ	
	informierend-argumentativ	
dominante Texthandlungstypen	appellierend-argumentativ	Pro-Ausrichtung oder Contra-Ausrichtung
	unterhaltend-argumentativ	Pro-und-Contra-Ausrichtung
	unterhaltend-narrativ	Weder-Pro-noch-Contra-Ausrichtung

Abbildung 8.17: Kategoriensystem zur Textanalyse, Seite 1

lokale Textorganisation	
Positionieren im engeren Sinn	<p>Positionieren im engeren Sinn</p> <p>Prozeduransdrücke mit <i>ich</i> + Verben des Aussagens, <i>mein</i> + Nomen des Aussagens, rhetorischen Fragen + <i>Wer</i> / <i>Wann</i> - Antworten</p>
	<p>epistemisch Modalisieren: Geltungsgrad absolut setzen</p> <p>Prozeduransdrücke mit Kommentaradverbialen (Kommentaradverbien, Präpositionalphrasen), unpersönlichen Verbkonstruktionen, Adjektivphrasen + Prädikativkonstruktionen</p>
Positionieren im weiteren Sinn	<p>epistemisch Modalisieren: Geltungsgrad einschränken</p> <p>Prozeduransdrücke mit Kommentaradverbialen (Kommentaradverbien, Präpositionalphrasen), Modal- / Modalitätsverben, Adjektivphrasen + Prädikativkonstruktionen, die Partikel <i>wohl</i>!</p>
	<p>Werten</p> <p>Prozeduransdrücke mit Kommentaradverbialen (Kommentaradverbien, Präpositionalphrasen), Adjektivphrasen + Prädikativkonstruktionen</p>
Appellieren	<p>Prozeduransdrücke mit Kommentaradverbialen (Kommentaradverbien, Präpositionalphrasen), Modal- / Kopulaverben, Adjektivphrasen + Prädikativkonstruktionen, Imperativkonstruktionen, weiteren Verben</p>
	<p>Prozeduransdrücke mit direkter Rede, indirekter Rede, Redewiedergabe</p>
Referieren	<p>Referat</p> <p>Prozeduransdrücke mit der Subjunktion <i>wie</i>, dem Adverb <i>so</i>, den Präpositionen <i>laut</i>, <i>nach</i>, <i>zufolge</i> und <i>gemäß</i>, Zeitverben und / oder Zeitnomen + Nebensatz</p>
	<p>Referatrahmen</p> <p>Prozeduransdrücke mit Konjunktionen, Subjunktionen, Präpositionalphrasen, Adverbien, Partikeln, Nomen, Verben</p>
Kausalität herstellen	<p>Erklären / Begründen</p> <p>Prozeduransdrücke mit Subjunktionen, Subjunktionen, Präpositionalphrasen, Adverbien, Partikeln, Nomen, Verben</p>
	<p>Ableiten / Schließen</p> <p>Prozeduransdrücke mit Subjunktionen, Adverbien (<i>infi</i>, Relativadverbien), Nomen, Verben</p>
Konzedieren	<p>faktische Konditionale</p> <p>Prozeduransdrücke mit der Subjunktion <i>wenn</i> oder Verbstellung und evtl. dem Adverb <i>denn</i></p>
	<p>Bedingung blockieren</p> <p>Prozeduransdrücke mit Subjunktionen, Präpositionalphrasen, Adverbien</p>
Kombinations- bzw. Sequenzmuster	<p>Kontrast folgern</p> <p>Prozeduransdrücke mit Konjunktionen, Adverbien</p>
	<p>Widerspruch anzeigen</p> <p>Prozeduransdrücke mit Nomen, Verben, Kommentaradverbialen (Kommentaradverbien, Präpositionalphrasen)</p>
Kombinations- bzw. Sequenzmuster	<p>alle Zweier-Kombinationen bzw. Zweier-Sequenzen der kodierten Textprozeduren</p> <p>alle Zweier-Kombinationen bzw. Zweier-Sequenzen der kodierten Textprozeduren</p>
	<p>siehe oben</p>

Abbildung 8.18: Kategoriensystem zur Textanalyse, Seite 2

Abbildungsverzeichnis

2.1	Kompetenzorientierung in der fachlichen Domäne Schreiben	22
2.2	Textsorten- bzw. Textmusterwissen als Wissen über den prototypischen Zusammenhang zwischen situativ-pragmatischem Profil, Kommunikationsprinzipien, Thema und sprachlich-strukturellem Profil .	55
3.1	Parallelen zwischen den verschiedenen Modellierungen von Schreibkompetenz in Anlehnung an Pohl (2014a, 104)	70
3.2	Pragmatische Kompetenz als Voraussetzung für eine funktions- und kontextvariable Schreibkompetenz	83
3.3	Schematischer Überblick über die grundlegenden Annahmen von Fritz' (2013) <i>Dynamischer Texttheorie</i>	94
3.4	Das Textprozeduren-Konzept als ein Förderansatz auf einer mittleren Ebene zwischen Satz und Text	105
3.5	Steinhoffs (2007, 138) Modell zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz als generelles Grundlagenmodell für die Ausbildung kontextadäquaten Text- und Sprachhandelns (ergänzt durch eine eigene Darstellung)	127
4.1	Grundidee des Forschungsprojekts	137
4.2	Ablauf des Forschungsprozesses	155
5.1	Kategorien der Textanalyse	165
6.1	Privates Leseverhalten	205
6.2	Vorwissen	208
6.3	Schreiberfahrungen	211
6.4	Selbsteinschätzungen	213
6.5	Schülerkorpus (mithilfe des Mittelwerts und der Standardabweichung des Expertenkorpus geordnet): Wörteranzahl	220
6.6	Schülerkorpus (Streudiagramm): Korrelation zwischen Wörteranzahl und Notenbereichen bzw. Teilkorpora	222

6.7	Korpusvergleich (CMB): funktional-thematische Abschnitte	228
6.8	Schülerkorpus (CMB): funktional-thematische Abschnitte	232
6.9	Schülerkorpus (mithilfe des Mittelwerts und der Standardabweichung des Expertenkorpus geordnet): Abschnittlänge	234
6.10	Schülerkorpus (Streudiagramm): Korrelation zwischen Abschnittlän- ge und Notenbereichen bzw. Teilkorpora	235
6.11	Korpusvergleich (CMB): Überschrifttypen	239
6.12	Korpusvergleich (CMB): Satzart und Satzform der Überschriften . .	241
6.13	Expertenkorpus (CRB): Zusammenhang zwischen Überschrifttypen und Satzarten bzw. Satzformen	243
6.14	Korpusvergleich (CMB): nicht markierte und markierte Überschriften	244
6.15	Expertenkorpus (CRB): Zusammenhang zwischen Überschrifttypen und Markierung	245
6.16	Korpusvergleich (CMB): Art der Überschriftenmarkierung	245
6.17	Schülerkorpus (CMB): Satzart und Satzform	247
6.18	Schülerkorpus (CMB): Aussagephrase, Fragephrase, Aussagesatz und Fragesatz in der Hauptzeile	249
6.19	Schülerkorpus (CMB): sprachliche Markierung	251
6.20	Korpusvergleich (CMB): Nachricht, Themafrage und zentrale These	257
6.21	Schülerkorpus (CMB): Nachricht, Themafrage und zentrale These .	259
6.22	Korpusvergleich (CRB): Nachricht in der vertikalen Sequenz	262
6.23	Korpusvergleich (CRB): Themafrage in der vertikalen Sequenz . .	263
6.24	Korpusvergleich (CRB): zentrale These in der vertikalen Sequenz .	264
6.25	Schülerkorpus (CMB): prototypische Positionierung von Nachricht, Themafrage und zentraler These in der vertikalen Sequenz	267
6.26	Korpusvergleich (CMB): Texthandlungstypen	278
6.27	Schülerkorpus (CMB): Texthandlungstypen	282
6.28	Korpusvergleich (CRB): Texthandlungstypen in der vertikalen Se- quenz	285
6.29	Korpusvergleich (CRB): Pro- / Contra-Ausrichtung in der vertikalen Sequenz	288
6.30	Schülerkorpus (CMB): Texthandlungstypen und die Ausrichtung der argumentativen Abschnitte nach Pro / Contra	291
6.31	Korpusvergleich (CMB): alle Handlungsschemata	303
6.32	Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn	305
6.33	Schülerkorpus (CMB): Positionieren im engeren Sinn und Unterarten	308

6.34	Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn	312
6.35	Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn, Teil 1	320
6.36	Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn, Teil 2	321
6.37	Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Referieren	333
6.38	Schülerkorpus (CMB): Referieren und Unterarten	335
6.39	Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Referieren	337
6.40	Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Referieren	343
6.41	Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Kausalität herstellen	353
6.42	Schülerkorpus (CMB): Kausalität herstellen und Unterarten	356
6.43	Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Kausalität herstellen	359
6.44	Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Kausalität herstellen	365
6.45	Korpusvergleich (CMB): Unterarten von Konzedieren	375
6.46	Schülerkorpus (CMB): Konzedieren und Unterarten	377
6.47	Korpusvergleich (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Konzedieren	379
6.48	Schülerkorpus (CMB): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Konzedieren	384
6.49	Korpusvergleich (CMB): Kombinations- und Sequenzmuster der Handlungsschemata	389
6.50	Schülerkorpus (CMB): Kombinations- und Sequenzmuster der Handlungsschemata	398
8.1	Aufgabenstellung zum Thema Wikipedia und zum Thema Literaturverfilmung	420
8.2	Material zum Thema Wikipedia, Seite 1	421
8.3	Material zum Thema Wikipedia, Seite 2	422
8.4	Material zum Thema Wikipedia, Seite 3	423
8.5	Material zum Thema Literaturverfilmung, Seite 1	424
8.6	Material zum Thema Literaturverfilmung, Seite 2	425
8.7	Material zum Thema Literaturverfilmung, Seite 3	426

8.8 Stichprobe für die Klausur in 11/2	427
8.9 Stichprobe für die Klausur in 12/1, Seite 1	428
8.10 Stichprobe für die Klausur in 12/1, Seite 2	429
8.11 Stichprobe für das Abitur	430
8.12 Stichprobe für die Expertenkommentare	431
8.13 Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 1	432
8.14 Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 2	433
8.15 Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 3	434
8.16 Fragebogen zu Hintergrundinformationen, Seite 4	435
8.17 Kategoriensystem zur Textanalyse, Seite 1	436
8.18 Kategoriensystem zur Textanalyse, Seite 2	437

Tabellenverzeichnis

6.1	Korpusvergleich (Kennzahlen): Wörteranzahl	218
6.2	Korpusvergleich (Kennzahlen): funktional-thematische Abschnitte .	229
6.3	Korpusvergleich (Kennzahlen): Überschrifttypen	239
6.4	Korpusvergleich (Kennzahlen): Nachricht, Themafrage und zentrale These	257
6.5	Korpusvergleich (Kennzahlen): Texthandlungstypen	279
6.6	Korpusvergleich (Kennzahlen): Pro- / Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte	280
6.7	Korpusvergleich (Kennzahlen): alle Handlungsschemata	304
6.8	Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn	306
6.9	Korpusvergleich (Kennzahlen): Doppelmarkierungen und Kombinations- bzw. Sequenzmuster der Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn	306
6.10	Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Positionieren im weiteren Sinn	313
6.11	Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Referieren	333
6.12	Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Referieren	338
6.13	Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Kausalität herstellen	354
6.14	Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdrücke für die Unterarten von Kausalität herstellen	360
6.15	Korpusvergleich (Kennzahlen): Unterarten von Konzedieren	375
6.16	Korpusvergleich (Kennzahlen): Prozedurausdruck-Typen für die Unterarten von Konzedieren	380
6.17	Korpusvergleich (Kennzahlen): Kombinations- und Sequenzmuster der Handlungsschemata	390

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart / Düsseldorf / Berlin / Leipzig: Klett (= Deutsch im Gespräch).
- Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 161).
- Abraham, Ulf (2009): Sprechstile und Schreibstile Lernender fördern und beurteilen. In: Der Deutschunterricht 61, H. 1, S. 57-69.
- Abraham, Ulf (2014): Geschichte schulischen Schreibens. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 3-30.
- Abraham, Ulf (2017): Schreiben: Stilarbeit. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 88-91.
- Abraham, Ulf (2019): Potentiale und Herausforderungen von Aufgaben des Typs „Materialgestütztes Schreiben“ aus deutsch- und hochschuldidaktischer Sicht. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209-213.
- Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen / Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch 42, H. 251, S. 4-12.
- Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen / Feilke, Helmuth / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 34, H. 203 S. 6-14.
- Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.) (2013a): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (2013b): Vorwort 2013. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-9.
- Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Unterricht im Dialog).

- Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (2016): LehrerInnen lernen schreiben. Ergebnisse des Weiterbildungsprogramms „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“. In: Zimmermann, Holger / Peyer, Ann (Hg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt am Main: Lang (= Germanistik, Didaktik, Unterricht, Band 16), S. 127-147.
- Abraham, Ulf / Kammler, Clemens (2019): Materialgestütztes Lesen und Schreiben im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 46, H. 273, S. 4-11.
- Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia (2007) (Hg.): Schreibaufgaben. Für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrer-Bücherei: Grundschule).
- Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (2005): Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 5-11.
- Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (Hg.) (2009): Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen: Stauffenburg (= Studien zur deutschen Grammatik, Band 77).
- Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (Hg.) (2013): Funktionen von Modalität. Berlin / Boston: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, Band 55).
- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 145-175.
- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Adamzik, Kirsten / Heer, Nelly (2009): Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Band 1), S. 247-285.
- Alamargot, Denis / Chanquoy, Lucile (2001): Through the Models of Writing. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers (= Studies in Writing, Band 9).
- Albert, Ruth / Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Albert, Ruth / Marx, Nicole (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Alston, William P. (1964): Philosophy of Language. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Altmann, Hans / Hofmann, Ute (2008): Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Linguistik fürs Examen, Band 4).

- Anskeit, Nadine / Steinhoff, Tosten (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Thomas (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 129-155.
- Antos, Gerd (1989): Textproduktion: Ein einführender Überblick. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 48), S. 5-57.
- Arnold, Cynthia (2019): Vom Diagramm zum Text: Herausforderungen beim medial-transformierenden Schreiben. Eine empirische Studie zu Transformationsprozessen in materialgestützten Schreibsettings der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 291-297.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 20, H. 19, S. 22-47.
- Auerochs, Bernd (³2007): Satire. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur*. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 677-679.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählkompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Franke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Reihe A, H. 7), S. 63-95.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache, Band 48).
- Augst, Gerhard / Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main / Bern / New York: Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache, Universität-GH-Siegen, Band 5).
- Augst, Gerhard / Jolles, Evely (1986): Überlegungen zu einem Schreibcurriculum in der Sekundarstufe II – statt einer Einleitung. In: *Der Deutschunterricht* 38, H. 6, S. 3-11.
- Austin, John L. (1962): *How to Do Things With Words*. Oxford: University Press.
- Bachmann, Thomas (2014a): *Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis*. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 35-61.
- Bachmann, Thomas (2014b): Schriftliches Instruieren. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 270-286.
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Franke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Reihe A, H. 7), S. 191-209.

- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 25-53.
- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.) (2014a): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (2014b): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-10.
- Bachmann, Thomas / Ospelt, Barbara / Ospelt, Kathrin / Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Förderung und Diagnose pragmatische Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe (= Schlussbericht zum internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich), Zürich.
- Ballis, Anja / Penzold, Michael / Scherf, Daniel / Schieferdecker, Ralf (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potential (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: Didaktik Deutsch 19, H. 37, S. 92-104.
- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (= Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer / Lehrke, Manfred / Schmitz, Bernd / Clausen, Marten / Hosenfeld, Ingmar / Köller, Olaf / Neubrand, Johanna (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baurmann, Eva (2012): Mixed-Model-Studien in der Praxis: Zur Integration qualitativer und quantitativer Verfahren innerhalb eines Forschungsdesigns. In: Loosen, Wiebke / Scholl, Armin (Hg.): Methodenkombinationen in der Kommunikationswissenschaft. Methodologische Herausforderungen und empirische Praxis. Köln: Herbert von Harlem (= Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft, Band 7), S. 168-194.
- Baumann, Jürgen (1989): Empirische schreibforschung. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 48), S. 257-277.
- Baumann, Jürgen (1990): Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch 17, H. 104, S. 7-12.
- Baumann, Jürgen (2017): Schreiben als Verfassen von Texten. In: Baumann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 44-50.
- Baumann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.) (2017): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch).

- Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 13, H. 80, S. 16-22.
- Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto (1990): Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuche einer Neubestimmung. In: Praxis Deutsch 17, H. 99, S. 16-25.
- Baurmann, Jürgen / Müller, Astrid (1998): Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermütigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht. In: Praxis Deutsch 25, H. 149, S. 16-22.
- Baurmann, Jürgen / Pohl, Thorsten (³2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Behrens, Ulrike / Köller Olaf (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrerbücherei Grundschule), S. 75-103.
- Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (1995): Prozess, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-25.
- Beaufort, Anne (2005): Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In: Jakobs, Eva-Maria / Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (= Schreiben – Medien – Beruf), S. 201-216.
- de Beaugrande, Robert-Alain (1984): Text Production. Toward a Science of Composition. Norwood, New Jersey: ABLEX (= Advances in Discourse Processes, Band 11).
- de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 28).
- Bechmann, Sascha (2010): Rhetorische Fragen. München: AVM.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in der Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 57, H. 1, S. 68-77.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014a): Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 481-500.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014b): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich, S. 51-71.
- Becker-Mrotzek, Michael (2017): Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch 22, H. 42, S. 4-11.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (⁶2015): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Matthias / Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 19, H. 37, S. 20-43
- Becker-Mrotzek, Michael / Jost, Jörg (2014): Empirische Forschung in der Sprachdidaktik am Beispiel der Schreibdidaktik. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 441-462.
- Becker-Mrotzek, Michael / Kämper-van den Boogart / Köster, Juliane / Stanat, Petra / Gippner, Gabriele (Hg.) (2015): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Becker-Mrotzek, Michael / Kepser, Matthis (2010): Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur. In: *Der Deutschunterricht* 62, H. 1, S. 14-18.
- Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Franke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Reihe A, H. 5), S. 7-26.
- Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: *Didaktik Deutsch. Sonderheft 2008*, S. 94-106.
- Becker-Mrotzek, Michael / Stanat, Petra / Hoffmann, Lars (2015): Vorwort. In: Becker-Mrotzek, Michael / Kämper-van den Boogart / Köster, Juliane / Stanat, Petra / Gippner, Gabriele (Hg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 10-19.
- Behrens, Ulrike / Bremerich-Vos, Albert / Krelle, Michael / Böhme, Katrin / Hunger, Susanne (Hg.) (2014): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen.
- Beisbart, Ortwin (²2005): Überlegungen zu einer veränderten Didaktik argumentativen und erörternden Schreibens. In: *Literatur und Sprache – didaktisch*, H. 16 / 2002, S. 8-27.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73-93.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (= *The Psychology of Education and Instruction*).
- Beschel, Melanie (³2007): Bild. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur*. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 86.
- Blömeke, Sigrid / Gustafsson, Jan-Eric / Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223, H. 1, S. 3-13.
- Blömeke, Sigrid / König, Johannes / Suhl, Ute / Hoth, Jessica / Döhrmann, Martina (2015): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, H. 3, S. 310-327.

- Boček (2019): Die Zieltextsorte als Steuerungsgröße materialgestützter Schreibprozesse? Skizze eines empirischen Forschungsvorhabens. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 285-290.
- Böhme, Katrin / Schipolowski, Stefan / Canz, Thomas / Krelle, Michael / Bremerich-Vos, Albert (2017): Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 55-74.
- Boelmann, Jan (Hg.) (2016a): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Boelmann, Jan (2016b): Zur Konzeption des Bandes. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 5-10.
- Böttcher, Ingrid / Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrer-Bücherei: Grundschule).
- Boettcher, Wolfgang / Firges, Jean / Sitta, Horst / Tymister, Hans Josef (1973): Schulaufsätze – Texte für Leser. Düsseldorf: Schwann (= Fach: Deutsch. Schriften für Deutschlehrer).
- Bortz, Jürgen / Schuster, Christof (⁷2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Limitierte Sonderausgabe. Berlin / Heidelberg: Springer (= Springer-Lehrbuch).
- Brandt, Margareta / Rosengren, Inger (1992): Zur Illokutionsstruktur von Texten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 22, H. 86, S. 9-51.
- Breindl, Eva (2014a): Grundlagen für die semantische Beschreibung der Konnektoren, Begriffsbildung und Definitionen. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfers. Teilband 1. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.1), S. 11-236.
- Breindl, Eva (2014b): Die semantische Klassifikation der Konnektoren des Deutschen. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfers. Teilband 1. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.1), S. 237-267.
- Breindl, Eva (2014c): Konzessive Konnektoren. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfers. Teilband 2. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.2), S. 901-962.
- Breindl, Eva (2014d): Additiv basierte Konnektoren. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfers. Teilband 1. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.1), S. 391-588.

- Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.) (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfen. Teilbände 1 und 2. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bände 13.1 und 13.2).
- Breindl, Eva / Walter, Maik (2009): Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen. Eine korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache Eigenverlag (= *amades* Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Band 38).
- Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Behrens, Ulrike / Köller Olaf (³2011a) (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrerbücherei Grundschule).
- Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Behrens, Ulrike / Köller Olaf (³2011b): Vorwort. In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Behrens, Ulrike / Köller Olaf (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrerbücherei Grundschule), S. 9-11.
- Bremerich-Vos, Albert / Wieler, Petra (²2013): Zur Einführung. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 13-25.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (⁸2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 29).
- Bucher, Hans-Jürgen / Gloning, Thomas / Lehnen, Katrin (Hg.) (2010): Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt am Main / New York: Campus (= Interaktiva, Schriftenreihe des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI), Gießen, Band 10).
- Bühler, Karl (²1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. URL: https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_22.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.) (³2007): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Burger, Harald (⁴2010): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 36).
- Burger, Harald (⁵2015): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 36).
- Bürger, Harald / Luginbühl, Martin (⁴2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin / Boston: de Gruyter (= de Gruyter Studium).

- Burzan, Nicole (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim / Basel: Beltz Juventa (= Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung).
- Businger, Martin / Studler, Rebekka (⁵2004): Grammatik II: Generative Grammatik (Kapitel 3). In: Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (Hg.): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik), S. 241-292.
- Chafe, Wallace L. (1976): Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. In: Li, Charles N. (Hg.): Subject and Topic. New York / San Francisco / London: Academic Press, S. 25-55.
- Chenoweth, N. Ann / Hayes, John R. (2001): Fluency in Writing. In: Written Communication 18, H. 1, S. 80-98.
- Chomsky, Noam (1964): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Columbia University (Hg.) (2019): The Pulitzer Prizes. URL: www.pulitzer.org/page/additional-resources (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Creswell, John W. / Plano Clark, Vicki L. (²2011): Designing and Conducting Mixed Methods Research. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage.
- Däschler, Eberhard (⁵2016a): Metonymie. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 430.
- Däschler, Eberhard (⁵2016b): Synekdoche. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 694.
- Dannerer, Monika (2012a): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika (2012b): Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? – Die Rolle von Textroutinen in der Erzähentwicklung von Jugendlichen. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang (= *forum Angewandte Linguistik*, Band 52), S. 101-124.
- Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hg.) (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin / Boston: de Gruyter (= Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015).
- Deupmann, Christoph (³2007): Ironie. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 360.
- Diekmann, Andreas (⁵2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= Rowohlt's Enzyklopädie).
- van Dijk, Teun A. (1972): Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics. The Hague / Paris: Mouton (= *Janua Linguarum. Series Maior*, Band 63).
- van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer.

- Dix, Annika (2017): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Band 23).
- Dix, Annika (2018): *Didaktische Gattungen. Kulturelles Lernen am Beispiel der schulsprachlichen Textform Ereignisbericht*. In: Feilke, Helmuth / Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 45-63.
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (⁵2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin / Heidelberg: Springer (= Springer-Lehrbuch).
- Dudenredaktion (Hg.) (⁸2015): *Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Dudenverlag.
- Eggs, Ekkehard (2000): *Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen*. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 16.1), S. 397-414.
- Ehlich, Konrad (1983): *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. In: Assmann, Aleida / Assmann, Jan / Hardmeier, Christof (Hg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zu einer Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, S. 24-44.
- Ehlich, Konrad (1984): *Zum Textbegriff*. In: Rothkegel, Annely / Sandig, Barbara (Hg.): *Text, Textsorten, Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske (= Papiere zur Textlinguistik, Band 52), S. 9-25.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (⁵2016a): *Konversationsmaxime*. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 368.
- Ehlich, Konrad (⁵2016b): *Prozedur*. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 544f.
- Ehlich, Konrad (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit*. In: Schmöller-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster / New York: Waxmann, S. 15-32.
- Eid, Michael / Schmidt, Katharina (2014): *Testtheorie und Testkonstruktion*. Göttingen / Bern / Wien / Paris / Oxford / Prag / Toronto / Boston: Hogrefe (= Bachelorstudium Psychologie).
- Elsen, Hilke (2014): *Linguistische Theorien*. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Ernst, Peter (²2011): *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: Facultas (= UTB basics).

- Eroms, Hans-Werner (²2014): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 45).
- Esslinger, Detlef / Schneider, Wolf (⁵2015): Die Überschrift. Sachzwänge, Fallstricke, Versuchungen, Rezepte. Wiesbaden: Springer VS (= Journalistische Praxis).
- Esterl, Ursula / Krieg-Holz, Ulrike (2018): Über Muster, Sorten und den gelungenen Text (Editorial). In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 42, H. 2, S. 5-8.
- Everett, Daniel (2012): Language. The Cultural Tool. London: Profile Books.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (⁹2016): Das Verb. In: Wöllstein, Angelika / Dudenredaktion (Hg.): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Berlin: Dudenverlag (= Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk der deutschen Sprache, Band 4), S. 395-578.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik, Band 57).
- Fasel, Christoph (2008): Textsorten. Konstanz: UVK (= Wegweiser Journalismus, Band 2).
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht 40, H. 3, S. 65-81.
- Feilke, Helmuth (1994): Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomatiche Prägung. In: Barz, Irmhild / Öhlschläger, Günther (Hg.): Zwischen Lexikon und Grammatik. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten, Band 390), S. 69-80.
- Feilke, Helmuth (2000): Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16.1), S. 64-82.
- Feilke, Helmuth (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmuth / Klappe, Klaus-Peter / Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten, Band 431), S. 107-125.
- Feilke, Helmuth (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Linke, Angelika / Ortner Hanspeter / Portmann-Tselikas, Pual R. (Hg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 245), S. 209-227.
- Feilke, Helmuth (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Steyer, Kathrin (Hg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin / New York: de Gruyter (= Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 2003), S. 41-64.

- Feilke, Helmuth (2005): Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 38-48.
- Feilke, Helmuth (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn / München / Wien / Zürich: Schöningh, S. 178-192.
- Feilke, Helmuth (2007): „Lehrer flehen: Schließt unsere Schule!“ Redewiedergabe in Medienereignissen – Am Beispiel des Falls der Berliner Rütli-Schule. In: Praxis Deutsch 34, H. 203, S. 40-49.
- Feilke, Helmuth (2009): Rezension zu Barbara Sandig. 2006. Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin, New York: Walter de Gruyter. xiii, 584S. In: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft (ZRS) 1, H. 2, S. 258-265.
- Feilke, Helmuth (2010a): „Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textprozeduren und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris / Gloning, Thomas / Kaltwasser, Dennis (Hg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. URL: www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Feilke, Helmuth (2010b): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter / Portmann-Tselikas, Paul R. / Weidacher, Georg (Hg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Band 8), S. 147-166.
- Feilke, Helmuth (2010c): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos / Henning, Mathilde (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin / New York: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, Band 35), S. 209-231.
- Feilke, Helmuth (2011a): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch 2011 / 1.
- Feilke, Helmuth (2011b): Zeitungstexte. In: Praxis Deutsch 38, H. 225, S. 4-13.
- Feilke, Helmuth (2012a): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang (= *forum* Angewandte Linguistik, Band 52), S. 1-31.
- Feilke, Helmuth (2012b): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günther, Susanne / Imo, Wolfgang / Meer, Dorothee / Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin / Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 296), S. 149-175.
- Feilke, Helmuth (2013): Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben. In: Praxis Deutsch 40, H. 239, S. 4-12.
- Feilke, Helmuth (2014a): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-34.

- Feilke, Helmuth (2014b): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 33-53.
- Feilke, Helmuth (2014c): Schriftliches Berichten. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 233-251.
- Feilke, Helmuth (2015a): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 20, H. 38, S. 115-135.
- Feilke, Helmuth (2015b): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster / New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, Band 8), S. 47-71.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnuf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin / Boston: de Gruyter (= Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015), S. 253-277.
- Feilke, Helmuth (2017a): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. In: Didaktik Deutsch 22, H. 43, S. 4-11.
- Feilke, Helmuth (2017b): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 153-171.
- Feilke, Helmuth (2017c): Materialgestütztes Schreiben. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 92-95.
- Feilke, Helmuth (2017d): „Auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: Didaktik Deutsch 22, H. 42, S. 53-69.
- Feilke, Helmuth (2017e): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 51-61.
- Feilke, Helmuth (2017f): Erzählen. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 62-66.
- Feilke, Helmuth (2017g): Berichten. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 67-70.
- Feilke, Helmuth (2017h): Beschreiben. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 71-75.

- Feilke, Helmut / Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft), S. 297-327.
- Feilke, Helmut / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (2013): Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmut / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-18.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin (2011): Wissenschaftlich Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. In: Der Deutschunterricht 63, H. 5, S. 34-44.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin (Hg.) (2012a): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang (= *forum Angewandte Linguistik*, Band 52).
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin (2012b): Wie baut man eine Lernumgebung für wissenschaftliches Schreiben? Das Beispiel SKOLA. In: Schmenk, Barbara / Würffel, Nicola (Hg.): Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Tübingen: Narr (= Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag / Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 269-282.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.) (2019a): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (2019b): Vorwort. In: Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-9.
- Feilke, Helmut / Pohl, Thorsten (Hg.) (2014a): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4).
- Feilke, Helmut / Pohl, Thorsten (2014b): Vorwort. In: Feilke, Helmut / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. XIII-XIV.
- Feilke, Helmut / Rezat, Sara (2019): Operatoren „to go“ – Prozedurenorientierter Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch (Basisartikel) 46, H. 274 [im Druck].
- Feilke, Helmut / Steinmetz, Michael (2019): Materialgestütztes Schreiben für den Deutschunterricht. In: Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 151-175.

- Feilke, Helmuth / Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 43, H. 256, S. 4-11.
- Feilke, Helmuth / Tophinke, Doris (2017): Materialgestütztes Argumentieren. In: Praxis Deutsch 44, H. 262, S. 4-13.
- Feilke, Helmuth / Wieser, Dorothee (2018): Zur Einführung: Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Feilke, Helmuth / Wieser, Dorothee (Hg.): Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 9-21.
- Finkbeiner, Rita (2015): Einführung in die Pragmatik. Darmstadt: WGB (= Einführung Germanistik).
- Fix, Martin (²2008a): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh (= UTB 2809, StandardWissen Lehramt).
- Fix, Martin (²2008b): Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Band 9), S. 111-123.
- Fix, Ulla (2008): Text und Textlinguistik. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 15-34.
- Fix, Ulla / Poethe, Hannelore / Yos, Gabriele (³2003): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Lang (= Leipziger Skripten. Einführungs- und Übungsbücher).
- Fleischer, Jens / Koeppen, Karoline / Kenk, Martina / Klieme, Eckhard / Leutner, Detlef (2013): Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 18, S. 5-22.
- Flick, Uwe (⁸2010): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= Rowohlt's Enzyklopädie), S. 309-318.
- Flick, Uwe (³2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer (= Qualitative Sozialforschung, Band 12).
- Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication 32, H. 4, S. 365-387.
- Fölling-Albers, Maria / Meidenbauer, Katja (2010): Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 2, S. 229-248.
- Forster, Edward Morgan (1962): Aspects of the Novel. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Freytag, Hartmut (³2007): Allegorie. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 13-14.
- Fries, Norbert (⁵2016a): Oberflächenstruktur. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 475.

- Fries, Norbert (⁵2016b): Tiefenstruktur. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 713f.
- Fries, Norbert (⁵2016c): Modalität. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 437.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart / München / Düsseldorf / Leipzig: Klett (= Deutsch im Gespräch).
- Fritz, Gerd (2013): Dynamische Texttheorie. In: Gießener Elektronische Bibliothek (= Linguistische Untersuchungen, Band 5). URL: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/Fritz_Gerd_2013.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Fritz, Gerd (2014): Die Rhetorical Structure Theory: attraktiv und umstritten. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte 42, H. 2, S. 168-195.
- Fritz, Gerd (2016): Beiträge zur Texttheorie und Diskursanalyse. In: Gießener Elektronische Bibliothek (= Linguistische Untersuchungen, Band 9). URL: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12024/pdf/LU_9_Fritz.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Fritz, Thomas A. (⁹2016): Der Text. In: Wöllstein, Angelika / Dudenredaktion (Hg.): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Berlin: Dudenverlag (= Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4), S. 1073-1180.
- Früh, Werner (2012): Die Qualitativ-quantitativ-Kontroverse. Anmerkungen zu einem alten Thema. In: Springer, Nina / Raabe, Johannes / Haas, Hannes / Eichhorn, Wolfgang (Hg.): Medien und Journalismus im 21. Jahrhundert. Konstanz / München: UVK, S. 597-610.
- Früh, Werner (⁸2015): Inhaltsanalyse. Konstanz / München: UVK (= UTB 2501).
- Gätje, Olaf / Rezat, Sara / Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmut / Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang (= *forum Angewandte Linguistik*, Band 52), S. 125-153.
- Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (2013): Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler fördern. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hg.) (2013): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim / Basel: Beltz, S. 8-11.
- Gallmann, Peter (⁵2016): Der Satz. In: Wöllstein, Angelika / Dudenredaktion (Hg.): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Berlin: Dudenverlag (= Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk der deutschen Sprache, Band 4), S. 775-1072.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2008): Textgrammatische Ansätze. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 55-83.
- Gerrig, Richard J. (²⁰2016): Psychologie. München: Pearson Studium.
- Girgensohn, Katrin / Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WGB (= Einführung Germanistik).

- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (³2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber (= Gesundheitswissenschaften – Methoden).
- Gledhill, Christopher J. (2000): *Collocations in Science Writing*. Tübingen: Narr (= *Language in Performance*, Band 22).
- Glinz, Hans (⁴1965): *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*. Bern / München: Francke (= *Bibliotheca Germanica*, Band 4).
- Glück, Helmut (⁵2016a): Text. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 707.
- Glück, Helmut (⁵2016b): Allegorie. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 28.
- Glück, Helmut (⁵2016c): Personifikation. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 506.
- Glück, Helmut (⁵2016d): Vergleich. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 752.
- Glück, Helmut (⁵2016e): Wortspiel. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 776.
- Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) (⁵2016): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler
- Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich, S. 9-28.
- Grabowski, Joachim (2017): Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster / New York: Waxmann, S. 315-334.
- Grabowski, Joachim / Blabusch, Cora / Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Franke (= *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)*, Reihe A, Band 5), S. 41-61.
- Grice, Paul H. (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 243-265 (= *Suhrkamp Theorie*).
- Grouven, Ulrich / Bender, Ralf / Ziegler, Andreas / Lange, Stefan (2007): Der Kappa-Koeffizient. In: *Deutsche Medizinische Wochenschrift (DMW)* 132, H. S01, S. 65-68.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 16.1), S. 369-385.
- Häusermann, Jürg (³2011): *Journalistisches Texten*. Konstanz: UVK (= *Praktischer Journalismus*, Band 43).

- Hanser, Cornelia / Mayor, Guy André / Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter / Sitta, Horst (1995): Thesen zur Förderung der Sprachfähigkeit auf der Sekundarstufe II und an Hochschulen. In: Diskussion Deutsch 25, H. 141, S. 70-73.
- Harsch, Claudia / Neumann, Astrid / Lehmann, Rainer / Schröder, Konrad (2007): Schreibfähigkeit. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim / Basel: Beltz, S. 42-62.
- Haß-Zumkehr, Ulrike (1998): „Wie glaubwürdige Nachrichten versichert haben“. Formulierungstraditionen in Zeitungsnachrichten des 17. bis 20. Jahrhunderts. Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Sprache, Band 13).
- Haueis, Eduard / Hoppe, Otfried (1975): Aufsatz und Kommunikation. Zwei Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht (= Linguistik fürs Examen, Band 5).
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael / Ransdell, Sarah (Hg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 1-27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: Written Communication 29, H. 3, S. 369-388.
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Edwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-30.
- Hayes, John R. / Olinghouse, Natalie G. (2015): Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? In: The Elementary School Journal 115, H. 4, S. 480-497.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 16.1), S. 356-369.
- Heinemann, Wolfgang (2008): Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 113-143.
- Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 230).
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 115).
- Henning, Mathilde / Feilke, Helmuth (2016): Perspektiven auf ‚Nähe und Distanz‘ – Zur Einleitung. In: Feilke, Helmuth / Henning, Mathilde (Hg.): Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin / Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 306), S. 1-10.

- Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren deutschdidaktischer Forschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 305-323.
- Helmers, Hermann (²1967): Didaktik der deutsche Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und didaktischen Bildung. Stuttgart: Klett.
- Heringer, Hans Jürgen (1974): Praktische Semantik. Stuttgart: Klett.
- Heringer, Hans Jürgen (2015): Linguistische Texttheorie. Eine Einführung. Tübingen: Narr (= UTB 4471).
- Herman, David (2009): Basic Elements of Narrative. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Herzmann, Petra / König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (= UTB 4337, Studentexte Bildungswissenschaft).
- Hilzinger, Klaus Harro (³2007): Antonomasie. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 36.
- Hoffmann, Michael (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. Potsdam: Universitätsverlag.
- Hooffacker, Gabriele (⁴2016): Online-Journalismus. Texten und Konzipieren für das Internet. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS (= Reihe Journalistische Praxis).
- Holzweißig, Corina (2019): Polytextuelles Lesen im Kontext materialgestützter Schreibaufgaben. In: In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 279-284.
- von Humboldt, Wilhelm (1836): Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java, nebst Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Erster Band. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften.
- Hyland, Ken (2007): Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. In: Journal of Secound Language Writing 16, H. 3, S. 148-164.
- Hyland, Ken (2012): Bundles in Academic Discourse. In: Annual Review of Applied Linguistics 32, S. 150-169.
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019a): Abituraufgaben. Begleitende Dokumente zur Aufgabensammlung und zu den Abituraufgabenpools. Begleitende Dokumente – Deutsch. Grundstock von Operatoren. URL: <https://www.iqb.huberlin.de/abitur/dokumente/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019b): Abituraufgaben. Aufgabensammlung zur Orientierung. Aufgabensammlung – Deutsch. URL: <https://www.iqb.huberlin.de/abitur/sammlung/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019c): Abituraufgaben. Pools für das Jahr 2017 – Deutsch. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/pools2017/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019d): Abituraufgaben Pools für das Jahr 2018 – Deutsch. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/pools2018/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019e): Abituraufgaben. Aufgabensammlung zur Orientierung. Aufgabensammlung – Deutsch. Materialgestütztes Verfassen informierender und argumentierender Texte. Erläuterung zur Konstruktion der Aufgaben. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019f): Abituraufgaben. Aufgabensammlung zur Orientierung. Aufgabensammlung – Deutsch. Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte. Aufgabe 2 (grundlegendes Anforderungsniveau). URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019g): Abituraufgaben. Aufgabensammlung zur Orientierung. Aufgabensammlung – Deutsch. Materialgestütztes Verfassen informierender und argumentierender Texte. Erläuterung zur Konstruktion der Aufgaben. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2019h): Evaluation von Aufgaben der Pools für das Prüfungsjahr 2017. Gemeinsame Abituraufgabepools der Länder. Ergebnisse zur Bewährung der Aufgaben. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/evaluation> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 16.1), S. 385-397.
- Jakobson, Roman (1972): Linguistik und Poetik. In: Blumensath, Heinz (Hg.): Strukturalismus in der Literaturwissenschaft. Köln: Kiepenhauer & Witsch (= Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Band 43), S. 118-147.
- Janich, Nina (Hg.) (2008a): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Janich, Nina (2008b): Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 177-196.
- Janich, Nina (2013): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Jeßing, Benedikt (2007): Symbol. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 744.
- Johnson, R. Burke / Onwuegbuzie, Anthony J. / Turner, Lisa A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: Journal of Mixed Methods Research 1, H. 2, S. 112-133.

- Jost, Jörg (2017): Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 173-186.
- Jost, Jörg / Krelle, Michael / Wieser, Dorothee (2019): Zwischen allen Stühlen? Zur Notwendigkeit der Diskussion des normativen Profils von Abituraufgaben zum materialgestützten Schreiben. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.) (2019a): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 41-63.
- Jost, Jörg / Wieser, Dorothee (2017): Materialgestütztes Schreiben. Ein didaktisch notwendiges Aufgabenformat – zu viele offene Fragen. In: Didaktik Deutsch 22, H. 43, S. 26-31.
- Jückstock-Kießling, Nathalie / Stadter, Andrea (2014): Schreibwege Deutsch. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Wege zum Kommentar. Bamberg: Buchner.
- Jückstock-Kießling, Nathali / Stadter, Andrea (2015): Schreibwege Deutsch. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Wege zum Essay. Bamberg: Buchner.
- Jückstock-Kießling, Nathali / Stadter, Andrea (2016): Schreibwege Deutsch. Materialgestütztes Schreiben in der Sekundarstufe II. Wege zu informierenden Texten. Bamberg: Buchner.
- Kämper-van den Boogart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte. In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 41-61.
- Kammler, Clemens (2012): Deutschunterricht und Outcome-Orientierung. Zur Kritik eines bildungspolitischen Paradigmas aus fachdidaktischer Sicht. In: Friedrich Jahresheft 30: Schule vermessen, S. 23-25.
- Kammler, Clemens (2019): Materialgestütztes Schreiben im Literaturunterricht. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 253-258.
- Kammler, Clemens / Noack, Bettina (2010): Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008–2010. In: Der Deutschunterricht 62, H. 1, S. 5-12.
- Karg, Ina (2005): Narratives Schreiben oder Marions Missgeschick. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: Auer, S. 78-87.
- Karg, Ina (2013): ... the ability to read between the lines ... (OECD 2002, S. 11) Eine Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 106-120.
- Kelle, Udo / Erzberger, Christian (2010): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (= Rowohlts Enzyklopädie), S. 299-309.

- Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective. In: Journal of Writing Research 1, H. 1, S. 1-26.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 18, H. 34, S. 52-68.
- Kleber, Claus (2017): Rettet die Wahrheit. Berlin: Ullstein.
- Klein, Christian / Martínez, Matías (Hg.) (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Klieme, Eckhard / Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8: Kompetenzdiagnostik, S. 11-29.
- Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 6, S. 876-903.
- Klotz, Peter (2005): Textsorten: Aspekte des Erwerbs, der Schreibpraxis und der Kognition. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberverziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 67-78.
- Klug, Nina-Maria / Stöckl, Hartmut (Hg.) (2016): Handbuch Sprache im multimodalen Kontext. Berlin / Boston: de Gruyter (= Handbücher Sprachwissen, Band 7).
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15-43.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 10.1), S. 587-604.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL) 35, H. 1/2, S. 346-375.
- Köster, Juliane (2012): Probleme materialgestützter Aufgaben. Vortrag im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik in Augsburg am 18.09.2012. URL: www.didaktikdeutsch.de/index.php/Prof_em_Dr_Juliane_Koester (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Köster, Juliane (2014): Was Bildungsstandards leisten können. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 209-222.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch).
- Köster, Juliane (2017): Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. In: Didaktik Deutsch 22, H. 42, S. 70-86.

- Köster, Juliane (2019): Materialgestütztes Schreiben – Anstrengende Arbeit mit Erkenntnisanspruch. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 259-266.
- Köster, Juliane / Pabst, Stephan (2017): Format mit doppelter Botschaft: Materialgestütztes Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Didaktik Deutsch 22, H. 43, S. 12-17.
- Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Suhrkamp Theorie).
- Kramp, Leif / Novy, Leonhard / Ballwieser, Dennis / Wenzlaff, Karsten (Hg.) (2013): Journalismus in der digitalen Moderne. Einsichten – Ansichten – Aussichten. Berlin: Springer VS.
- Krauss, Stefan / Lindl, Alfred / Schilcher, Anita / Tepner, Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan / Lindl, Alfred / Schilcher, Anita / Fricke, Michael / Göhring, Anja / Hofmann, Bernhard / Kirchhoff, Petra (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster / New York: Waxmann, S. 9-65.
- Kreuzer, Oliver / Lauritz, Sebastian / Mehlinger, Claudia / Moormann, Peter (2014): Filmanalyse. Wiesbaden: Springer VS (= Film, Fernsehen, Neue Medien).
- Krieg-Holz, Ulrike / Bülow, Lars (2016): Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Krippendorff, Klaus (²2004): Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage.
- Kruse, Jan (²2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (³2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, Udo (2014a): Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage.
- Kuckartz, Udo (2014b): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS (= Lehrbuch).
- Kuckartz, Udo (⁴2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa (= Grundlagentexte Methoden).
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan / Ebert, Thomas / Schehl, Julia (²2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: Springer VS (= Lehrbuch).
- Kübler, Sandra / Zinsmeister, Heike (2015): Corpus Linguistics and Linguistically Annotated Corpora. London / New York: Bloomsbury.

- Kühn, Georg (²1955): Stilbildung in der höheren Schule. Ein Handbuch für den Deutschlehrer. Düsseldorf: Schwann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (1972 i. d. F. von 2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (1979 i. d. F. von 2008): Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (1989 i. d. F. von 2002): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (1997): Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen in der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2004a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2004b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2004 i. d. F. von 2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2008 i. d. F. von 2018): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008-10-16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2012a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2012b): Operatoren für das Fach Deutsch (Stand: Oktober 2012). URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/>

Operatoren_fuer_das_Fach_Deutsch_Stand_Oktober_2012_ueberarbeitet.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013a): Konzeption zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-10-10_Konzeption_Implementation_Bildungsstandards-AHR.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2013b): Konzeption für die Entwicklung und Nutzung eines Pools von Abituraufgaben. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-10_Aufgabenpool_Abitur-pruefung_Konzeption_Kurzfassung.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2014): Bericht über Verfahrensstand bei der Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_11_06-Bericht-Implementation-Standards-AHR.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2015 überarbeitet / erstmals 2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_01_01-Gesamtstrategie-Endf.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2018): Themen. Qualitätssicherung in Schulen. Bildungsstandards. URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

Kurz, Josef (²2010a): Der Text. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 73-110.

Kurz, Josef (²2010b): Die Redewiedergabe. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 111-140.

Kurz, Josef (²2010c): Journalistische Genres. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 141-298.

Kurz, Josef (²2010d): Die Überschrift (Der Titel). In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 299-312.

Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.) (²2010): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer.

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (⁶2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim / Basel: Beltz.

Lampert, Marie / Wespe, Rolf (³2013): Storytelling für Journalisten. Konstanz / München: UVK (= Praktischer Journalismus, Band 89).

Langer, Inghard / Schulz von Thun, Friedemann / Tausch, Reinhard (¹⁰2015): Sich verständlich ausdrücken. München: Reinhardt.

- Langlotz, Miriam (2014): *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin / Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistischer Linguistik 300).
- Lankes, Eva-Maria (2012): *Kompetenz durch Aufgaben? Die Rolle von Lernaufgaben bei der Entwicklung von Kompetenzen*. In: *Schulverwaltung. Bayern* 35, H. 7-8, S. 212-214.
- von La Roche, Walther (¹⁹2013): *Einführung in den praktischen Journalismus*. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege. Deutschland, Österreich, Schweiz. 19., neu bearbeitete Auflage von Gabriele Hoofacker und Klaus Meier. Wiesbaden: Springer (= Journalistische Praxis).
- Lasswell, Harold D. (1948): *The Structure and Function of Communication in Society*. In: Bryson, Lyman (Hg.): *The Communication of Ideas. A Series of Addresses*. New York / London: Harper & Brothers (= Religion and Civilization Series), S. 37-51.
- Lehnen, Katrin (2012): *Erwerb wissenschaftlicher Textrouninen*. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textrouninen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang (= forum Angewandte Linguistik, Band 52), S. 33-60.
- Lehnen, Katrin (2014a): *Gemeinsames Schreiben*. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 414-431.
- Lehnen, Katrin (2014b): *Schreibdidaktik und neue Medien*. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 432-452.
- Lehnen, Katrin (2018): „Meinst du, wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen? Eigentlich soll das ja ein Artikel sein.“ Zur Bedeutung von Zieltextsorten beim materialgestützten Schreiben. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 42, H. 2, S. 62-73.
- Lehnen, Katrin / Rezat, Sara (2017): *Materialgestütztes Schreiben als kulturelles Lernen – Untersuchung am Beispiel der Aufgabe „Warum lesen wir?“*. In: Abraham, Ulf / Brendel-Perpina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 161-178.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1971): *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand*. Hamburg: Felix Meiner (= Philosophische Bibliothek, Band 69).
- Lemnitzer, Lothar / Zinsmeister, Heike (³2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Leutner, Detlev / Klieme, Eckhard / Fleischer, Jens / Kuper, Harm (2013): *Editorial: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 18, S. 1-4.
- Liesem, Kerstin (2015): *Professionelles Schreiben für den Journalismus*. Wiesbaden: Springer VS.

- Linden, Peter (²2000): *Wie Texte wirken. Anleitung zur Analyse journalistischer Sprache*. Berlin: ZV.
- Linnemann, Markus (2017): *Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools*. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster / New York: Waxmann, S. 335-352.
- Loch, Wolfgang (2010): *Schriftliche Formulierungsprobleme in der Sekundarstufe II. Analysen und Förderkonzepte*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Lang (= Germanistik – Didaktik – Unterricht, Band 5).
- Löffelholz, Martin / Rothenberger, Liane (Hg.) (2016): *Handbuch Journalismustheorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Löffler, Heinrich (⁵2016): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 28).
- Lösener, Hans / Ludwig, Otto (2007): *Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lötscher, Andreas (2008): *Textsemantische Ansätze*. In: Janich, Nina (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 85-111.
- Ludwig, Otto (1983): *Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens*. In: Grosse, Siegfried (Hg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann (= Sprache der Gegenwart, Band 59), S. 37-73.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Ludwig, Otto (1996): *Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe*. In: Peyer, Ann / Portmann, Paul R. (Hg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer.
- Ludwig, Otto (2003): *Geschichte der Didaktik des Texteschreibens*. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. Paderborn / München / Wien / Zürich: Schöningh, S. 171-177.
- Luft, Joseph (1972): *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Klett (= Texte zur Gruppendynamik).
- Luginbühl, Martin / Pantli, Anna-Katharina (⁵2004): *Textlinguistik (Kapitel 6)*. In: Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (Hg.): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik), S. 241-292.
- Mast, Claudia (Hg.) (¹²2012): *ABC des Journalismus. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK (= Praktischer Journalismus, Band 1).
- Macher, Daniela / Studler, Rebekka (⁵2004): *Pragmatik*. In: Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (Hg.): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 121), S. 193-232.
- Märting, Doris (⁴2010): *Erfolgreich texten*. Frankfurt am Main: Bramann.

- Magirius, Marco (2019): Der Fassadenstreit. Literaturbezogenes Argumentieren mit Material aus Social Media. In: Praxis Deutsch 46, H. 273, S. 54-60.
- Maiwald, Klaus (2004): Neue Kleider für den Kaiser oder alte Hüte? Zur schwierigen Verwebung von Textverstehen und Testaufgaben. In: Köster, Juliane / Lütgert, Will / Creutzburg, Jürgen (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main: Lang, S. 43-50.
- Maiwald, Klaus (²2005): Schreiben auf Leben und Tod: Plädoyer für ein Argumentieren in fiktiven Situationen. In: Literatur und Sprache – didaktisch, H. 16 / 2002, S. 81-101.
- Maiwald, Klaus (2011): Erzählt wird im Präteritum. In: Ernst, Oliver / Freienstein, Jan Claas / Schaipp, Lina (Hg.): Populäre Irrtümer über Sprache. Stuttgart: Reclam, S. 59-71.
- Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix / Horn, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidemann, Bernd / Krapp, Andreas / Hofer, Manfred / Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München / Weinheim: Psychologie Verlags Union / Urban & Schwarzenberg, S. 143-218.
- Mann, William / Thompson, Sandra (1988): Rhetorical Structure Theory: Towards a Functional Theory of Text Organization. In: Text & Talk 8, H. 3, S. 243-281.
- Marthaler, Theo (1962): Es gibt sechs Aufsatzarten. In: Der Deutschunterricht 14, H. 4, S. 53-63.
- Martin, James R. (2009): Genre and Language Learning. A Social Semiotic Perspective. In: Linguistics and Education 20, H. 1, S. 10-21.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael (¹⁰2016): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck (= Beck Studium).
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 2, H. 1, Art. 6.
- Mayring, Philipp (2007): Designs in qualitativ orientierter Forschung. In: Journal für Psychologie 15, H. 2.
- Mayring, Philipp (¹²2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (⁶2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim / Basel: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2017): JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi-) Media- Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Meibauer, Jörg / Steinbach, Markus (³2015): Einleitung (Kap. 1). In: Meibauer, Jörg / Demske, Ulrike / Geilfuß-Wolfgang, Jochen / Pafel, Jürgen / Ramers, Karl Heinz / Rothweiler, Monika / Steinbach, Markus (Hg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler (= Metzler Lehrbuch).
- Meier, Klaus (³2013): Journalistik. Konstanz / München: UVK (= UTB basics).

- Meier, Stefan / Pentzold, Christian (2010): Theoretical Sampling als Auswahlstrategie für Online-Inhaltsanalysen. In: Welker, Martin / Wünsch, Carsten (Hg.): Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsprojekt Internet. Köln: von Harlem (= Neue Schriften zur Online-Forschung), S. 124-143.
- Meindl, Claudia (2011): Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Meister, Jan Christoph (³2016): Handlung (Kap. IV.3.2). In: Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart: Metzler (= Metzler Lehrbuch), S. 215-234.
- Merkens, Hans (⁸2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (= Rowohlt's Enzyklopädie), S. 286-299.
- Merton, Robert K. (³1968): Social Theory und Social Structure. New York / London: The Free Press.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merz-Grötsch, Jasmin (²2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch).
- Moennighoff, Burkhard (³2007a): Personifikation. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 579.
- Moennighoff, Burkhard (³2007b): Vergleich. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 802.
- Moosbrugger, Helfried / Kelava, Augustin (Hg.) (²2011): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Heidelberg: Springer Medizin (= Springer-Lehrbuch).
- Morris, Charles (¹²1970): Foundations of the Theory of Signs. Chicago / London: The University of Chicago Press (= Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science, Volume 1, Number 2).
- Motsch, Wolfgang (1987): Zur Illokutionsstruktur von Feststellungstexten. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 40, H. 1, S. 45-67.
- Motsch, Wolfgang (2000): Handlungsstrukturen von Texten. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heineemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 16.1), S. 414-422.
- Müller, Ralph (³2007): Wortspiel. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 834.

- Münster, Eckard Rof (2000): Textuelle Grundfunktionen In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 16.1), S. 422-435.
- Neuberger, Christoph / Kapern, Peter (2013): Grundlagen des Journalismus. Wiesbaden: Springer VS (= Kompaktwissen Journalismus).
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Neumann, Astrid (2006): Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. Ergebnisse aus LAU 11 und ULME 1. In: Didaktik Deutsch 12, H. 21, S. 20-43.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann (= Empirische Erziehungswissenschaft, Band 4).
- Neumann, Astrid (2013): Diagnose von Schreibkompetenzen. In: Fay, Johanna (Hg.): (Schrift-) Sprachdiagnostik heute. theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65-83.
- Neumann, Astrid (2014): Großuntersuchungen zur Schreibleistungsmessung. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 514-531.
- Neumann, Astrid (2017): Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 203-219.
- Neumann, Astrid / Lehmann, Rainer H. (2008): Schreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim / Basel: Beltz, S. 89-103.
- Neumann, Astrid / Steinhoff, Torsten / Schaub, Christine / Stadter, Andrea (2015): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael / Kämper-van den Boogaart / Köster, Juliane / Stanat, Petra / Gippner, Gabriele (Hg.): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 66-119.
- Newell, Allen / Simon, Herbert E. (1972): Human problem solving. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 119).
- Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter (1995a): Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. In: Diskussion Deutsch 25, H. 141, S. 15-24.
- Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter (1995b): Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“ In: Diskussion Deutsch 25, H. 141, S. 36-52.

- Oehme, Viola (2014): Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 159-177.
- Oesterreicher, Wulf / Koch, Peter (2016): 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘ In: Feilke, Helmuth / Henning, Mathilde (Hg.): Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin / Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 306), S. 11-72.
- Ohlhus, Sören (2014): Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 216-232.
- Ong, Walter J. (1975): The Writer's Audience Is Always a Fiction. In: Farrell, Thomas J. / Soukup, Paul A. (Hg.) (2002): On Ong Reader. Challenges for Further Inquiry. Cresskill, New Jersey: Hampton, S. 405-425.
- Ong, Walter J. (1978): Literacy and Orality in Our Times. In: Farrell, Thomas J. / Soukup, Paul A. (Hg.) (2002): On Ong Reader. Challenges for Further Inquiry. Cresskill, New Jersey: Hampton, S. 465-478.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 214).
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth / Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart / München / Düsseldorf / Leipzig: Klett, S. 74-85.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 11, H. 21, S. 5-19.
- Ossner, Jakob (2006b): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn / München / Wien / Zürich: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2013): Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 141-155.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 252-269.
- Pant, Hans A. / Stanat, Petra (2013): Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42, H. 2, S. 6-10.
- Peirce, Charles Sanders (1976): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp (herausgegeben von Apel, Karl-Otto) (= Suhrkamp Theorie).

- Peldszus, Andreas / Stede, Manfred (2016): Inhaltszonen. In: Stede, Manfred (Hg.): Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8), S. 133-144.
- Peldszus, Andreas / Warzecha, Saskia / Stede, Manfred (2016): Argumentationsstruktur. In: Stede, Manfred (Hg.) Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8), S. 185-208.
- Perkuhn, Rainer / Keibel, Holger / Kupietz, Marc (2012): Korpuslinguistik. Paderborn: Wilhelm Fink (= UTB 3433, Linguistik für Bachelor).
- Perrin, Daniel (2001): Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung. Konstanz: UVK (= Journalismus, Band 40).
- Perrin, Daniel / Rosenberger, Nicole (²2008): Schreiben im Beruf. Wirksame Texte durch effiziente Arbeitstechnik. Berlin: Cornelsen (= Pocket Business).
- Petermann, Franz / Daseking, Monika (2015): Diagnostische Erhebungsverfahren. Göttingen / Bern / Wien / Paris / Oxford / Prag / Toronto / Boston / Amsterdam / Kopenhagen / Stockholm / Florenz / Helsinki / São Paulo: Hogrefe (= Bachelor Psychologie).
- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Francke (= UTB 4457).
- Philipp, Maik (⁶2018): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Piaget, Jean (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett (= Erziehungswissenschaftliche Bücher).
- Piaget, Jean (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien / München / Zürich: Molden.
- Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett (= Konzepte der Humanwissenschaften).
- Pieper, Irene (2019): Zum Lernpotential des Materialgestützten Schreibens aus literaturdidaktischer Perspektive. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 267-275.
- Pittner, Karin / Berman, Judith (⁶2015): Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Pöttker, Horst (²2010a): Zur Bedeutung des Sprachgebrauchs im Journalistenberuf. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 9-20.
- Pöttker, Horst (²2010b): Ethische und politische Aspekte des journalistischen Sprachgebrauchs. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 335-350.

- Pötschke, Joachim (²2010a): Das Wort im journalistischen Text. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 21-33.
- Pötschke, Joachim (²2010b): Wortverbindungen. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 35-42.
- Pötschke, Joachim (²2010c): Satzgestaltung. In: Kurz, Josef / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst / Gehr, Martin (Hg.): Stilistik für Journalisten. Wiesbaden: Springer, S. 43-72.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 271).
- Pohl, Thorsten (2011a): Wissenschaftliches Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. In: Der Deutschunterricht 63, H. 5, S. 2-11.
- Pohl, Thorsten (2011b): Erkenntnisprozesse versprachlichen – epistemisches Formulieren. In: Der Deutschunterricht 63, H. 5, S. 45-53.
- Pohl, Thorsten (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim / Basel: Beltz, S. 212-231.
- Pohl, Thorsten (2014a): Entwicklung der Schreibkompetenz. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 101-140.
- Pohl, Thorsten (2014b): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 287-315.
- Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster / New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschung, Band 8), S. 235-248.
- Pohl, Thorsten (2017a): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 89-108.
- Pohl, Thorsten (2017b): Entwicklung der Schreibkompetenz. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 58-61.
- Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Franke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Reihe A, H. 7), S. 5-26.
- Porombka, Stephan (2012): Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. Mannheim / Zürich: Dudenverlag (= Reihe Kreatives Schreiben).

- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck / Wien / München / Bozen: StudienVerlag (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 7), S. 13-43.
- Preis-Hahn, Anjuli (2019): Materialgestütztes Schreiben als Lernformat für StudienanfängerInnen. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 299-305.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (⁴2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg (= Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Püschel, Ulrich (2008): Kommunikativ-pragmatische Stilauffassungen. In: Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knappe, Joachim (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 31.1), S. 1023-1037.
- Quasthoff, Uwe (2011): Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Berlin / New York: de Gruyter.
- Rau, Tilman (2014): Journalistisches Schreiben im Unterricht. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Unterricht im Dialog).
- Ravitch, Diane (1995): National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D. C.: The Brookings Institution.
- Rehbock, Helmut (⁵2016a): Implikatur. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 283.
- Rehbock, Helmut (⁵2016b): Symbol. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.) Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 692f.
- Rehm, Georg (2005): Hypertextsorten. Definition – Struktur – Klassifikation. URL: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/2688/pdf/RehmGeorg-2006-01-23.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Reinert, Johannes (2012): Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer vieldiskutierten Textform. Diss. Universität Hildesheim. URL: https://hildok.bsz-bw.de/files/161/Reinert_Diss_Inhaltsangabe.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Rezat, Sara (2007): Die Konzession als strategisches Sprachspiel. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte. Studien zur Linguistik / Germanistik, Band 30).
- Rezat, Sara (2009): Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL) 37, H. 3, S. 469-489.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 31, H. 17, S. 50-67.

- Rezat, Sara (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 177-197.
- Rezat, Sara (2018): Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. Textprozeduren – Nutzungsweise von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster / New York: de Gruyter, S. 125-146.
- Rezat, Sara / Feilke, Helmuth (2018): Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 42, H. 2, S. 24-38.
- Rezat, Sara / Lehnen, Katrin (2017): Ästhetisch-kulturelle Erfahrungsräume materialgestützten Schreibens. In: Grosser, Sabine / Köller, Katharina / Vorst, Claudia (Hg.): *Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung*. Frankfurt am Main: Lang (= Studien zur Germanistik und Anglistik, Band 21), S. 31-57.
- Rezat, Sara / Lehnen, Katrin / Bergmann, Björn (2019): Bewertung materialgestützten Schreibens. Prozess- und Produktperspektive. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 177-206.
- Rezat, Sara / Sträßler, Rudolf (2012): From the didactical triangle to the socio-didactical tetrahedron: artifacts as fundamental constituents of the didactical situation. In: *ZDM Mathematics Education* 44, H.5, S. 641-651.
- Rheindorf, Markus (2018): Textsorten der SRDP Deutsch. Anforderungen, Aufgabenstellungen, Schülerleistungen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 42, H. 2, S. 85-94.
- Richter, Heike / Stadter, Andrea (2017): *Schreibwege Deutsch. Materialgestütztes Schreiben in der Sekundarstufe II. Wege zu Rede und Vortrag*. Bamberg: Buchner.
- Riesel, Elise (1959): *Stilistik der deutschen Sprache*. Moskau: Verlag für fremdsprachliche Literatur.
- Rödel, Michael (⁵2016a): Textgrammatik. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 707.
- Rödel, Michael (⁵2016b): Textsemantik. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 708.
- Rödel, Michael (⁵2016c): Kohärenz. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 342.
- Rödel, Michael (⁵2016d): Kohäsion. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 342.
- Rödel, Michael (⁵2016e): Makrostruktur. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 413.

- Rödel, Michael (2016f): Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider (= Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Band 3).
- Rössler, Patrick (³2017): Inhaltsanalyse. Konstanz / München: UVK (= UTB 2671).
- Rosch, Eleanor (1975): Cognitive Reference Points. In: Cognitive Psychology 7, H. 4, S. 532-547.
- Roth, Heinrich (³1971): Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover / Berlin / Darmstadt / Dortmund: Schroedel.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover / Berlin / Darmstadt / Dortmund: Schroedel.
- Rüßmann, Lars (2018a): Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster / New York: Waxmann (= Sprachliche Bildung – Studien, Band 2).
- Rüßmann, Lars (2018b): Textprozedurale Artefakte. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit von pragmatisch relevanten sprachlichen Hilfen in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmut / Wieser, Dorothee (Hg.): Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 65-84.
- Rüßmann, Lars / Steinhoff, Torsten / Marx, Nicole / Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung und Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: Didaktik Deutsch 21, H. 40, S. 41-59.
- Sandig, Barbara (1978): Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung. Berlin / New York: de Gruyter.
- Sandig, Barbara (²2006): Textstilistik des Deutschen. Berlin / New York: de Gruyter (= de Gruyter Studienbuch).
- Sandig, Barbara (2009): Ganzheitliche Stilanalyse. In: Der Deutschunterricht 63, H. 9, S. 14-20.
- Saussure, Ferdinand (²1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.
- Schäfer, Joachim (²2013): Schreiben – Texte produzieren. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 327-329.
- Schäfer, Stefan (2015): Themenheft Zentralabitur. Sprache – Medien – Lesen und Literatur. Stuttgart / Leipzig: Klett (= Reihe Stundenblätter).
- Schalkowski, Edmund (2011): Kommentar, Glosse, Kritik. Konstanz: UVK (= Praktischer Journalismus, Band 85).
- Scherer, Carmen (²2014): Korpuslinguistik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, Band 2).
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.

- Schilcher, Anita (2018): Professionalität als Deutschlehrkraft erwerben. In: Schilcher, Anita / Finkenzeller, Kurt / Knott, Christina / Pronold-Günther, Friederike / Wild, Johannes (Hg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 25-35.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (³2015): Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens. In: Schilcher, Anita / Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-34.
- Schmelz, Markus (2009): Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmitt, Holger (2000): Zur Illokutionsanalyse monologischer Texte. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Lang (= Europäische Hochschulschriften, Band 225).
- Schmitt, Markus / Knopp, Matthias (2017): Prädikatoren der Schreibkompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 239-252.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Dorner, Magdalena / Langer, Elisabeth / Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich-heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett (= Projekt „Didaktisches Coaching für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen“).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Fanta, Johanna (2014): Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell am Beispiel des Erklärens. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 157-175.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.) (2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster / New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, Band 8).
- Schneider, Wilhelm (⁹1956): Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt am Main / Berlin / Bonn: Diesterweg.
- Schneider, Wolf (2010): Deutsch für junge Profis. Wie man gut und lebendig schreibt. Berlin: Rowohlt.
- Schneider, Wolf / Raue, Paul-Josef (2012): Das neue Handbuch des Journalismus und des Online-Journalismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schnewly, Bernhard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51 / 1995, S. 115-132.
- Scholl, Armin / Renger, Rudi / Blöbaum, Bernd (Hg.) (2007): Journalismus und Unterhaltung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. Wiesbaden: VS.

- Schott, Franz / Azizi Ghanbari, Shahram (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. *Com-Trans* – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 238-251.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative Content Analysis in Practice. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 15, H. 1, Art. 18.
- Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Tübingen: Narr.
- Schröter, Pauline / Hoffmann, Lars / Stanat, Petra (2019): Materialgestütztes Schreiben in der Abiturprüfung: Erste empirische Befunde aus Aufgabenanalysen. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 29-39.
- Schüler, Lisa (2017a): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Band 25).
- Schüler, Lisa (2017b): Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart. In: Didaktik Deutsch 22, H. 42, S. 12-19.
- Schüler, Lisa (2018): Wissenschaftlich argumentieren lernen durch Materialgestütztes Schreiben. In: Schmölder-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster / New York: Waxmann, S. 147-156.
- Schüler, Lisa (2019): Der materialgestützte Kommentar als Abiturprüfungsaufgabe. Exemplarische Analysen zur Aufgabenschwierigkeit in Schülertexten und Lehrergutachten. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 115-150Steinme.
- Schüler, Lisa / Lehnen, Katrin (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 223-246.
- Schüler, Lisa / Steinseifer, Martin (2018): Erörtern. Neue Wege zum argumentierenden Schreiben durch materialgestützte Aufgaben. In: Der Deutschunterricht 70, H. 3, S. 56-66..
- Schwarz, Hans-Hermann / Hackenbroch-Krafft, Ida / Kroeger, Hans (1993): Schreibdefizite in der Sekundarstufe II. Interview mit einem Lehrer, einer Lehrerin und einem Schüler, geführt von Mitgliedern einer Arbeitsgruppe „Training Deutsch“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Diskussion Deutsch 23, H. 134, S. 429-436.

- Schwarz-Friesel, Monika / Consten, Manfred (2014): Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: WBG (= Einführung Germanistik).
- Schweikle, Günther (³2007): Periphrase. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 578.
- Schwinn, Horst (⁵2016): Präsupposition. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 533f.
- Searle, John R. (1979): Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge / London / New York / Melbourne: Cambridge University Press.
- Searle, John R. (³⁴2011): Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge / New York / Melbourne / Madrid / Cape Town / Singapore / São Paulo / Delhi / Tokyo / Mexico City: Cambridge University Press.
- Sedlmeier, Peter / Renkewitz, Frank (²2013): Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson.
- Seidemann, Walther (²1952): Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung. Leipzig: Quelle / Meyer.
- Simons, Anton (2011): Journalismus 2.0. Konstanz: UVK (= Praktischer Journalismus, Band 84).
- Sinclair, John (1991): Corpus, Concordance, Collocation. Oxford / New York / Toronto / Madrid: Oxford University Press (= Describing English Language).
- Sonntag, Edith (2006): Traditionelle Aufsatzarten. In: Kliwer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider, S. 764-766.
- Spinner, Kaspar H. (1996): Kreatives Schreiben. In: Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto (Hg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Praxis Deutsch Sonderheft: Schreiben: Konzepte und schulische Praxis, S. 82-83.
- Spinner, Kaspar H. (²2013): Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 238-248.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch 11, H. 18, S. 4-13.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2009a): Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht. Eine Handreichung für das Gymnasium. Band 1. Wolnzach: Kastner.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2009b): Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht. Eine Handreichung für das Gymnasium. Band 2. Wolnzach: Kastner.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2019a): LehrplanPLUS. Das Konzept von LehrplanPLUS. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/seite/lehrplanplus> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2019b): LehrplanPLUS. Gymnasium, Fachprofile, Kompetenzorientierung im Fach Deutsch, Kompetenzbereich Schreiben. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Stadter, Andrea (2001): Der Abstract – die multifunktionale Textzusammenfassung. Eine ungewöhnliche Textsorte in der Oberstufe. In: Praxis Deutsch 28, H. 168, S. 44-49.
- Stadter, Andrea (2003): Essayistisches Schreiben in der Sekundarstufe (I und) II. In: Der Deutschunterricht 55, H. 3, S. 81-90.
- Stadter, Andrea (²2005): Viele Wege führen zum Erörtern: Unterrichtspfade zum argumentativen Schreiben. In: Literatur und Sprache – didaktisch, H. 16 / 2002, S. 43-80.
- Stadter, Andrea (2008): Schreiben wie PAUL und PAULA. Als Volontär für die Redaktionskonferenz eine Glosse verfassen. In: Praxis Deutsch 35, H. 210, S. 42-51.
- Stadter, Andrea (2009): Wie schreiben Journalisten? Wörter und Wendungen aus Zeitungskommentaren. In: Praxis Deutsch 36, H. 218, S. 49-59.
- Stamann, Christoph / Janssen, Markus / Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Bestimmung und Systematisierung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 17, H. 3, Art. 16.
- Stark (Hg.) (³2015): Bundesabitur 2016. Deutsch. Länderübergreifende Abitur-Aufgabe. Freising: Stark.
- Stark (Hg.) (⁶2015): Abitur 2016. Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Deutsch. Gymnasium Bayern. 2013-2015. Freising: Stark.
- Stark (Hg.) (⁸2016): Abitur 2017. Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Deutsch. Gymnasium / Gemeinschaftsschule. Schleswig-Holstein. Freising: Stark.
- Stark, Tobias / Stadter, Andrea (2018): Interpretieren. Ein Schreibarrangement zu *Dunkles zu sagen* von Ingeborg Bachmann. In: Der Deutschunterricht 70, H. 3, S. 67-79.
- Steche, Theodor (1925): Neue Wege zum reinen Deutsch. Breslau: Hirt.
- Stede, Manfred (2007): Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Stede, Manfred (2008): Computerlinguistik und Textanalyse. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 333-351.
- Stede, Manfred (Hg.) (2016a): Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8).
- Stede, Manfred (2016b): Hintergrund und Entwurfsentscheidungen. In: Stede, Manfred (Hg.): Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8), S. 5-21.

- Stede, Manfred (2016c): Rhetorische Struktur. In: Stede, Manfred (Hg.): Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8), S. 145-184.
- Stede, Manfred / Mamprin, Sara / Peldszus, Andreas (2016): Diskurssegmentierung. In: Stede, Manfred (Hg.): Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8), S. 23-44.
- Stede, Manfred / Peldszus, Andreas (2012): The Role of Illocutionary sStatus in the Usage Conditions of Causal Connectives and in Coherence Relations. In: Journal of Pragmatics 44, H. 2, S. 214-229.
- Stede, Manfred / Walter, Maik (2011): Zur Rolle der Verknüpfungsebene am Beispiel der Kausalkonnectoren. In: Breindl, Eva / Ferraresi, Gisella / Volodina, Anna (Hg.): Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion. Berlin / New York: de Gruyter (= Linguistische Arbeiten, Band 534), S. 149- 179.
- Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 178-194.
- Steinberg, Erwin R. (1980): A Garden of Opportunities and a Thicket of Dangers. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Edwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 155-167.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 280).
- Steinhoff, Torsten (2011): Der Guttenberg-Skandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: Der Deutschunterricht 63, H. 5, S. 22-33.
- Steinhoff, Torsten (2014a): Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 331-346.
- Steinhoff, Torsten (2014b): Schriftliches Referieren. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 316-330.
- Steinhoff, Torsten (2017a): Epistemisches Schreiben. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch), S. 80-83.
- Steinhoff, Torsten (2017b): Untersuchung von Textkorpora. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 353-368.

- Steinhoff, Torsten (2017c): Funktionale Schreibdidaktik. In: Ekinci, Yüksel / Montanari, Elke / Selmani, Lirim (Hg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, S. 321-332.
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 70, H. 3, S. 2-10.
- Steinhoff, Torsten / Grabowski, Joachim / Becker-Mrotzek, Michael (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 9-24.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 38).
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren – Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 199-221.
- Steinseifer, Martin (2018): Referieren. Struktur und Didaktik einer intertextuellen Kompetenz. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster / New York: Waxmann, S. 241-262.
- Steinseifer, Martin (2019): Materialgestütztes Schreiben und schreibintensiver Deutschunterricht – Reflexionen zum Stand der Debatte. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.) (2019a): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 13-26.
- Steinseifer, Martin / Feilke, Helmuth (2013): Argumentationswortschätze. Literalität, Textroutinen und Wortschatzkompetenzen. Vortrags-Ms. Deutscher Germanistentag Kiel am 24.09.2013.
- Straßner, Erich (2000): Journalistische Texte. Tübingen: Niemeyer (= Grundlagen der Medienkommunikation, Band 10).
- Strawson, Peter F. (1964): Identifying Reference and Truth-values. In Theoria 30, H. 2, S. 96-118.
- Strecker, Bruno (1986): Sprachliches Handeln und sprachlicher Ausdruck. Ein Plädoyer für eine kommunikative Ausrichtung der Grammatik. In: Zifonun, Gisela (Hg.): Vor-Sätze zu einer neuen deutschen Grammatik. Tübingen: Narr (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Band 63), S. 76-127.
- Struger, Jürgen (2010): Informationskompetenz als Element eines Schreibkompetenzmodells. Überlegungen zur Textsorte *Vorwissenschaftliche Arbeit* im Rahmen der Reifeprüfung im Fach Deutsch. In: Saxalber, Annemarie / Esterl, Ursula (Hg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck / Wien / Bozen: StudienVerlag (= ide-extra), S. 127-141.

- Sturm, Afra (2017): Materialgestütztes Schreiben als schreibendes Lernen und fachspezifisches Arbeiten. In: Didaktik Deutsch 22, H. 43, S. 19-25.
- Sweetser, Eve (1990): From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge / New York / Melbourne / Port Chester / Sidney: Cambridge University Press (= Cambridge Studies in Linguistics, Band 54).
- Teddlie, Charles / Tashakkori, Abbas (²2010a): Preface. In: Teddlie, Charles / Tashakkori, Abbas (Hg.): SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Second Edition. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: SAGE, S. ix-xv.
- Teddlie, Charles / Tashakkori, Abbas (²2010b): Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. In: Teddlie, Charles / Tashakkori, Abbas (Hg.): SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Second Edition. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: SAGE, S. 1-41.
- Tegtmeyer, Henning (³2007): Uneigentlichkeit. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 793.
- Tempus Corporate (Hg.) (2017): Zeit für die Schule. Medienkunde. Lehrmaterial zur Vermittlung von Medienkompetenz. Hamburg: Zeitverlag.
- Titzmann, Michael (³2015): Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung. In: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 289-318.
- Thiede-Kumher, Elisabeth (2011): „Das braucht kein Mensch“ Stellung nehmen in Glossen. In: Praxis Deutsch 38, H. 225, S. 47-51.
- Thies, Matthias / Ulmer, Judith / Thorn, Gerhard / Merkel, Peter / Anastasoff, Elke (2012): Der Essay in der Schule. Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung, Bewertung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Thümmel, Wolf (⁵2016): Kontextualismus. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 363f.
- Uhl, Benjamin (2015): Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Band 15).
- Uhl, Benjamin (2016): Quantitative Inhaltsanalyse. Quantifizieren um jeden Preis?! In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 325-342.
- VERBI Software (Hg.) (2019a): MAXQDA 2018 – Online-Manual. Punkt 18: *Mixed Methods*. URL: <https://www.maxqda.de/manuals> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- VERBI Software (Hg.) (2019b): MAXDictio 2018 – Online-Manual. Grundbegriffe. URL: <https://www.maxqda.de/manuals> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- VERBI Software (Hg.) (2019c): Stats 2018 – Online-Manual. Deskriptive Statistiken. URL: <https://www.maxqda.de/manuals> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).

- VERBI Software (Hg.) (2019d): MAXQDA 2018 – Online-Manual. Punkt 12 *Visualisieren (Visual Tools): Code-Matrix-Browser: Codes pro Dokument visualisieren*. URL: <https://www.maxqda.de/manuals> (zuletzt aufgerufen am 14.03.19).
- Vollers, Elisabeth (⁵2016a): Metapher. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 428f.
- Vollers, Elisabeth (⁵2016b): Antonomasie. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 45.
- Vollers, Elisabeth (⁵2016c): Periphrase. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 504.
- Vollers, Elisabeth (⁵2016d): Ironie. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 309f.
- Volodina, Anna (2014a): Ebenen der Verknüpfung. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfen. Teilband 1. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.1), S. 186-204.
- Volodina, Anna (2014b): Kausale Konnektoren. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfen. Teilband 2. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.2), S. 787-899.
- Warnke, Ingo H. (2008): Text und Diskurslinguistik. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), S. 35-52.
- Waßner, Ulrich Hermann (2014): Finale und instrumentale Konnektoren. In: Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfen. Teilband 2. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Band 13.2), S. 1011-1060.
- Weinert, Franz E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf> (14.03.19).
- Weinert, Franz E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim / Basel: Beltz (= Beltz Pädagogik), S. 17-31.
- Weinert, Franz E. (2001b): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S., Salganik, Laura H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle / Toronto / Bern / Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45 – 66.
- Weinzierl, Christian / Wrobel, Arne (2017): Schreibprozesse untersuchen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 221-237.
- Welke, Klaus (⁵2016): Konstruktionsgrammatik. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, S. 360f.

- Wellhöfer, Peter R. (⁵2018): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. München: UVK (= UTB 2192).
- Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer (= UTB 450).
- Wieler, Petra (²2013): Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47-68.
- Wieser, Dorothee (2015): Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung. Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung In: Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-34.
- Wilczek, Reinhard (2005): Am Rand bemerkt. Glossen schreiben im Kontext des Projekts „Zeitung in der Schule“. In: Praxis Deutsch 32, H. 193, S. 34-39.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Lang (= Europäische Hochschulschriften, Band 890).
- Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Lang (= Positionen der Deutschdidaktik, Band 1), S. 169-185.
- Winkler, Iris (2017): Argumentieren. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens (Hg.): Reihe Praxis Deutsch), S. 76-79.
- Wirtz, Markus / Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe.
- Wittgenstein, Ludwig (³1975): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Suhrkamp Taschenbuch, Band 14).
- Wolff, Volker (²2011): Zeitungs- und Zeitschriftenjournalismus. Konstanz: UVK (= Praktischer Journalismus, Band 67).
- Wollny, Rainer (⁴2017): Bewegungswissenschaft. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer (= Sportwissenschaft studieren, Band 5).
- Wood, David / Bruner, Jerome S. / Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 17, H. 2, S. 89-100.
- Woolfolk, Anita (¹²2014): Pädagogische Psychologie. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Wörner, Ulrike / Rau, Tilman / Noir, Yves (2012): Erzählendes Schreiben im Unterricht. Werkstätten für Skizzen, Prosatexte, Fotografie. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Unterricht im Dialog).

- Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 158).
- Wrobel, Arne (²2013): Schreiben – Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 206-221.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 85-100.
- Wüest, Jakob (2011): Was Texte zusammenhält. Zu einer Pragmatik des Textverstehens. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Band 12).
- Zielinski, Andrea (⁵2016): Korpuslinguistik. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 375.
- Ziem, Alexander / Lasch, Alexander (2013): Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze. Berlin / Boston: de Gruyter (= Germanistische Arbeitshefte, Band 44).
- Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Zifonun, Gisela (1987): Kommunikative Einheiten in der Grammatik. Tübingen: Narr (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Band 65).
- Zymner, Rüdiger (³2007a): Metapher. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 494-495.
- Zymner, Rüdiger (³2007b): Metonymie. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 497.
- Zymner, Rüdiger (³2007c): Synekdoche. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 747-748.

Lebenslauf Stefan Emmersberger

Persönliche Daten

Anschrift Stefan Emmersberger
Oberer Stadtweg 29, 86391 Stadtbergen

geboren 16. Januar 1982 in Regensburg

Familienstand verheiratet, 1 Kind

Schulausbildung

1988-1992 Fröbelschule / Augsburg (Grundschule)

1992-2001 Gymnasium Königsbrunn

2001 Abitur (Abschlussnote 1,7)

Wissenschaftlicher und beruflicher Werdegang

2001-2002 Zivildienst

2002-2008 Studium der Fächer Deutsch und Sport für Lehramt an Gymnasien mit der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik / Universität Augsburg

2004-2007 Studentische Hilfskraft bei Prof. Dr. Kaspar H. Spinner und Prof. Dr. Klaus Maiwald

Frühjahr 2008 Erstes Staatsexamen (Abschlussnote 1,3)

2008-2010 Referendariat (Seminarschule: Albertus-Magnus-Gymnasium / Regensburg; Einsatzschulen: Ludwig-Thoma-Gymnasium / Prien am Chiemsee, Gymnasium Neutraubling)

07/2010 Zweites Staatsexamen (Abschlussnote 1,1)

2010-2015 Studienrat am Johann-Michael-Sailer-Gymnasium / Dillingen a. d. Donau (u. a. Verbindungslehrer, Personalrat, Vertreter des Lehrerkollegiums im Schulforum und Schulkoordinator für *Jugend debattiert*)

04/2012 Probezeitbeurteilung: vorzeitige Verbeamtung auf Lebenszeit (Gesamtpredikat: Leistungen erheblich über dem Durchschnitt)

2012-2014 Lehrbeauftragter an der Universität Augsburg

01/2015 1. Dienstliche Beurteilung (Gesamtpredikat: BG = besonders gut)

seit 2015 Akademischer Rat a. Z. am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur / Universität Augsburg

2015-2018 *Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II* (Dissertation im Fach Didaktik der deutschen Sprache und Literatur / Universität Augsburg, eingereicht 08/2018, Prädikat: 0 = summa cum laude)

01/2019 2. Dienstliche Beurteilung (Gesamtpredikat: BG = besonders gut)

03/2019 Disputation der Promotionsarbeit (Prädikat: 0 = summa cum laude)

Materialgestütztes Schreiben hat sich in den letzten Jahren im Kanon der Abituraufgaben länderübergreifend etabliert und erfährt im Kontext der bundesweit standardbasierten Abiturprüfung hohe Aufmerksamkeit. Eine zentrale Herausforderung ist dabei die situativ-pragmatische Profilierung von Schreibaufgaben. Sie ist eng mit der Frage verbunden, wie man Schülerinnen und Schülern „außerschulische“ Textsorten wie den journalistischen Zeitungskommentar gewinnbringend vermittelt.

Über eine kontrastive Korpusanalyse von Schüler- und Expertentexten arbeitet Stefan Emmersberger dafür Förderpotentiale heraus und zeigt auf, wie ein kompetenzorientierter Schreibunterricht gelingen kann.

Zum Autor:



Stefan Emmersberger examinierte 2008 für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Sport mit der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik.

Von 2008 bis 2010 absolvierte er das Referendariat und unterrichtete bis 2015 am Gymnasium. Seit 2015 ist er als Akademischer Rat a. Z. am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg tätig.



9783834019868

Schneider Verlag Hohengehren GmbH