

**Schüler*innen der Mittelstufe planen ihre argumentativen Texte:
eine Untersuchung aus dem Forschungsprojekt**

!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!

**Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie
-Dr. phil.-**

genehmigte Dissertation von
Solvig Rossack
geboren am 16.09.1989 in Rostock

Eingereicht am: 20.07.2020

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 17.02.2021

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Astrid Neumann

Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Anne Berkemeier

Drittgutachterin: Prof.in Dr.in Miriam Morek

Veröffentlichungsjahr: 2023

Danksagung

Mein großer Dank gilt meinen drei Betreuerinnen Prof.'in Dr.'in Astrid Neumann Astrid Neumann, Prof.'in Dr.'in Anne Berkemeier und Prof.'in Dr.'in Miriam Morek für ihre persönliche und fachliche Unterstützung während der Anfertigung dieser Arbeit.

Besonders danke ich Frau Prof.'in Dr.'in Astrid Neumann, die mir den Weg der Promotion durch ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten erst aufzeigte, obwohl dieser Werdegang während meines Studiums für mich zunächst nicht zur Debatte stand. Ihr Rat und ihre zugestandenen Freiräume waren für mich bedeutsam sowie eine große Unterstützung. Sie hat nie an mir und der Abgabe der Arbeit gezweifelt, was mich über die Jahre immer wieder neu motiviert hat. Auch dem dazugehörigen Lüneburger Team spreche ich hiermit meinen Dank aus, da mir die Kolleg*innen immer wieder neue Impulse gegeben sowie bereichernde erste Berufsjahre geschenkt haben.

Weiterhin danke ich meiner Zweitprüfer*in Frau Prof.'in Dr.'in Anne Berkemeier. Aufgrund ihrer fachlichen Expertise habe ich viele neue Perspektiven kennenlernen dürfen und wertvolle Anregungen für die Fertigstellung meiner Dissertation bekommen. Sie begleitete meinen Promotionsprozess von Beginn an und trug maßgeblich zu meinem bisherigen wissenschaftlichen Werdegang bei.

Auch meiner dritten Betreuer*in Frau Prof.'in Dr.'in Miriam Morek spreche ich einen großen Dank aus, da sie mir als kritische Leserin meiner Zwischenstände und unterstützende Zuhörer*in, insbesondere zu Beginn meiner Promotionszeit, Orientierung auf dem Weg zur Fertigstellung der Dissertation gegeben hat.

Dem Mercator Institut danke ich ebenfalls herzlich, da es mir als Stipendiatin nicht nur die Möglichkeit eingeräumt hat, als junge Wissenschaftlerin gefördert zu werden, sondern mir auch eröffnete, durch verschiedene Veranstaltungsformate in der wissenschaftlichen Gemeinschaft Fuß zu fassen.

Nicht weniger wichtig waren während der Zeit meine gesamte Familie und Herzensmenschen. Sie gaben mir Kraft, lösten (Denk-) Blockaden, motivierten mich, weiterzumachen, und unterstützten mich bedingungslos. Ich bin stolz und dankbar, diesen Weg mit vielen großartigen Menschen gegangen zu sein.

1	Einleitung	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Eingrenzung der Problemstellung.....	1
1.2	Aufbau der Arbeit	5
	Theoretische Verortung	6
2	Das argumentative Schreiben aus der Sachperspektive	10
2.1	Das Schreiben im Sinne der Textproduktion.....	11
2.2	Texte als Mittel der Kommunikation.....	11
2.3	Das Argumentieren als Sprachhandlung	14
2.3.1	Funktion des Argumentierens	17
2.3.2	Aufbau von Argumenten und Argumentationen	19
2.3.3	Sprachliche Mittel in Argumentationen.....	22
2.4	Zusammenfassung des Kapitels	24
3	Die Verbindung zwischen der Sach- und der Subjektperspektive: argumentative Schreibkompetenzen und Schreibplanungskompetenzen	26
3.1	Schreibkompetenz	27
3.2	Entwicklung von Schreibkompetenzen	31
3.2.1	Argumentative Schreibkompetenz.....	36
3.2.2	Entwicklung von schriftlichen Argumentationskompetenzen	40
3.2.3	Planungskompetenz als Teil der Schreibkompetenz.....	48
3.2.4	Entwicklung von schriftlicher Planungskompetenz.....	50
3.2.5	Planungsprozesse beim Schreiben von Texten	52
3.2.5.1	Hayes & Flower (1980): Cognitive process model.....	53
3.2.5.2	Revisionen des Schreibprozessmodells von Hayes & Flower (1980)	56
3.2.5.3	Hayes & Nash (1996): On the nature of planning in writing.....	57
3.2.5.4	Bereiter & Scardamalia (1987): Two models of composing processes	59
3.2.5.5	Kellogg (1996): Model of working memory.....	61
3.2.5.6	Galbraith (2009): Dual-process writing model.....	63
3.2.5.7	Zusammenfassung zur Modellierung von Schreibplanungsprozessen.....	64
3.3	Zusammenfassung des Kapitels	65
4	Verbindung zwischen der subjektiven Perspektive und der institutionellen Perspektive: didaktisch und methodische Konzepte	67
4.1	Didaktische und methodische Stützung des argumentativen Schreibens.....	68

4.1.1	Schreibaufgaben.....	68
4.1.2	Schreibstrategien.....	70
4.1.3	Das Planen zur Stützung des argumentativen Schreibens	72
4.2	Zusammenfassung des Kapitels.....	90
5	Die Verbindung zwischen der institutionellen Perspektive und der Sachperspektive: argumentative Textqualität.....	92
5.1	Textqualität zur Erfassung von Schreibkompetenz.....	93
5.2	Messung der argumentativen Schreibkompetenz.....	97
5.3	TexQu-Ap als Messinstrument zur Erfassung von argumentativer Schreibkompetenz	99
6	Zwischenfazit.....	101
	Empirie.....	104
7	Anlage der Untersuchung, Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	107
7.1	Forschungsfragen	107
7.2	Untersuchungsdesign	112
7.3	Datengrundlage.....	116
7.3.1	Interventionsdaten aus dem Forschungsprojekt „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“	116
7.3.1.1	Vorstellung des Planungstools.....	121
7.3.1.2	Vorstellung der Schreibaufgaben.....	123
7.3.2	Screeningdaten aus dem „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“	126
7.3.2.1	C-TEST	126
7.3.2.2	LGVT 6-12	126
7.3.3	Stichprobe.....	127
8	Datenanalyse: Begründung, Vorgehen und Ergebnisdarstellung	128
8.1	Erfassung der Textqualität mittels TexQu-Ap.....	128
8.1.1	Darstellung der Items und des Kodierverfahrens	132
8.1.1.1	Bereich 1: Markierung.....	133
8.1.1.2	Bereich 2: Vertextung	136
8.1.1.3	Bereich 3: Kontextualisierung	138
8.1.2	Ergebnisse der Textqualitätsmessung	141
8.1.2.1	Aufgabenkontext Klassenfest.....	141
8.1.2.2	Aufgabenkontext Shoppingcenter.....	147
8.1.2.3	Vergleich beider Aufgabenkontexte	151
8.2	Analyse der Planungstools mittels der qualitativen Inhaltsanalyse.....	155
8.2.1	Vorgehen bei der Kodierung der Planungstools	157

8.2.1.1	Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten	158
8.2.1.2	Schritt 2: Bestimmung der formalen Kriterien.....	158
8.2.1.3	Schritt 3: Bestimmung der Ausprägung.....	161
8.2.1.4	Schritt 4: Zusammenstellung des Kodiersystems.....	168
8.2.2	Bearbeitung der Planungstools und dessen Ergebnisse	173
8.2.2.1	Intensität der Bearbeitung der Planungstools.....	173
8.2.2.2	Sprachliche Bearbeitung der Planungstools	178
8.2.2.2.1	Sprachliche Bearbeitung der einzelnen Zeilen des Planungstools	181
8.2.2.2.1.1	Zielsetzung.....	181
8.2.2.2.1.2	Argumentation	182
8.2.2.2.2	Verwendung von argumentativen Markierungen.....	185
8.2.2.2.3	Zusammenfassung der sprachlichen Bearbeitung	186
8.2.2.3	Inhaltliche Bearbeitung der Planungstools	188
8.2.2.3.1	Adressat*in	188
8.2.2.3.2	Globaler Standpunkt.....	189
8.2.2.3.3	Zielsetzung.....	191
8.2.2.3.4	Argumentation.....	192
8.2.2.3.5	Zusammenfassung der inhaltlichen Bearbeitung.....	199
8.3	Vergleichende Analyse von Planungstool und Text.....	201
8.3.1	Vorgehen bei der vergleichenden Analyse von Planungstool und Text.....	201
8.3.2	Ergebnisse der vergleichenden Analyse	208
8.3.2.1	Ergebnisse des sprachlichen Vergleichs von Planungstool und Text.....	209
8.3.2.2	Ergebnisse des inhaltlichen Vergleichs von Planungstool und Text	213
8.3.2.2.1	Adressat*in	215
8.3.2.2.2	Globaler Standpunkt.....	217
8.3.2.2.3	Zielsetzung.....	218
8.3.2.2.4	Argumentation.....	218
8.3.2.2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	222
8.4	Planungstypen.....	224
8.4.1	Charakteristika von Clusteranalysen	224
8.4.2	Ergebnisse der Clusteranalyse.....	226
Diskussion und Ausblick		240
9 Abbildungsverzeichnis		251
10 Tabellenverzeichnis		253
11 Literaturverzeichnis.....		255
Anhang		269

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse und Eingrenzung der Problemstellung

„Life is what happens to you while you’re busy making other plans.“ Der Ursprung dieses Zitats ist nicht eindeutig geklärt. Fakt ist jedoch, dass dieser Satz aus den Lyrics des Liedes „Beautiful Boy“ von John Lennon stammt. Dass die deutsche Übersetzung dieser Zeilen („Leben ist das, was passiert, während du eifrig dabei bist, andere Pläne zu machen.“) zum Teil des Alltagswissens geworden ist, wird dadurch deutlich, dass sie in Filmen wie „Soul Kitchen“ von Fatih Akin verwendet oder in Podcasts diskutiert wird¹, in denen es um das Leben und das Glück geht. Was aber können einem diese prominenten Zeilen mit auf den Weg geben? Sie zeigen vor allem auf, dass sich Pläne und Situationen ändern, weil das Leben dynamisch ist. Einen ähnlichen Zugang hatte Bertolt Brecht in der „Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Planens“, welche aus der Dreigroschenoper stammt. Dort heißt es: „Ja, mach nur einen Plan! Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch’nen zweiten Plan. Gehn tun sie beide nicht.“ So werde der verkopfte Mensch selbst durch das Planen nicht zwangsläufig zum Glück finden, da sich Pläne nicht immer in die Realität umsetzen lassen. Somit ließe sich behaupten, dass die Fähigkeit des Planens nicht von Nöten ist und die in das Pläneschmieden investierte Energie besser dazu verwendet werden sollte, flexibel zu bleiben, um dann ad hoc auf ein Problem oder auf Situationen reagieren zu können. In gewisser Weise mindern diese Worte folglich die Relevanz des Planungsprozesses für das Leben – wobei dies eine privilegierte Sicht auf die Dinge ist, denn es ist ein Privileg, Entscheidungsoptionen zu haben. Die Formulierung beruht dementsprechend auf der Annahme, dass Menschen per se die Wahl haben, zu planen und Vorgänge zu systematisieren oder dies eben nicht zu tun. Diese Wahlmöglichkeit wiederum setzt jedoch die grundsätzliche Fähigkeit voraus, planen zu können. Diese Überlegungen sind hier insofern von Interesse, als sie sich auf das Schreiben von argumentativen Texten übertragen lassen, denn auch in dem Bereich des Schreibens zeigt sich eine besondere Bedeutung des Planens.

Das Argumentieren ist eine Sprachhandlung, die – wie auch das Erklären oder das Berichten – zu den zentralen Sprachgebrauchsmustern der Schule gehört, da sie in allen Fächern genutzt werden und somit für alle Fachrichtungen von Bedeutung sind (Vollmer & Thürmann, 2013, S. 43). Das Argumentieren stellt somit einen wesentlichen Teil bildungssprachlicher Praktiken dar (Heller & Morek, 2015, S. 174). Weiterführend wird die begründete und argumentative Darstellung von Lösungswegen fächerübergreifend in PISA als Kernkompetenz aufgefasst (OECD, 2004, S. 60 ff.).

¹ Beispielsweise im Mindclass Podcast vom 17.11.2019, Quelle: <https://mindclass.podigee.io>, abgerufen am 01.12.2019.

Die Bedeutung des Argumentierens steht dabei außer Frage – so ist das Argumentieren Bestandteil des Alltags. Argumentieren ermächtigt zur aktiven Teilhabe an wichtigen gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Entscheidungen und ist gleichzeitig ein Mittel zur wissenschaftlichen Erkenntnis (Budke & Meyer, 2015, S. 10 ff.). Darüber hinaus erweisen sich viele alltägliche Schreibprodukte bei näherer Betrachtung als argumentierende Texte: Behördenbriefe, Beschwerdeschreiben oder Anträge haben nicht selten das Ziel, andere von dem eigenen Standpunkt zu überzeugen. „Die Kompetenz, schriftlich argumentieren zu können, hat für Schüler*innen insofern eine hohe Zukunftsbedeutung“ (Becker-Mrotzek, Schneider & Tetling, 2010, S. 1).

Somit ermöglicht das Beherrschen dieser Kompetenz, sich adressat*innenorientiert und handlungsadäquat in verschiedenen kommunikativen Situationen im Alltag schriftlich sowie mündlich zu verständigen. Es handelt sich beim schriftlichen Argumentieren somit auch keineswegs um eine didaktisierte Sprachhandlung, die allein für den schulischen Kontext geschaffen worden ist. Vielmehr heißt es im KMK-Beschluss von 2003 für die mittleren Schulabschlüsse des Faches Deutsch zurecht, dass Argumentieren als eine grundlegende Kompetenz zu betrachten sei, deren Beherrschung notwendig ist, um innerhalb des gesellschaftlichen Lebens zu bestehen: „Die Heranwachsenden lernen, [...] Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln“ (KMK, 2003, S. 3).

Obwohl das Beherrschen dieser Sprachhandlung so elementar ist und zudem gesetzlich verankert ist, zeigt beispielsweise die DESI-Studie 2003/04 auf nationaler Ebene dennoch, dass die Realisierung argumentativer sprachlicher Handlungen für Schüler*innen eine Herausforderung darstellt – denn hinsichtlich der Leistungsverteilung wird deutlich, dass die meisten Schüler*innen das basale argumentative Niveau nicht überschreiten bzw. ein nicht unerheblicher Teil der Schüler*innen unter diesem Niveau verbleibt (Krelle & Willenberg, 2008; Neumann & Lehmann, 2008). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch auf internationaler Ebene. So veröffentlichte die NAEP Writing Report Card des National Center of Education Statics der USA im Jahr 2012 als Ergebnis, dass lediglich 25 Prozent der Schüler*innen in den USA in der Lage sind, gute argumentative Texte zu schreiben (NAEP, 2012).

In Hinblick auf die kognitive Anforderung, die mit der Realisierung dieser speziellen sprachlichen Handlung einhergeht, überrascht es nicht, dass den Schüler*innen insbesondere der Aufbau argumentativer Fähigkeiten offenbar Schwierigkeiten bereitet – denn argumentative Prozesse sind „sprachliche Handlungen, in denen etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges mit dem Ziel geklärt wird, es unstrittig zu machen“ (Becker-Mrotzek et al., 2010, S. 3), d. h., Dissens in einen Konsens zu überführen. Sie sind insofern durch ein hohes Maß an Komplexität charakterisiert, was auf verschiedene Einflussfaktoren zurückzuführen

ist. Beispielsweise spricht Winkler (2003) von einem Aushandlungsprozess zwischen Rezipient*innen und Produzent*innen, wobei beim schriftlichen Argumentieren der*die Rezipient*in sowie der*die Produzent*in ein und dieselbe Person sein können und somit die Gegenposition durch die Produzent*innen mitgedacht werden muss. Neben der Perspektivübernahme besteht ihr zufolge zudem eine besondere Herausforderung darin, die geltenden gesellschaftlichen Werte und Normen im Rahmen der kommunikativen Situation zu achten. Um angemessen und schlüssig argumentieren zu können, sind daher verschiedene Kompetenzbereiche angesprochen: die sprachliche, die moralische und die sozialkommunikative Kompetenz sowie die Sachkompetenz (Winkler, 2003, S. 82 f.). Ähnliche „argumentative Grundkenntnisse“ formuliert auch Feilke (2010, S. 217), der darunter u. a. „Normen und Werten“ sowie „Welt- und Sprachwissen“ versteht. Argumentative Prozesse müssen demnach sowohl auf kognitiver als auch auf literaler Ebene realisiert werden, woraus sich letztlich ableitet, dass es sich beim strukturierten und zielorientierten argumentativen Schreiben um einen komplexen Textproduktionsprozess handelt. Deshalb sollte es das Ziel sein, den argumentativen Schreibprozess zu stützen bzw. zu entlasten.

Insbesondere im internationalen Forschungskontext lassen sich Belege dafür finden, dass es für Schüler*innen vor allem hilfreich ist, sich die Schreibziele bereits im Vorfeld bewusst zu machen und zusätzlich Inhalte auf verschiedenen Ebenen zu planen sowie Schreibstrategien des argumentativen Schreibens anzutrainieren (De La Paz & Graham, 2002; Ferreti & Yueyue, 2016; Ferreti & Lewis, 2013; Graham et al., 2012; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Torrance et al., 2015; Troia & Graham, 2003). Das Planen von Texten kann folglich einen Beitrag dazu leisten, die Qualität argumentativer Texte zu verbessern. Dennoch existieren bezüglich des Planens argumentativer Texte im Bereich der Schreibdidaktik weiterhin Forschungsdesiderate. Deshalb besteht das Ziel dieser Arbeit darin, die Bedeutung des Planens für das schriftliche Argumentieren herauszustellen, indem systematisch auf der Grundlage einer eigenen empirischen Untersuchung dargestellt wird, wie Schüler*innen der 7. Klasse mit einer bestimmten Planungsstrategie arbeiten, um ihre argumentativen Texte zu planen. Auf dieser Grundlage wird untersucht, ob sich systematische Unterschiede beim Planen von Schüler*innen der Mittelstufe zeigen.

In dieser Arbeit wird das Planen im Kontext des Schreibens als ein kognitiver Prozess verstanden, welcher angewandt wird, um Inhalte, Strukturen, sprachliche Aspekte und den zukünftigen Schreibprozess auf einer Metaebene zu durchdenken sowie gegebenenfalls zu verschriften, bevor der eigentliche Formulierungsprozess beginnt (Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 33). Das Forschungsvorhaben gründet auf Erkenntnissen aus bisherigen Forschungen, vorrangig aus dem englischsprachigen Raum. Entscheidend sind dabei zunächst die psychologischen Modellierungen des Schreibens (Galbraith, 2009; Hayes, 2012; Hayes & Flower, 1980; Hayes & Nash, 1996; Kellogg, 1996), denen zufolge das Planen als ein Teilprozess des Schreibens

begriffen werden kann, der sich jedoch wiederum in einzelne Subprozesse untergliedert. Zu betonen ist jedoch, dass sich die Modellierungen häufig auf bereits geübte Schreiber*innen beziehen. Es ist nicht gesichert nachgewiesen, wie noch ungeübte Schüler*innen explizit beim Planen von Texten vorgehen oder inwiefern sie durch das Planen von Texten ihre Schreibleistung positiv beeinflussen können – denn das Planen von Texten kann beispielsweise auch dazu führen, dass sich die Schreibzeit verlängert, was sich wiederum negativ auf die Schreibmotivation auswirkt (Torrance et al., 2015). Ebenso ist nicht eindeutig empirisch nachgewiesen, in welcher Form das Schreibplanen umgesetzt werden sollte, damit es für alle Schüler*innen gleichermaßen gewinnbringend ist (Torrance, 2016). Diese Aspekte sind von besonderer Relevanz, wenn davon ausgegangen wird, dass Texte nicht ausschließlich entstehen, wenn dem Formulierungsprozess des Schreibens eine ausführliche Planung vorangegangen ist (Philipp, 2016, S. 11). Vielmehr sind erfahrene Schreiber*innen im Rahmen von weniger komplexen oder bereits routinierten Sprachhandlungen in der Lage, Texte zu produzieren, ohne vorher den Schreibprozess schriftlich zu planen. Es ist folglich entscheidend, flexibel auf Problemstellungen zu reagieren und zunächst erstmal mit dem Schreiben zu beginnen – was wieder zum Eingangszitat zurückführt. Zusätzlich leiten sich daraus zwei Funktionen des Planens ab. Das Planen von Texten muss erstens als ein Bestandteil des Schreibprozesses verstanden werden, der bewusst oder unbewusst abläuft und verschiedene Arten des Planens umfasst, zweitens als eine im Idealfall bewusst eingesetzte Methode oder Strategie, um den Schreibprozess zu stützen.

Aus dem Genannten lassen sich folgende erkenntnisleitende Fragestellungen ableiten, die der Arbeit zugrunde liegen:

1. Wie arbeiten Schüler*innen der Mittelstufe mit einem Planungstool?
2. Wie nutzen Schüler*innen der Mittelstufe ein Planungstool für die Produktion eines argumentativen Textes?
3. Welche Planungstypen können bei der Bearbeitung und Nutzung des Planungstools unterschieden werden?
4. Welcher Planungstyp ist am erfolgreichsten im Hinblick auf die Textqualität?

Um diese Fragen zu beantworten, werden Daten betrachtet, die aus dem Forschungsprojekt „!„Fach-an-Sprache-an-Fach“!! resultieren. Im Rahmen dieses Projektes nahmen Schüler*innen der 7. Klassen von insgesamt 7 Schulen in Niedersachsen und Hamburg an einer 15-wöchigen Intervention teil, um ihre schriftlichen Argumentationsfähigkeiten in Verbindung mit ihren mathematischen Modellierungsfähigkeiten zu verbessern. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf das persuasive Schreiben gelegt. Dieses Ziel sollte u. a. durch ein Schreibstrategietraining zur strukturierten Textplanung erreicht werden, indem die Schüler*innen mit einem Planungstool argumentative Texte zu verschiedenen Aufgabenstellungen verfassten.

In der Arbeit werden von 33 Fokusfällen die bearbeiteten Planungstools sowie die dazugehörigen argumentativen Texte in einem mehrstufigen Analyseverfahren näher beleuchtet.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in drei Teile untergliedert, die im Folgenden einzeln beschrieben werden:

Im Rahmen der *Theoretischen Verortung* (Kapitel 2-6) werden Erkenntnisse, die der Untersuchung zugrunde liegen, thematisiert. Für die Gliederung der theoretischen Verortung wird als Orientierung das didaktische Dreieck herangezogen, um die Gegenstände dieser Arbeit, das schriftliche Argumentieren und das schriftliche Planen, unter einer Sachperspektive, einer Subjektperspektive sowie einer institutionellen Perspektive systematisch zu betrachten. Im Rahmen der sachlichen Perspektive werden zunächst das „Schreiben“ und Konstrukte wie „Texte“, „argumentative Texte“ und „Schreibkompetenz“ erläutert. Die Subjektperspektive stellt hingegen die schreibenden Schüler*innen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Hierbei wird der Schreibprozess unter der Fokussierung des Planens betrachtet, ebenso das Erlernen des schriftlichen Argumentierens und des Planens. Abschließend werden unter einer institutionellen Perspektive didaktisch und methodisch begünstigende Einflussfaktoren auf das schriftliche Argumentieren vorgestellt. Dabei wird der Blick auf die Frage gerichtet, inwiefern Planungsstrategien das argumentative Schreiben unterstützen können.

Im *empirischen Teil* (Kapitel 7-8) dieser Arbeit werden zunächst die Forschungsfragen im Detail erläutert und das Forschungsdesign sowie die Datengrundlage² dargestellt. Anschließend werden die Daten auf der Basis der forschungsleitenden Fragen in vier Analyseschritten untersucht. Hierbei werden jeweils die Erhebungs- und Auswertungsmethode vorgestellt sowie im Anschluss daran die Befunde dargelegt. Dies bezieht sich erstens auf die Messung der Textqualität mit dem Verfahren TexQu-Ap, zweitens auf die Analyse der Planungstools mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), drittens auf die vergleichende Analyse der Planungstools und der dazugehörigen Texte mit einem sekundären Auswertungsverfahren, welches auf der qualitativen Inhaltsanalyse aufbaut, und viertens auf die Typisierung der Planungen.

Die Rahmen der *Schlussbetrachtung* werden der theoretische Hintergrund, die Forschungsmethodik sowie die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Abschließend erfolgen Anregungen für die Implementation in die Schulpraxis sowie ein forschungsleitender Ausblick, der daran anknüpfende Forschungsfelder sichtbar macht.

² Die analysierten Daten stammen aus dem vom Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten Projekt „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“.

Theoretische Verortung

Diese Qualifikationsarbeit ist in der empirischen Schreibdidaktik zu verorten. Werden die Fachdidaktiken im Allgemeinen betrachtet, „geht es um eine theoretisch fundierte Zusammenstellung sowie den zielgerichteten Aufbau bestimmter Informationen und Begründungsaspekte für ein erfolgversprechendes Planen und Handeln“ (Hochstadt et al., 2015, S. 15). Das bedeutet konkret für die Schreibdidaktik, dass die hier genannten „Informationen und Begründungsaspekte“ auf das Schreibenlernen und -lehren ausgerichtet sind, was als ein erster Zugang zu dieser Arbeit genügen mag. Tieferblickend wird jedoch deutlich, dass es nicht die eine Schreibdidaktik gibt. Durch die historische Entwicklung von der traditionellen Aufsatzdidaktik über reformpädagogische Ansätze wie das freie Schreiben bis hin zu einer prozessorientierten Schreibdidaktik brachten sich in dieses Forschungsfeld verschiedene wissenschaftliche Disziplinen ein (Feilke, 2017, S. 155). Die Schreibdidaktik ist somit als ein Überschneidungsbereich zwischen der Psychologie, der Linguistik und der Fachdidaktik zu betrachten (Steinhoff et al., 2017, S. 9). Trotz der Mehrperspektivität innerhalb des Forschungsfeldes lässt sich jedoch ein konkretes Ziel ableiten: empirisch gestützte Theorien über die Vermittlung sowie den Erwerb von Schreibkompetenzen zu entwickeln. Ausgerichtet auf diese Zielsetzung gibt es unterschiedliche Arbeitsbereiche der empirischen Schreibdidaktik: den Schreibprozess, die Schreibentwicklung, die Schreibvermittlung, die Schreibmethoden und die Schreibaufgaben. Diese verschiedenen Arbeitsbereiche werden im Theorieteil der vorliegenden Arbeit thematisiert, um den Forschungsgegenstand *Planungsprozesse beim schriftlichen Argumentieren im schulischen Kontext* allumfassend zu betrachten. Um den Untersuchungsgegenstand im Sinne der Sprachdidaktik systematisch verordnen zu können, ist es lohnend, diesen in das didaktische Dreieck einzuordnen. Diese Vorgehensweise ist an Steinhoff et al. (2017) angelehnt, die mithilfe des didaktischen Dreiecks die Herausforderungen der derzeitigen empirischen Schreibdidaktik beschreiben.

Das Dreieck stammt aus der Pädagogik und ist ursprünglich ein Analyseinstrument, um den Unterricht ausbalanciert zwischen den Lernenden, dem Lerngegenstand und den Lehrenden planen, durchführen sowie reflektieren zu können. Dieses Modell wurde für die vorliegende Arbeit mit dem Ziel adaptiert, die verschiedenen Arbeitsbereiche der Schreibdidaktik zugespitzt auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit mehrperspektivisch darstellen zu können. Auf der Grundlage der *Sachperspektive* werden zunächst die sprachlichen Gegenstände und deren linguistischen Merkmale betrachtet, wobei diese häufig unter dem Aspekt einer gesellschaftlichen Normierung gefasst werden. Es geht folglich um die Beschreibung von Konstrukten und Gegenständen, die jedoch losgelöst von einer handelnden Person oder einem Individuum erfolgt – denn es gilt Folgendes: „Wie die einzelnen Gegenstände ge- und erfasst werden, richtet sich nach den Theorien und Modellen des Schreibens und der Schreibkompetenz, denen man folgt“ (Steinhoff et al., 2017, S. 13).

Insofern wird in diesem Fall der Fokus auf den argumentativen Text und das Konstrukt „Text“ im Allgemeinen gelegt. Die *Subjektperspektive*, d. h. die Sicht auf die Lernenden, stellt die schreibenden bzw. argumentierenden und planenden Schüler*innen in den Mittelpunkt. Herausgestellt werden die für diese spezifische Zielgruppe relevanten empirischen Erkenntnisse zu den theoretischen Voraussetzungen, Kompetenzen und Prozessen. Durch die *institutionelle Perspektive* wird drittens die Sichtweise der Lehrperson fokussiert. Dabei werden empirisch geprüfte didaktische sowie methodische Konzepte und Erkenntnisse zum argumentativen Schreiben und Planen herausgearbeitet.

Aus diesen grundsätzlichen Beschreibungen ergibt sich das folgende für die Arbeit angepasste didaktische Dreieck:

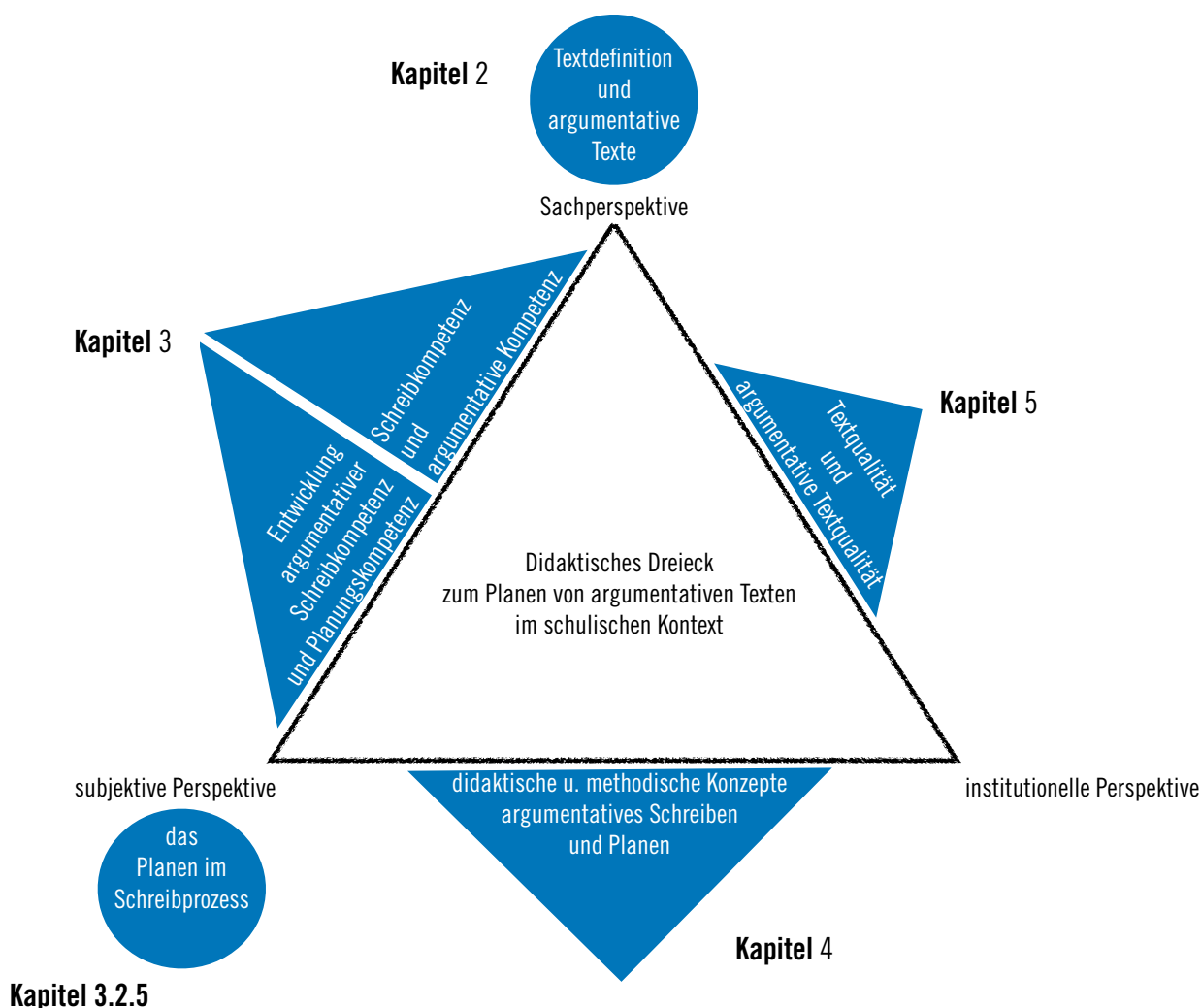


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck zum Planen von argumentativen Texten im schulischen Kontext (Quelle: eigene Darstellung)

Aus diesem Modell leitet sich der Aufbau des Theorieteils ab. Beginnend in der Spitze des didaktischen Dreiecks, werden die weiteren Themenfelder dieser Arbeit nacheinander (entgegen dem Uhrzeigersinn) betrachtet:

Ausgehend von der Sachperspektive werden zunächst elementare Konstrukte erläutert, die für diese Arbeit relevant sind und gleichzeitig verdeutlichen, auf der Basis welcher Prämissen die vorliegende Forschungsarbeit entstanden ist. Auf der Definition des Schreibens aufbauend werden Texte definiert, um schließlich argumentative Texte zu spezifizieren (siehe Kapitel 2).

Danach werden die Schreibenden näher in den Fokus der Betrachtung gestellt (siehe Kapitel 3). Hierzu wird auf die Schreibkompetenzen mit einer Spezifizierung auf die argumentativen Schreibkompetenzen und die Schreibplanungskompetenzen eingegangen. Außerdem wird an dieser Stelle die Frage aufgeworfen, inwiefern Schüler*innen der 7. Klasse in der Lage sind, argumentativ zu schreiben und entsprechend zu planen. Anschließend wird der Schreibprozess mit einer Fokussierung auf das Planen in diesem Kapitel betrachtet.

Im Kapitel 4 schlägt die Autorin eine Brücke zwischen der subjektiven sowie der institutionellen Perspektive. Hier werden empirisch gesicherte didaktische und methodische Konzepte zur Förderung des schriftlichen Argumentierens und Planens vorgestellt, wobei der Fokus den schreibenden Siebtklässler*innen bzw. der Lehrendensicht auf diese Adressat*innen gilt. Letztlich wird dargelegt, auf welchem Gebiet Forschungslücken bestehen und inwiefern diese Arbeit dazu beitragen kann, sie zu schließen.

Im Kapitel 5 wird weiterhin eine institutionelle Perspektive angelegt. Dabei wird die Frage aufgeworfen, wie die betrachteten Kompetenzen über das Konstrukt der Textqualität gemessen werden können.

Der erste große Teil dieser Arbeit schließt mit einem Zwischenfazit ab.

2 Das argumentative Schreiben aus der Sachperspektive

In diesem ersten Teil der theoretischen Verortung werden zunächst diejenigen wissenschaftlichen Konstrukte vorgestellt, die für diese Arbeit grundlegend sind (siehe Abbildung 2; hellblaue Färbung). Zu Beginn wird erläutert, aus welcher Perspektive das Schreiben in dieser Arbeit betrachtet wird. Darauf aufbauend wird das Konstrukt „Text“ erläutert und auf das „Argumentieren“ spezifiziert.

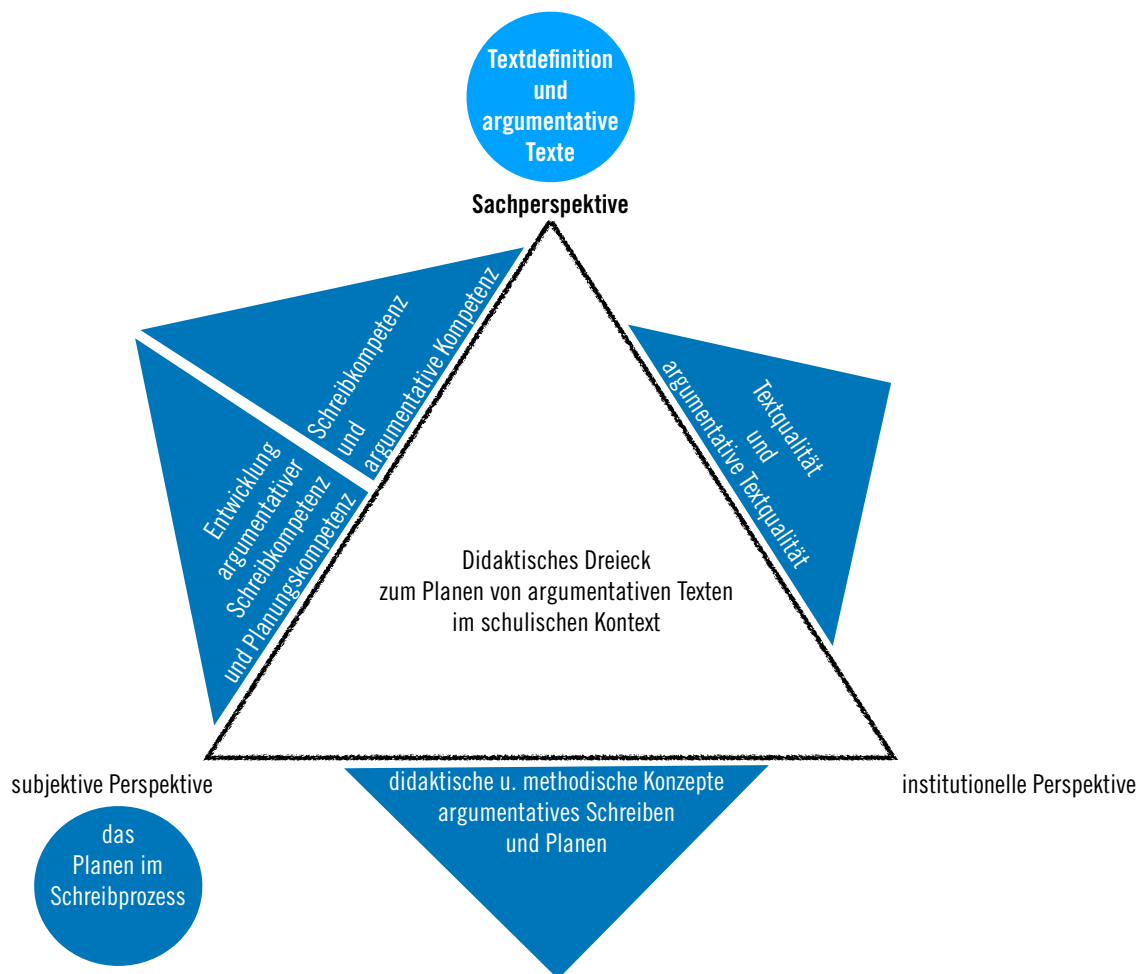


Abbildung 2: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt Sachperspektive (Quelle: eigene Darstellung)

2.1 Das Schreiben im Sinne der Textproduktion

In dieser Untersuchung geht es um eine spezielle Form des Schreibens: das argumentative Schreiben im Kontext des Planens. Dieser spezifischen Zuordnung muss jedoch eine allgemeine Betrachtung des Schreibens vorausgehen. Diesbezüglich ist zunächst herauszustellen, dass die vorliegende Arbeit auf der Prämisse beruht, dass das Schreiben mit dem Ziel der Textproduktion erfolgt. Daraus leitet sich die folgende Definition ab: „Das Schreiben im Sinne von Textproduktion – [ist] als eine komplexe sprachliche Handlung [zu betrachten], die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 20). Eine sprachliche Handlung wird folglich als eine Äußerung realisiert – und jede Äußerung hat einen kommunikativen Zweck (Illokation) sowie eine spezifische Form, durch die der kommunikative Zweck transportiert wird (Hoffmann, 2016, S. 27 ff.). Der kommunikative Zweck des Argumentierens besteht beispielsweise darin, etwas Strittiges zu klären, wobei häufig vorwiegend kausale, konditionale, konsekutive und adversative Formen der Satzverknüpfung im Text gewählt werden (näheres in Kapitel 2.3.3). Die Kommunikation erfolgt dabei über „Raum und Zeit“, wie es Becker-Mrotzek & Böttcher (2015, S. 49) mit Bezug auf Ehlich (1984) herausstellen (siehe dazu auch die sprachsituationsübergreifende Stabilität von (Wrobel, 2010, S. 34). Ehlich (1984, S. 12) nennt die schriftliche Kommunikation via Text eine „zerdehnte Kommunikation“. Das bedeutet, dass Schreiber*innen Informationen so explizit und spezifisch ausgestalten und übermitteln müssen, dass sie nahezu unabhängig von der Zeit und dem Raum von den Rezipient*innen verstanden werden können. Das flüchtige sprachliche Handeln wird auf diese Weise konserviert, was – im Gegensatz zu mündlichen Wortbeiträgen – formalsprachlich Auswirkungen auf die sprachliche Ausgestaltung hat, denn beispielsweise verändert sich der Gebrauch von Zeigewörter im Kontext der Deixis (Hoffmann, 2016, S. 35).

Um sich im Folgenden den Prozessen der Textproduktion und den Schreibprozessen widmen zu können, ist es unerlässlich, zuerst Texte als Produkte des Schreibens zu definieren.

2.2 Texte als Mittel der Kommunikation

Texte sind zunächst als eine Erscheinungsform von Sprache zu verstehen, in der Schrift und Text eine Symbiose eingehen. Somit können Texte als schriftsprachliche Gebilde definiert werden (Ehlich, 2007, S. 8). Diese medienorientierte Perspektive auf Texte ist allerdings nicht unstrittig, da einige Ansätze auch medial mündliche Texte betrachten (Fix, 2008, S. 19). In dieser Arbeit werden jedoch ausschließlich medial schriftliche Texte untersucht, weshalb von Texten gesprochen wird, wenn eine medial-schriftliche Textproduktion gemeint ist, unabhängig davon, dass diese eindimensionale Perspektive auf Texte breit diskutiert wurde

und wird (Ehlich, 2010). An der Kontroverse lässt sich allerdings zeigen, dass die Zugänge zu einer Textdefinition unterschiedlich sind, kontrovers diskutiert werden und wiederum aufeinander aufbauen.

Die Textdefinition ist maßgeblich vom jeweiligen Forschungsansatz der Textlinguistik abhängig. So legt Adamzik (2004) in ihren Vorbemerkungen zum Definitionsproblem von Text dar, dass es bisher keine verbindliche und allgemein akzeptierte Definition von Text gäbe. Sie führt jedoch auch aus, dass sich dieser Umstand nicht unbedingt als Nachteil erweise: „Präzise Definitionen haben den Zweck, eine bestimmte Gebrauchsweise eines Ausdrucks in einem bestimmten Forschungskontext und für diesen festzusetzen, sie konstruieren damit ein Forschungsobjekt für einen bestimmten Zweck“ (Adamzik, 2004, S. 32). Obwohl die Definition von Text folglich vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängt, lassen sich Gemeinsamkeiten erkennen, durch die Textdefinitionen Forschungsansätzen zugeordnet werden können. Heinemann & Heinemann, (2002, S. 96) sprechen von „Basiskonzepten von Textualität“ und stellen einige davon prototypischen Definitionen gegenüber. Sie gliedern diese Konzepte in grammatisch geprägte, semantisch bestimmte, pragmatisch-kommunikative sowie kognitiv bestimmte Textualität auf. Ähnlich verfährt Janich (2008), indem sie die Forschungsansätze der Textlinguistik grob in textgrammatische, textsemantische und textpragmatische sowie kommunikative Ansätze einteilt. Ihr zufolge lassen sich Überschneidungen zwischen den Forschungsansätzen ausmachen, während sich gleichzeitig grobe Pole bilden: textgrammatische bzw. sprachsystematische Ansätze und kommunikative Ansätze. Die sprachsystematische Textlinguistik vertritt die Auffassung, „dass nicht nur die Wort- und Satzbildung, sondern auch die Textbildung durch das Regelsystem der Sprache gesteuert und auf allgemeinen, sprachsystematisch zu erklärenden Gesetzmäßigkeiten gründet“ (Brinker et al., 2014, S. 21). Texte werden folglich als eine zusätzliche Analyseeinheit ergänzt sowie auf ihre grammatikalische Kohärenz untersucht.

In dieser Arbeit werden die kommunikationsorientierten Merkmale von Texten betrachtet. Diese textlinguistische Forschungsrichtung entstand in den 1970er-Jahren unter dem Einfluss der linguistischen Pragmatik, die wiederum die Schreibdidaktik beeinflusste (Fix, 2008). Texte galten und gelten von da an als eigenständige Konstrukte, welche zwar bestimmten Organisationsprinzipien folgen, diese jedoch weiter fassen und mit dem Ziel der Kommunikation produzieren (Linke et al., 2004, S. 253). Texte sind demnach eine „kommunikative Okkurrenz“ (Beaugrande & Dressler, 1981, S. 3) und enthalten kommunikations- und damit handlungsbestimmte Größen. Somit rückt die Bedeutung der Sprachverwendung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Fix (2008, S. 20) macht in diesem Kontext deutlich, dass Texte immer in einem Handlungszusammenhang entstehen, auf den sowohl der*die Produzent*in als auch der*die Rezipient*in Einfluss haben:

„Texte sind [...] primär ein soziales Faktum, gebunden an das konkrete, auf (einen) Partner bezogene Handeln von Individuen in einem bestimmten sozialen Umfeld, einer sozialen Interaktion. [...] Zugleich wird deutlich, dass Texte keine unabhängigen Größen sind, dass sie vielmehr nur als Variable von komplexen Kommunikationsprozessen verstanden werden können.“

Kommunikativ-pragmatische Ansätze gehen analytisch zunächst vom Text aus – und erst dann vom Satz. Sie fragen danach, wie Sätze in mündlichen und schriftlichen Texten als Sprachgebrauchsphänomene unter der Wirkung kommunikativ-pragmatischer Faktoren (Situativität, Funktion, Textsorte) gestaltet sein können. Texte sind in diesem Sinne nicht mehr ausschließlich „grammatisch verknüpfte Satzfolgen“ (Brinker et al., 2014, S. 16). Diese Betrachtungsweise ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da es sich bei dem zu analysierenden Material zum Teil um bearbeitete Planungstools handelt, auf deren Basis Schüler*innen argumentative Texte verfassten. In den Planungstools wurden auch Teilsätze, einzelne Phrasen oder Wörter produziert. Dennoch können die bearbeiteten Planungstools analytisch als Texte betrachtet werden.

Diese pragmatische Sichtweise auf Texte klammert jedoch die grammatikalische Betrachtung textueller Strukturen nicht vollständig aus. Vielmehr geht es darum, grammatikalische Strukturen funktional zu betrachten:

„Eine pragmatisch fundierte Beschreibung grammatischer Strukturen in Texten muss sich von traditionellen textgrammatischen Ansätzen unterscheiden. [...] Texte werden nicht als isolierte, statische Objekte behandelt, sondern als kommunikative Entitäten. Die grammatischen Strukturen im Text sollen vor dem Hintergrund kognitiver, funktionaler und situativer Faktoren beschrieben werden“ (Gansel & Jürgens, 2007, S. 136).

Hinsichtlich dieser Forderung ist es sinnvoll, sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit an einem integrativen Textbegriff zu orientieren, wie ihn Brinker et al. (2014) vorschlagen. In diesem verbinden sich sprachsystematische und pragmatisch-kommunikative Ansätze als komplementäre Konzeptionen. Die Autor*innen sehen den pragmatisch-kommunikativen Ansatz als eine theoretische sowie methodische Bezugsgrundlage an. Gemäß dem Ansatz muss ein Textbegriff sprachliche und kommunikative Komponenten besitzen. „Der Terminus Text bezeichnet eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker et al., 2014, S. 17). Somit wird es möglich, sprachliche Zeichen zu untersuchen, die nicht zwangsläufig eine Satzstruktur besitzen und grammatikalisch kohärent sind, deren Produktion jedoch auf Kommunikation ausgerichtet ist.

Aus den Ausführungen zur sprachlichen Handlung ist zu schließen, dass ein sprachliches Zeichen entweder einfach (Morpheme und Wörter) oder komplex (Wortgruppen und Sätze) ist und immer eine Form- und Inhaltsebene besitzt. Als Strukturierungseinheit gilt der Satz auch hier als prototypisch, was jedoch nicht bedeutet, dass Phrasen und Einwortsätze ebenfalls einen kommunikativen Zweck besitzen können.

Allerdings gehen Brinker et al. (2014) davon aus, dass prototypische Texte durch grammatikalische Strukturen geprägt sind, die durch komplexe sprachliche Zeichen repräsentiert werden. Bezüglich der Kohärenz unterscheiden die Autor*innen zwischen grammatischer und thematischer Kohärenz, woraus resultiert, dass Zeichen- und Satzfolgen sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene betrachtet werden.

Zusammenfassend leitet sich hieraus für diese Arbeit ab, dass Texte als kommunikationsorientierte Konstrukte verstanden werden, deren Grundeinheit nicht zwangsläufig Sätze sein müssen, aber typischerweise sind, und sich daraus gleichzeitig grammatikalische Normierungen ergeben. Darüber hinaus erfolgt die Produktion von Texten mit dem Ziel der Kommunikation und ist damit funktional, wobei dieses Merkmal zentral ist. Ebenfalls ist entscheidend, dass die entstandenen Sprachprodukte in räumlicher sowie zeitlicher Distanz rezipiert werden können, was Anforderungen an die thematische und die inhaltliche Kohärenz stellt.

Herauszuheben ist, dass die hier herausgearbeiteten Merkmale nicht als Ausschlusskriterien zu betrachten sind, um Texte von Nichttexten zu unterscheiden, sondern als kategorienleitende Aspekte. Mit diesen Ausführungen zum Konstrukt Text sind Bedingungen beschrieben worden, die für diese Arbeit als grundlegend zu betrachten sind und nachfolgend spezifiziert werden, indem argumentative Texte sowie das argumentative Schreiben fokussiert werden.

2.3 Das Argumentieren als Sprachhandlung

Zuvor ist das Schreiben als Textproduktion dargestellt worden. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass Texte als Kommunikationsmittel mit einer spezifischen Funktion zu betrachten sind. Daraus soll nun abgeleitet werden, wie argumentative Texte und das argumentative Schreiben in dieser Arbeit verstanden werden. Das Argumentieren ist hier pragmatisch und damit als eine Sprachhandlung zu verstehen, unabhängig davon, ob diese mündlich oder schriftlich erfolgt. In dieser Arbeit ist allein das schriftliche Argumentieren von Bedeutung. Die Argumentation wird als Ergebnis der sprachlichen Handlung verstanden, welche sich im argumentativen Text abbildet.

Das Argumentieren ist in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sowohl international als auch national umfassend erforscht worden (Ferreti & Yueyue, 2016, S. 301). Dabei wurden die Logik, die Politik, die Linguistik, die Rhetorik sowie die Sprachdidaktik einbezogen. Die Vielschichtigkeit und die Mehrperspektivität des Argumentierens sorgen jedoch auch dafür, dass keine Einigkeit darüber herrscht, was Argumentieren ist (Pohl, 2014, S. 287 ff.). Dementsprechend ist die Festlegung einer Definition des Argumentierens von der jeweiligen wissenschaftlichen Betrachtungsweise abhängig. Brinker et al. (2014), die sich auf Wenzel (1992) beziehen, schlagen daher eine Dreiteilung des Argumentationsbegriffes vor, um die Zugänge

zu einer Definition zu systematisieren. Ihnen zufolge kann eine Argumentation unter einer logischen, rhetorischen und dialektischen Perspektive gefasst werden. Wichtig ist hierbei, dass es sich bei dieser Perspektivierung um eine theoretische sowie rein analytische Trennung handelt, denn die Grenzen zwischen den Perspektiven sind fließend. Um die Mehrperspektivität auf das Konstrukt „Argumentation“ deutlich zu machen, greift die Autorin auf die Matrix von (Hannken-Illjes, 2018, S. 38) zurück, welche die verschiedenen Zugänge gegenüberstellt (siehe Tabelle 1).

Perspektive/ Modell/ Ansatz	Formaler Aspekt: Wie ist ein Argument aufgebaut?	Funktionaler Aspekt: Welche Funktion hat eine Argumentation?	Gute Gründe: Wie bestimmt sich die Geltung/Gültigkeit eines Arguments?
logische Perspektive	aus wahren Prämissen	von wahren Aussagen auf wahre Konklusionen zu schließen	Validität bezogen auf inferentielle Regeln
dialektische Perspektive	aus wahrscheinlichen Aussagen	die rationale Lösung einer Kontroverse zu erreichen	das Befolgen von Verfahrensregeln
rhetorische Perspektive	aus wahrscheinlichen Aussagen	die Überzeugung/ Überredung des Gegenübers	Akzeptanz

Tabelle 1: Matrix zur Gegenüberstellung der drei Perspektiven auf das Argumentieren nach Hannken-Illjes (2018, S. 38)

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, sind hier die Logik, die Rhetorik und die Dialektik von Bedeutung. Die *Logik* beschäftigt sich mit der Gültigkeit von Argumenten, wobei jedes Argument aus einer Prämisse (Annahme) sowie der Konklusion (Schlussfolgerung) besteht (Wohlrapp, 2008, S. 34). Unter einer logischen Perspektive werden Argumente als Produkte betrachtet. Demnach hat der Kontext, in dem eine Argumentation stattfindet, keine Bedeutung für die Analyse von Argumentationen. Beim logischen Argumentieren ist es das Ziel, eine gültige Argumentation herauszuarbeiten, bei der sowohl die Voraussetzung als auch der Schluss als wahr betrachtet werden können. Dazu muss sich der Schluss aus der Voraussetzung ableiten lassen (Hannken-Illjes, 2018, S. 32). Daraus kann wiederum abgeleitet werden, dass dieser Zugang sehr theoretisch bzw. analytisch ist und sich nur schwer mit den obigen Ausführungen zum sprachlichen Handeln verbinden lässt, weil das Argumentieren hier nicht unter kommunikativen Aspekten gefasst wird.

Hingegen kann die *Rhetorik* als Praxis und Theorie der Überzeugung anderer verstanden werden. Daraus leitet sich ab, dass eine Argumentation unter einer rhetorischen Perspektive als ein Prozess gefasst werden muss. Ihr Ziel ist es, im Lauf eines Argumentationsprozesses zu einer Entscheidung bezüglich einer strittigen Frage zu kommen oder eine Einigung zwischen zwei Kommunikationspartner*innen herzustellen.

Der Argumentationsprozess erweist sich unter diesen Bedingungen dementsprechend als äußerst dynamisch. Somit steht im Mittelpunkt dieses Verständnisses von Argumentation die Interaktion der Kommunikationspartner*innen (Hannken-Illjes, 2018, S. 37).

Was die *Dialektik* anbelangt, so wird innerhalb der dialektischen Perspektive eine Argumentation als dialogisch betrachtet. Dieser Dialog unterliegt normativen Bewertungskriterien, was in der rhetorischen Perspektive nicht der Fall ist. Es geht hier darum, eine strittige Frage zwischen allen Beteiligten der Argumentation zu klären und dabei geltende gesellschaftliche Normen zu beachten (Hannken-Illjes, 2018, S. 35).

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass sich vor allem in der Rhetorik sowie in der Dialektik Aspekte wiederfinden lassen, die sich mit einer pragmatischen Sichtweise auf argumentatives Sprachhandeln verbinden. Hier werden sowohl der Kontext, in dem argumentiert wird, beachtet als auch der Prozess des Überzeugens in den Vordergrund gestellt, d. h., es werden kommunikative Aspekte einbezogen. Dementsprechend haben die folgenden Definitionen für das hier angedachte Verständnis von Argumentation einen Mehrwert: Spiegel (1999) betont in ihrer Definition die Dialogizität des Argumentierens, indem sie unter Argumentieren „die gemeinsame Produktion begründender und problematisierender Gesprächsaktivitäten, die sich auf eine [...] Frage bzw. auf etwas Strittiges [beziehen]“ (Spiegel, 1999, S. 17) begreift. Klein (1980, S. 19) hebt darüber hinaus die Relevanz des gesellschaftlichen Kontextes im Rahmen einer Argumentation hervor: „In einer Argumentation wird versucht, mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen.“ Eemeren et al. (1996, S. 5) definieren das Argumentieren wie folgt und verbinden in ihrer Definition beide zuvor betonten Merkmale: „Argumentation is a verbal and social activity of reason aimed at increasing (or decreasing) the acceptability of a controversial standpoint for the listener or reader, by putting forward a constellation of propositions intended to justify (or refute) the standpoint before a rational judge.“

Bei den hier angestellten Überlegungen wurde nicht zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Argumentieren unterschieden, um zunächst die Grundprinzipien des Argumentierens zu erläutern. Dennoch ist dies für die Arbeit notwendig, denn Winkler (2003, S. 142) betont zu Recht, dass es sich beim argumentierenden Schreiben um einen „Spezialfall von Schreiben [handelt] und Schreiben ein Spezialfall von Sprachhandeln insgesamt“ ist. Die angesprochene Spezifität der Sprachhandlung resultiert folglich aus der Kontrastierung des mündlichen und schriftlichen Argumentierens. Das mündliche Argumentieren ist eine interaktive Handlung (Morek, 2012, S. 33), innerhalb derer die Problematisierung eines Sachverhaltes oder ein Dissens zwischen mindestens zwei Gesprächspartner*innen ausgehandelt wird. Beim schriftlichen Argumentieren ist dagegen zwar auch das Aushandeln eines Dissens Teil der Sprachhandlung, nur erfolgt

dieser Prozess nicht interaktiv. Vielmehr muss das jeweilige Gegenüber von der schreibenden Person simuliert werden. Dennoch tritt die Argumentation dabei niemals außerhalb des dialogischen Kontextes: „Argumentative writing is always dialogic because it involves communication between real or imagined interlocutors“ (Ferreti & Yueyue, 2016, S. 302).³

Zusammenfassend lassen sich daraus nun Grundbedingungen ableiten, die zwangsläufig gegeben sein müssen, damit eine Argumentation zustande kommt, bzw. damit es sich bei einer sprachlichen Handlung qua Definition um eine Argumentation handelt. Diese lauten wie folgt: Der Ausgangspunkt für das Argumentieren ist eine Proposition, die im Kontext einer strittigen Frage entsteht. Diese Strittigkeit beruht auf mindestens zwei konträren Standpunkten und entsteht, worauf Wohlrapp (2008) verweist, entweder durch eigene Zweifel oder durch Einwände des Gegenübers. Prinzipiell wird eine Argumentation als gelungen angesehen, wenn am Schluss ein Dissens in einen Konsens übergeht oder der eigene Standpunkt dem Gegenüber verständlich gemacht wurde. Neben diesen allgemeinen Bedingungen muss eine Argumentation drei zentralen Anforderungen genügen: „[...] einer gelungenen Rechtfertigung, Kohärenz und Koordination“ (Klein, 1987, S. 128). In einer Argumentation müssen die einzelnen Propositionen, aus denen sich das Argument zusammensetzt, gerechtfertigt werden, wobei eine Aussage dann als gerechtfertigt gilt, „wenn sie unmittelbar akzeptiert wird, oder wenn sie auf andere zurückgeführt wird, die akzeptiert werden“ (Klein, 1980, S. 16). Darüber hinaus ist innerhalb einer Argumentation die Kohärenz herzustellen, indem die Propositionen verknüpft werden. Letztlich müssen die entwickelten Teilargumente spezifisch aufeinander abgestimmt werden, sodass eine Argumentationsstruktur erkennbar ist. Somit formuliert Klein sowohl inhaltliche als auch sprachliche Bedingungen, die es zu erfüllen gilt, und stellt darüber hinaus Anforderungen an die Struktur einer Argumentation (vgl. dazu auch Kapitel 2.3.2).

2.3.1 Funktion des Argumentierens

Die Textfunktion wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Brinker et al. (2014, S. 25) als „die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten“ verstanden. Was diese Absicht angeht, so hat die Argumentation nach Hannken-Illjes (2018, S. 21) genau zwei Funktionen: Durch die Argumentation wird erstens Strittigkeit bearbeitet und zweitens Geltung hergestellt. Diese Darstellung deckt sich mit den vorangegangenen allgemeinen Aussagen bezüglich des Argumentierens. Dennoch kommt Winkler (2003, S.

³ Weitere Überlegungen zum argumentierenden Schreiben folgen im Kapitel 3.2.1, in dem ein didaktischer Blick auf das schriftliche Argumentieren gerichtet wird.

34) zu dem Schluss, dass die Funktionalität des Argumentierens häufig komplexer ist, als zunächst angenommen wurde: „Die Funktionen des Argumentierens können umfassender sein als der damit primär verfolgte Zweck.“ Es kann beispielsweise in der ersten Instanz darum gehen, das Gegenüber von etwas zu überzeugen und gleichzeitig sich selbst zu erklären. Auch die von Brinker et al. (2014) herausgearbeiteten textuellen Grundfunktionen spielen hier sicherlich eine Rolle: die Informationsfunktion, die Appellfunktion, die Obligationsfunktion, die Kontaktfunktion und die Deklarationsfunktion. Gemäß dieser Aufteilung können Texte mit einer argumentativen Themenentfaltung nach dem Dominanzprinzip eher eine informative oder eine appellative Funktion besitzen (Brinker et al. 2014, S. 106 ff.).

Aus diesen Sachverhalten lassen sich verschiedene Formen des Argumentierens ableiten, anhand derer sich differenziertere Funktionen ausmachen lassen: das explizierende, das heuristische und das persuasive Argumentieren. Um den Kommunikationskontext analytisch erfassen zu können, ist es elementar, diese Arten des Argumentierens zumindest theoretisch auszudifferenzieren.

Das *explizierende Argumentieren* kann als argumentativ-erklärendes Begründen verstanden werden. Bei dieser Art des Argumentierens steht eher der Gegenstand im Vordergrund als die argumentative Tätigkeit selbst. „Hier geht es darum, argumentativ Zusammenhänge zu verdeutlichen und zu erklären, warum oder wie etwas ist, z. B. in einer Vorgangsbeschreibung“ (Rezat, 2014, S. 6). Demnach ist es das Ziel, dem Gegenüber etwas Unstrittiges verständlich zu erklären und dabei gleichzeitig Folge-Ursachen-Beziehungen herzustellen. Bei dieser Art des Argumentierens zeigt sich auch die Nähe des Argumentierens zum Erklären. So wird anhand der Darstellungen von Brinker et al. (2014, S. 69 ff.) zur argumentativen und explikativen Themenentfaltung deutlich, dass die dort aufgeführten Strukturen Ähnlichkeiten aufweisen und die Übergänge zum Teil fließend sind. Beim Erklären sowie beim Argumentieren werden Konklusionen hergestellt, d. h. Schlüsse gezogen. Klein (1987, S. 128) hält das Argumentieren sogar für eine spezifische Form des Erklärens und nennt dies das „Erklären-Warum“. Dennoch ist hier zu betonen, dass beide Sprachhandlungen nicht identisch sind, da sie sich in ihrer pragmatischen und epistemischen Funktion unterscheiden (Hannken-IIIjes, 2018, S. 27). So ist das Erklären epistemisch betrachtet durch eine Gewissheit geprägt, wohingegen das Argumentieren immer durch einen Aushandlungsprozess bestimmt ist.

Das *heuristische Argumentieren* trägt dagegen „zur Klärung der eigenen Haltung bei einer strittigen These [bei], indem mögliche Argumente abgewägt werden“ (Rezat, 2014, S. 6). Das Ziel besteht darin, einen Standpunkt zu entwickeln und diesen überzeugend darzustellen. Dazu werden mögliche Argumente sowie Gegenargumente gegeneinander abgewogen, um den strittigen Sachverhalt zu klären.

Das *persuasive Argumentieren* verfolgt den Zweck, das Gegenüber von der eigenen Einstellung zu überzeugen (Rezat, 2014, S. 6). Wird beim Schreiben ein persuasives Ziel verfolgt, stehen folglich nicht

mehr der Argumentationsgegenstand und dessen Klärung im Vordergrund, wie es beim heuristischen Argumentieren der Fall ist. Vielmehr rücken die schreibende Person sowie der*die Adressat*in (die Argumentationsteilnehmer*innen) in den Mittelpunkt, genau wie das Verhältnis, welches sie zur strittigen Frage haben. Entscheidend ist dabei, dass zur Klärung der strittigen Frage keine offene fragende Haltung eingenommen wird, weil sich die argumentierende Person bereits für eine Möglichkeit entschieden hat. Dabei kann das Gegenüber eine entgegengesetzte Meinung haben – oder es ist noch unentschieden (Winkler, 2003, S. 49).

Trotz dieser Unterteilung der verschiedenen Formen des Argumentierens ist zu betonen, dass sich insbesondere das persuasive sowie das heuristische Argumentieren überschneiden können und sich damit nicht immer klar voneinander abgrenzen lassen (Winkler, 2003, S. 50) – und dennoch deren sprachliche Umsetzung unterschiedlich erfolgt. Zudem hat das persuasive Argumentieren für diese Arbeit eine besondere Bedeutung, da innerhalb der Intervention persuasive Schreibaufgaben eingesetzt worden sind und nachfolgend persuasive Texte analysiert werden.

2.3.2 Aufbau von Argumenten und Argumentationen

Bereits im ersten Teil dieses Kapitels sind Grundbedingungen für das Argumentieren formuliert worden, die bestimmte strukturelle Abläufe innerhalb eines Argumentationsprozesses vorgeben. Im Folgenden wird auf diese Elemente sowie deren strukturelle Zusammensetzung eingegangen, da diese erarbeiteten Schemata die Grundlage für die Untersuchung schriftlicher Argumentationen bilden. Dabei zeigt sich, dass eine Argumentation immer nach einem gängigen Schema abläuft (Budke & Meyer, 2015, S. 18 ff.) und demzufolge rekonstruiert und nachvollzogen werden kann.

Auch wenn das viel zitierte Modell von Toulmin (2003) dazu dient, Argumentationen unter formallogischen Gesichtspunkten zu betrachten, und genau dies nicht der Anspruch der vorliegenden Arbeit ist, wird an dem Modell dennoch deutlich, wie zwei Propositionen verknüpft werden müssen, damit diese eine argumentative Struktur haben. Das Heranziehen dieses Modells ermöglicht somit, Klarheit über den Sachgegenstand „Argumentation“ zu erlangen. Nach Toulmin (2003, S. 15 ff.) besteht eine Argumentation aus sechs Elementen: Argument, Schlussregel, Stützung, Operator, Schlussfolgerung (auch These bzw. Konklusion) und Ausnahmebedingung. Die Elemente können an dem folgenden Beispiel sinnvoll erläutert werden.

Das Beispiel enthält zwei Propositionen bzw. Aussagen, welche anhand des Schemas in einen argumentativen logischen Zusammenhang gebracht werden.

1. Proposition bzw. Aussage: Nora ist schlau.
2. Proposition bzw. Aussage: Nora wird ihre Masterarbeit bestehen.

Prinzipiell wird eine Aussage bzw. eine Proposition als Begründung für eine strittige Behauptung herangezogen. Die Behauptung (These) ist in diesem Beispiel: „Nora wird ihre Masterarbeit bestehen.“ Das bedeutet somit, dass die ursprüngliche Proposition in einem argumentativen Gefüge eine neue Funktion erhält. Der Satz „Nora ist schlau.“ wird somit zu einer argumentativen Aussage im Schema und fungiert als Begründung für die Behauptung.

Verbindung der Beispiele: Nora wird ihre Masterarbeit bestehen (These), weil Nora schlau ist. (Argument)

Diese Reihe lässt sich auch umkehren, um die Schlussfolgerung zwischen den beiden Aussagen zu verdeutlichen: Nora ist schlau (Argument); deshalb wird sie die Masterarbeit bestehen. (Schlussfolgerung)

Ein weiteres Element ist die Schlussregel, welche die Verbindung zwischen dem Argument und der Behauptung darstellt. Schlussregeln sind insofern als Brücken bzw. Übergänge innerhalb der gesamten Argumentation zu betrachten. Die Schlussregel in diesem Beispiel lautet wie folgt: Wer schlau ist, hat gute Bedingungen, die Masterarbeit zu bestehen.

Die übrigen drei Elemente sind die Stützung, der Operator sowie die Ausnahmebedingung. Mithilfe von Stützungen werden Aussagen generalisiert und die Operatoren werden zu deren Einschränkung verwendet. Die Ausnahmebedingung widerspricht der Behauptung und gibt somit die Umstände an, unter denen die genutzte Schlussregel aufgehoben werden muss.

Stützung der Schlussregel: Studien über den Zusammenhang von IQ und Leistung

Operator: Nora ist schlau; deshalb wird sie die Masterarbeit **vermutlich** bestehen.

Ausnahmebedingung: Nora ist schlau; deshalb wird sie die Masterarbeit bestehen, **wenn sie beim Schreiben nicht unkonzentriert ist/war.**

Somit ist das Ordnungsmuster von einer Argumentation abstrakt logisch – und nicht zeitlich sequenziell, wie beim Erzählen. Des Weiteren bestehen Argumente aus verschiedenen Elementen, welche in der Argumentation jeweils unterschiedliche Funktionen haben. So lassen sich mindestens drei Arten von Begründungen unterscheiden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 78): a) Argumente, die eine Konklusion (These) begründen, b) die Schlussregel, die den Übergang von einem Argument zu einer Konklusion begründet, c) die Stützung, die eine Schlussregel begründet. Das Modell von Toulmin (2003) kann solche Unterscheidungen innerhalb einzelner Argumente herausarbeiten. Allerdings können argumentative Texte auch aus mehreren Argumenten bestehen, die sich zu einem größeren Argumentationsstrang zusammenschließen können. Diese Argumentationsstränge sind jeweils auf den übergeordneten Standpunkt bezüglich der strittigen Frage ausgelegt. An dieser Stelle stößt Toulmins Modell an seine Grenzen (Böhnisch, 2007, S. 83), denn dann wird es erforderlich, die Verbindungen zwischen den Argumenten zu betrachten und zu analysieren.

Auch hier ist der Ausgangspunkt bei solchen Betrachtungen der globale Standpunkt, d. h. der übergeordnete Standpunkt, bezüglich der strittigen Frage. Anhand von diesem richten sich die Bestandteile der Argumentation inhaltlich aus.

In diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Klein (1980, S. 15) hilfreich, der ein Argument als einen Baum betrachtet, „dessen Knoten Aussagen sind, die kollektiv gelten, und die sich aufgrund legitimer Übergänge auf darunterstehende Knoten stützen, wenn solche vorhanden sind.“ Die Qualität einer Argumentation ist somit von den jeweiligen Verbindungen abhängig, da nur auf diese Weise logische argumentative Folgen entstehen können: „Die Aussagen müssen in einer bestimmten („logischen“) Weise miteinander verbunden sein. Anhand dieser Ausführung wird deutlich, dass der Kern einer kommunikationsorientierten und überzeugenden Argumentation in der Verbindung der einzelnen Elemente steckt. Die Elemente eines Arguments sind also relativ abstrakter Natur, es sind bestimmte Inhalte, die sich durch Aussagen [...] darstellen lassen“ (Klein, 1980, S. 10).

Ein weiterer Zugang zur Beschreibung argumentativer Schemata kommt aus der Pragmadialektik und erweist sich für diese Arbeit als besonders relevant, da diese Forschungsströmung als verbindende Größe zwischen der rhetorischen sowie der dialektischen Argumentation betrachtet wird. Aus dieser Perspektive wird eine Argumentation mit all ihren Phasen unter realen Bedingungen gefasst, in denen das Ziel verfolgt wird, das Gegenüber vom eigenen Standpunkt zu überzeugen. Innerhalb einer Argumentationsphase werden verschiedene Arten von Äußerungen platziert, die jeweils unterschiedliche kommunikative Funktionen haben: Es wird eine Behauptung aufgestellt (Repräsentativa); es können Bitten formuliert werden, um eine Person zu einer Handlung zu bewegen (Direktiva); eine Person kann sich dem Gegenüber zu einer zukünftigen Handlung verpflichten (Kommissiva) oder verändert durch das argumentative Schreiben institutionell einen Zustand (Deklerativa). Zum Einordnen dieser verschiedenen Äußerungen identifizieren Eemeren & Grootendorst (2004, S. 57 ff.) insgesamt vier idealtypische Phasen einer Argumentation: die Konfrontationsphase, die Eröffnungsphase, die Argumentationsphase und die Konklusionsphase. In der *Konfrontationsphase* wird der Meinungsunterschied deutlich, indem beispielsweise auf den Konflikt verwiesen, die *Quaestio* genannt oder eine strittige These formuliert wird. Es folgt die *Eröffnungsphase*, innerhalb derer geklärt wird, ob die Kommunikationspartner*innen über den gleichen Wissensstand verfügen, um sich gleichermaßen adäquat mit der strittigen Frage auseinandersetzen zu können. In persuasiven Briefen kann dies etwa geschehen, indem die schreibende Person auf eine vorausgegangene Kommunikation über die strittige Frage verweist oder den Ursprung des Konflikts beschreibt. Die *Argumentationsphase* umfasst die Diskussion. Hier wird der eigentliche Standpunkt verdeutlicht und es werden Gegenargumente einbezogen,

um die bisherige Argumentation kritisch zu hinterfragen. In der *Konklusionsphase* kommt es zu einem abschließenden Fazit.

Folglich ist eine Argumentation eine prozedurale Tätigkeit, die immer aus mehreren Schritten besteht, wobei diese Schritte logisch in Verbindung gebracht werden müssen, um einen logischen Argumentationsbaum zu etablieren. Dennoch muss bei all den hier vorgestellten theoretischen Überlegungen betont werden, dass diese kombiniert gedacht werden können und sich aus diesen Überlegungen theoretische Konstrukte ergeben. Jene können je nach Forschungsausrichtung als Orientierung dienen, um Argumentationen zu analysieren. Dennoch zeigt sich sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen, dass die Analyse von argumentativen Strukturen äußerst komplex ist, da häufig von den klassischen idealtypischen Strukturen abgewichen wird (Winkler, 2003). Explizit wird dies beim Herausarbeiten von Schlussregeln deutlich, denn während auf die Argumente explizit Bezug genommen wird, geschieht dies bei der Schlussregel meist nur implizit (Winkler, 2003, S. 150). Dessen ungeachtet muss die Schlussregel als notwendiges Glied einer Argumentation mitgedacht und in der Argumentationsanalyse expliziert werden. Dies ist umso wichtiger im Hinblick darauf, dass im Rahmen einer Gegenargumentation die Schlussregel im Allgemeinen oder ihre Anwendbarkeit im Besonderen angegriffen werden kann. Bei der analytischen Betrachtung und Beschreibung von argumentativen Strukturen kann es gewinnbringend sein, sprachliche Mittel von Argumentationen zu betrachten.

2.3.3 Sprachliche Mittel in Argumentationen

Es konnte bereits gezeigt werden, dass das Argumentieren zum einen durch prototypische Strukturen und zum anderen durch vielfältige inhaltliche Elemente gekennzeichnet ist, die über das Begründen hinausgehen (vgl. auch Kapitel 2.3.1 und Kapitel 2.3.2). Außerdem wurde herausgearbeitet, dass inhaltlich vorwiegend kausale Zusammenhänge betrachtet werden. Dennoch lassen sich in argumentativen Texten ebenso Elemente der Konditionalität, der Konzessivität, der Finalität und der Konsekutivität nachweisen. Darüber hinaus darf das schriftliche Argumentieren nicht als die Realisierung einzelner kontextloser Argumente verstanden werden, sondern es handelt sich vielmehr um einen kohärenten Text, in dem die Argumente und die Einbettung von Argumenten untereinander koordiniert sind. Auf diese Weise entsteht eine Vielzahl inhaltlicher Elemente, die in einem argumentativen Text etabliert werden können:

- subjektbezogene Elemente: Positionierung, Modalisierung;
- adressat*innenbezogene Elemente: Konzession und Perspektivierung;
- sach- bzw. gegenstandsbezogene Elemente: Exposition, Vergleich, Begründung, Folgerung und intertextuelle Verbindung.

Für die Realisierung dieser Elemente bedarf es spezifischer sprachlicher Mittel, die zum einen typisch für das schriftliche Argumentieren sind und zum anderen eine wesentliche Funktion bei der Erzeugung umfassender Strukturen einnehmen (Feilke, 2010a, S. 4). Graefen (2002, S. 47) nennt diese sprachlichen Mittel auch „Argumentationssignale“. Sie umfassen lexikalische Ausdrücke, syntaktische Baumuster sowie spezifische Konnektoren.

In diesem Kapitel sollen die argumentativen Merkmale und Formen zunächst losgelöst von didaktischen Überlegungen dargestellt werden – denn es geht hier ausschließlich darum, aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Studien möglichst umfassende sprachliche Mittel des schriftlichen Argumentierens abzuleiten sowie zusammenzufassen. Die folgende Übersicht (siehe Tabelle 2) resultiert aus den Arbeiten von Brinker et al., 2014; Feilke, 2012; Feilke et al., 2016; Gätje et al., 2012; Rezat (2011); Winkler (2003) und Quasthoff & Domenech (2016). Dabei verfolgen diese Publikationen verschiedene Ziele: die Beschreibung und Erfassung von argumentativen Schreibkompetenzen von Schüler*innen unterschiedlichen Alters, die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Beschreibung und Analyse von argumentativen Texten, die Entwicklung eines Rasters zur Messung argumentativer Schreibkompetenzen sowie die Entwicklung didaktischer Konzeptionen zur Verbesserung der argumentativen Schreibkompetenz.

Bei der Erstellung der folgenden Übersicht gilt erneut das Dominanzprinzip. Es werden somit diejenigen Merkmale vorgestellt, die besonders häufig in argumentativen Texten vorkommen und als typische Marker spezifischer Teilhandlungen des Argumentierens gelten oder zur Einbettung einer Argumentation in einen kohärenten Text dienen. Dagegen wird hier nicht explizit auf die syntaktischen Auswirkungen eingegangen. Dennoch ergibt sich aus den Ausführungen, dass zur Realisierung von solch inhaltlich komplexen Strukturen zwangsläufig komplexe syntaktische Strukturen gegeben sein müssen.

In der folgenden Tabelle sind die zuvor aufgezählten inhaltlichen Elemente aufgelistet, die innerhalb eines argumentativen Textes vorkommen können bzw. idealerweise sollten. Darüber hinaus wird die jeweilige Funktion des Elements mit Beispielen erläutert.

inhaltliche Bestandteile eines argumentativen Textes	Funktion im Text	Beispiele
Positionierung	kennzeichnet den eigenen Standpunkt bezüglich einer strittigen Frage	ich finde/ ich bin für bzw. gegen
Modalisierung	meint das subjektive Bewerten und Ausdifferenzieren eines strittigen Sachverhalts	meines Erachtens/ meiner Meinung nach
Konzession	umfasst das Abwägen von Argumenten und Gegenargumenten	zwar/ aber/ allerdings
Perspektivierung	meint das Schreiben aus einer bestimmten Perspektive für eine*n bestimmte*n Adressat*in	ich möchte dich überzeugen/ ändere bitte deine Meinung
Exposition	gliedert den Inhalt eines argumentativen Textes als Aufzählung oder als Gegenüberstellung	erstens, zweitens/ zum einen, zum anderen
Vergleich	stellt Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen zwei Aussagen her	genauso/ wie/ ähnlich
Begründung	kann durch sprachliche bzw. textuelle Muster realisiert werden, um Aussagen zu belegen	weil/ wenn/ daher/ aus diesem Grund
Schlussfolgerung	stellt Relationen als Verhältnis zwischen einem faktischen Ausgangszustand und einem sich darauf beziehenden Folgezustand her	folglich/ das hat zur Folge/ demnach
intertextuelle Verbindung	ist eine Formulierung, die nicht nur der Wiedergabe dient, sondern auch eine Originaläußerung mehr oder weniger stark interpretiert	hat bewiesen/ plädiert für
textsortenspezifische Merkmale	unterstützen die allgemeine Textkohärenz	die Anrede in einem Brief/ Schlussformel

Tabelle 2: Inhaltliche Bestandteile eines argumentativen Textes und deren sprachliche Realisierung (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Brinker et al., (2014); Feilke (2012); Feilke et al., (2016); Gätje et al., (2012); Rezat (2012); Winkler (2003); Quasthoff & Domenech (2016))

2.4 Zusammenfassung des Kapitels

Innerhalb dieses Kapitels ist herausgearbeitet worden, dass die folgenden Ausführungen und Analysen der Arbeit auf einem integrativen Textbegriff beruhen und deren Produktion mit dem Ziel der Kommunikation vollzogen wird. Somit wird es möglich, sprachliche Zeichen zu untersuchen, die nicht zwangsläufig eine Satzstruktur besitzen und grammatikalisch kohärent sind, aber dennoch analytisch als Texte zu fassen sind. Ebenfalls ist ausführlich erarbeitet worden, welche sprachlichen Merkmale und Strukturen bei der Produktion von argumentativen Texten etabliert werden müssen, damit diese Texte prototypisch als argumentative Texte zu fassen sind. Zentral ist dabei, dass eine Argumentation stark durch Begründungen geprägt ist – aber nicht ausschließlich. So lassen sich in argumentativen Texten ebenfalls beispielsweise konzessive,

schlussfolgernde oder erklärende Elemente finden. Entscheidend ist ebenso, dass die Elemente der Argumentation logisch miteinander verknüpft werden. Es werden folglich nicht einzelne Argumente kontextlos realisiert. Es soll ein kohärenter Text entstehen, in dem die Argumente und die Einbettung von Argumenten untereinander koordiniert sind.

Somit konnte in diesem ersten Kapitel der theoretischen Verortung eine fachwissenschaftliche Grundlage gelegt werden, um nachfolgend eine didaktische Perspektive einzunehmen, d. h., das schreibende Subjekt und die Vermittlung in den Blick zu nehmen. Ebenfalls ist hier eine forschungsmethodische Grundlage erarbeitet worden, da anhand der dezidierten Beschreibung einer Argumentation deutlich wurde, dass es eines ebenso ausführlichen Analyseinstruments bedarf, um die Umfänglichkeit einer Argumentation beschreiben zu können.

3 Die Verbindung zwischen der Sach- und der Subjektperspektive: argumentative Schreibkompetenzen und Schreibplanungskompetenzen

Die folgenden Unterkapitel bilden die inhaltliche Verbindung zwischen der Sach- und der Subjektperspektive (siehe Abbildung 3; hellblaue Färbung) dieser Arbeit.

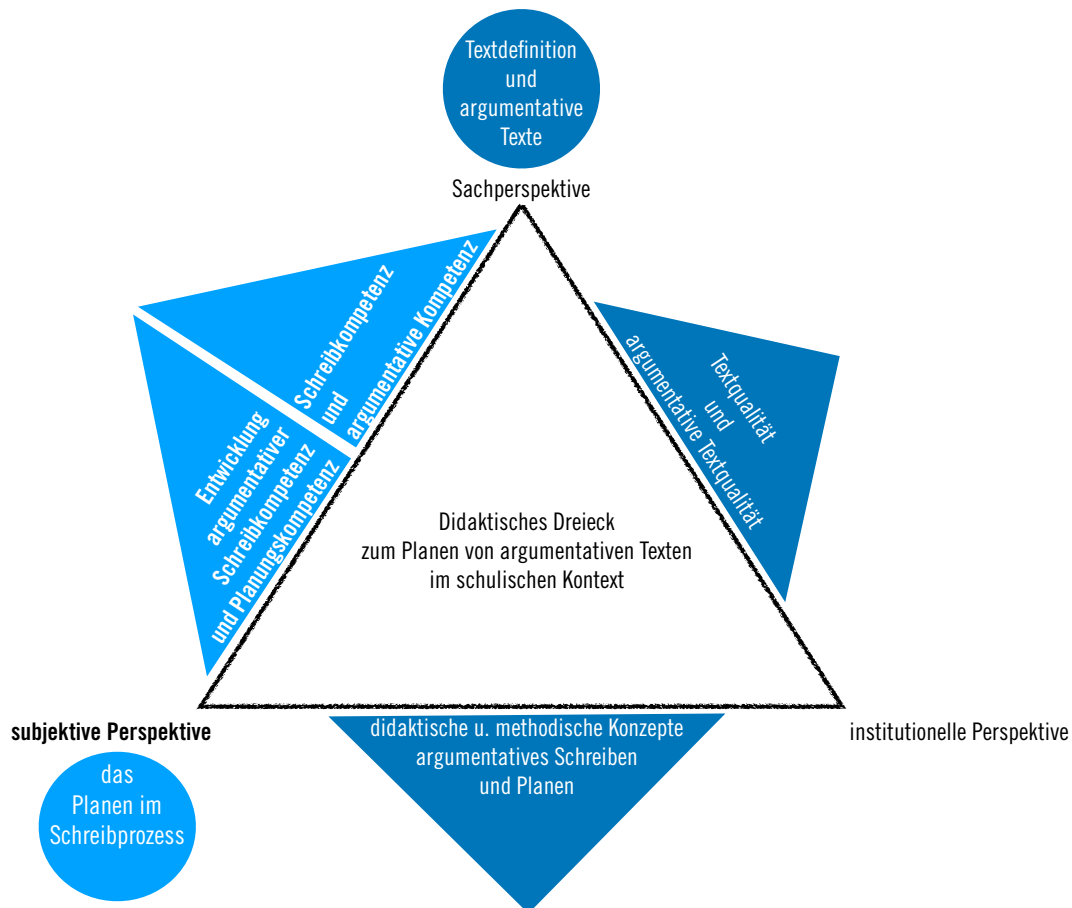


Abbildung 3: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt „Verbindung zwischen der Sach- und der Subjektperspektive (Quelle: eigene Darstellung)

Nachfolgend wird, ausgehend von den Ausführungen zur Schreibkompetenz, auf die Planungskompetenz und die schriftliche Argumentationskompetenz eingegangen, welche die zentralen Gegenstände dieser Arbeit sind. Die Spezifizierung der Schreibkompetenz ist notwendig, da diese Kompetenz immer von der jeweiligen Schreibaufgabe und dem Schreibsetting abhängt, weil diese u. a. Einfluss auf die verschiedenen abzurufenden Wissensarten haben.

Ausgehend von den zuvor erläuterten grundlegenden Konstrukten wird im Folgenden auf die Schreibkompetenz und die jeweiligen Spezifizierungen dieser Schlüsselkompetenz eingegangen – d. h., dass nun die Schreibenden der 7. Klasse Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen sind. Darauf aufbauend soll dargestellt werden, inwiefern sich die argumentative Schreibkompetenz und die Fähigkeit, Texte zu planen, bereits in der 7. Klasse ausgebildet haben. Das bedeutet zum einen, dass unter der Entwicklungsperspektive auf den Schreibprozess eingegangen wird und gleichzeitig die Eigenschaften von argumentativen Schreibprodukten in verschiedenen Entwicklungsstufen betrachtet werden. Ebenso werden theoretische Fundierung zum Schreibplanen im Hinblick auf die Entwicklung vorgestellt.

Die folgenden Kapitel eröffnen eine neue Perspektive auf die zentralen Punkte dieser Arbeit. Im Mittelpunkt sollen nun nicht mehr die Gegenstände aus einer Sachperspektive heraus betrachtet werden. In den weiteren Kapiteln steht das schreibende Subjekt, d. h. die Schüler*innen, im Mittelpunkt. Somit wird anschließend der Schreibprozess unter der Fokussierung des Planens anhand verschiedener Modellen erläutert, um herauszuarbeiten, wie Schüler*innen ihre Texte planen und schreiben.

3.1 Schreibkompetenz

Die gesellschaftliche Bedeutung des Schreibenkönnens steht außer Frage und kommt hervorragend im folgenden Zitat zum Ausdruck: „Young people who do not have the ability to transform thoughts, experiences, and ideas into written words are in danger of losing touch with the joy of inquiry, the sense of intellectual curiosity, and the inestimable satisfaction of acquiring wisdom that are the touchstones of humanity“ (Graham & Perin, 2007, S. 1). Ergänzend dazu hält Ehlich (2010, S. 52) das Schreibenkönnen „für eine literale Fähigkeit, von der letztlich nicht nur der Schul- und Bildungserfolg, sondern auch die Verteilung von Lebenschancen zu einem erheblichen Teil abhängt“. In diesem Zusammenhang ist jedoch die Frage zu stellen, was das Schreibenkönnen umfasst und wann sich eine Person als schreibkompetent erweist – oder eben nicht.

Wie auch bei den zuvor dargestellten Konstrukten, die für diese Arbeit grundlegend sind, hängt die Definition von Kompetenz stark von der jeweiligen Betrachtungsweise ab – denn „Schreibkompetenz ist genau das, als was sie theoretisch und methodisch bestimmt wird. Jede der beteiligten Wissenschaften macht sich davon ein eigenes Bild“ (Feilke 2015, S. 60). Feilke betrachtet die Schreibkompetenzforschung folglich als ein Feld, welches einen gewissen Grad an Auslegung bzw. Freizügigkeit ihrer Definitionen zulässt. Zusätzlich leitet sich aus dieser Aussage auch ab, dass Schreibkompetenz sowie der Spielraum ihrer Definition mehrperspektivisch sind. Grabowski (2014, S. 23) stellt darüber hinaus die These auf, dass die Schwierigkeit der Definitionserfassung zudem in der inflationären und unwissenschaftlichen Verwendung

des Begriffs Kompetenz begründet ist. Spinner (2008, S. 218) unterstellt der Deutschdidaktik – zumindest in der Zeit, in der die empirischen Bildungswissenschaften den Kompetenzbegriff zunehmend in die Fachdidaktiken einführen –, dass der Begriff „völlig diffus verwendet wird“. Die systematische Darstellung verschiedener Zugänge zur Schreibkompetenz erweist sich damit als schwierig und kontrovers diskutiert, wie auch Rüßmann (2018) festhält.

Ein Zugang zur Festlegung einer Definition von Schreibkompetenz kann sein, zunächst verschiedene Definitionsansätze von Sprachkompetenz systematisch zu unterscheiden. Eine umfassende, aber auch nicht trennscharfe Systematisierung der Definitionen von Sprachkompetenz haben Jude (2008) und Jude & Klieme (2007) vorgenommen. Sie differenzieren zwischen Definitionen a) der Linguistik, wobei hier psycholinguistische, soziolinguistische und neurolinguistische Ansätze unterschieden werden, b) der Entwicklungspsychologie, c) der Neuropsychologie und d) der Lehr-/Lernforschung. Dabei wird deutlich, dass sich in Hinblick auf die Bestimmung der Sprach- bzw. Schreibkompetenzen alle Ansätze linguistischer Elemente bedienen, um dann, je nach Ausrichtung, theoretisch-kognitive oder handlungsbezogene Definitionen zu entwickeln. Die sich daraus ableitende Modellierung der Sprachkompetenz richtet sich dann nach der jeweiligen Zielsetzung. „Die Konzeption von Sprachkompetenz in der DESI-Studie⁴ bezieht sich auf die letztgenannten sprachdiagnostischen Ansätze mit dem Schwerpunkt auf empirisch überprüfbarer Operationalisierung, wie sie im Bereich der Diagnostik und der Lehr- und Lernforschung vertreten sind“ (Jude & Klieme, 2007, S. 11).

Fix (2008) geht weniger detailliert vor, bezieht seine Darstellungen jedoch direkt auf das Schreiben. Auch er geht zunächst von der Linguistik aus und benennt anhand ihrer Teilbereiche die grammatische und die pragmatische Perspektive auf die Schreibkompetenz, um anschließend auf Weinert (2001) zu verweisen, der Schreibkompetenz als Problemlösung betrachtet.

Eines haben jedoch beide Ausführungen gemeinsam: Die Schreib- bzw. Sprachkompetenz wird aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen betrachtet und umfasst daher diverse Teilkompetenzen. Für diese Arbeit ist es folgerichtig, Schreibkompetenz u. a. pragmatisch zu betrachten. Somit umfasst die Schreibkompetenz die Fähigkeit, intensions- und partner*innenangemessen zu schreiben (Fix, 2008). Damit entspricht diese Haltung einem Trend. So hält Neumann (2018, S. 273) bezogen auf das Schreiben fest, dass im Zuge der Kompetenzdebatte innerhalb der deutschen Forschungslandschaft pragmatische Aspekte von Texten eine immer größere Bedeutung erhalten.

⁴ Die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Die Untersuchung wurde im Jahr 2001 von der Kultusministerkonferenz als erste große deutsche Schulleistungsstudie in Auftrag gegeben.“ (https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf, zuletzt abgerufen am 12.01.2019)

Das soll als erste Annäherung an eine Definition genügen. Hier bleibt festzuhalten, dass, ungeachtet dessen, welcher Definition von Schreibkompetenz gefolgt wird, die verschiedenen Definitionen unterschiedlich modelliert werden können. Diese Modellierungen liegen der These zugrunde, dass Schreibende immer unterschiedliche Teilkompetenzen benötigen, um erfolgreich Texte zu verfassen. Unabhängig davon lassen sich die verschiedenen Modelle klassifizieren. Diesbezüglich unterscheiden Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) nativistische sowie empirische Modelle. *Nativistische Kompetenzmodelle* betrachten vorwiegend grammatikalische Kenntnisse und sehen diese als angeboren an. In diesem Zusammenhang wird der Spracherwerb von Chomsky (1995) als Aneignung von Grammatik verstanden, welche wiederum in einer Art automatischen Reifeprozess verinnerlicht wird und deren Aneignung damit kein Lernprozess ist. Das abstrakte Wissen sowie die Fähigkeit, universelle Regeln der Grammatik anzuwenden, sind ihm zufolge intuitiv und angeboren (Chomsky, 1995, S. 14 f.). Sprache bzw. Kompetenzen werden somit unabhängig von der kognitiven Entwicklung betrachtet. Gedächtnisleistung, Motivation, Konzentration oder soziale Faktoren werden als Umwelteinflüsse verstanden und spielen nur eine untergeordnete Rolle (Chomsky, 1995, S. 169 f.).

Damit sind individuelle Erwerbs- und Entwicklungsprozesse sowie unterschiedliche interpersonelle Ausprägungen der Kompetenz mit diesen Modellen nicht erklärbar. Da dieser Arbeit die Idee einer kommunikationsorientierten Schreibdidaktik zugrunde liegt, d. h. Texte immer in einem Kontext von Interaktion betrachtet werden, sodass der Einbezug genau dieser Umwelteinflüsse relevant ist, eignet sich der nativistische Kompetenzbegriff nicht für diese Arbeit.

Die Fokussierung von Kompetenzen nimmt in gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen einen bedeutenden Platz ein. In diesem Zusammenhang entwickelte sich auch der *empirische Kompetenzbegriff*. Bei dieser Begrifflichkeit geht es darum, die Ergebnisse der Lernenden zu beschreiben und somit Transparenz sowie Messbarkeit zu erzeugen (Weiß, 2011, S. 5). Dazu gehört es auch, Erkenntnisse über die Art und die Entwicklung von Teilkompetenzen zu gewinnen, um Lernprozesse sowie den Wissenserwerb in verschiedenen Disziplinen zu rekonstruieren (Klieme et al., 2003, S. 75). U. a. brachten TIMMS⁵ und PISA⁶ solche Modelle hervor, wobei sich diese Studien an dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2001, S. 27) orientierten:

⁵ „Die TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schüler*innen am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus. Die letzten Ergebnisse der TIMSS-Studien 2015 sind im Jahr 2016 veröffentlicht worden.“ (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html>, zuletzt abgerufen am 12.01.2019)

⁶ „PISA (Programme for International Student Assessment) ist die größte internationale Schulleistungsstudie. Rund 600.000 Schülerinnen und Schüler aus 79 Ländern und Regionen haben 2018 daran teilgenommen. Die PISA-Studie findet alle drei Jahre statt und umfasst die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Jeweils einer der drei Bereiche bildet alternierend den Schwerpunkt.“ (<http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>, zuletzt abgerufen am 12.01.2019)

„Dabei versteht man unter Kompetenz 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.“

Eine Person zeigt sich folglich dann als kompetent, wenn sie in der Lage ist, in authentischen Anwendungssituationen Probleme zu lösen. Darüber hinaus gibt es individuelle, soziale und angeborene Gegebenheiten, welche den Kompetenzerwerb beeinflussen, jedoch die resultierende Kompetenz nicht bestimmen. Die zu untersuchende Kompetenz besteht somit immer aus Teilkompetenzen, die nur in der Kombination von verschiedenen Wissensarten zielgerichtet angewendet werden können.

Trotz des Einflusses der empirischen Kompetenzmodelle auf die Fachdidaktiken ist die Kompetenzorientierung nicht frei von Kritik. So widmet sich die Fachzeitschrift *Didaktik Deutsch* (31/2011) diesem Thema: Insbesondere Zabka (2011) und Grimm (2011) setzen sich kritisch mit der Kompetenzorientierung der Deutschdidaktik auseinander, werfen u. a. die Frage nach einer Ökonomisierung der Bildung auf und sehen die Individualität von Lernenden in Gefahr.

Was bedeuten diese Ausführungen nun aber für eine Definition von Schreibkompetenz, die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden soll? Erstens bedarf es eines Kompetenzansatzes, dessen Ziel es ist, die Ergebnisse der Lernenden basierend auf geschriebenen Texten zu beschreiben und messbar zu machen, da dies zweifelsohne ein Teilziel dieser Arbeit ist. Zweitens konnten die vorherigen Ausführungen zeigen, dass Schreiben nicht allein grammatikalisch betrachtet werden sollte. Der daraus abzuleitende Kompetenzbegriff muss daher verschiedene Facetten der Linguistik und der Psychologie umfassen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Daraus folgt drittens, dass sich Schreibkompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt. Die Definition von Becker-Mrotzek & Böttcher (2015, S. 49) vereint diese Ansprüche: Sie verstehen Schreibkompetenz als „die Fähigkeit zur Produktion von Texten“, die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen, die sie als „Dimensionen“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 92) betiteln, zusammensetzen. Leitend ist hier die Fähigkeit, mithilfe von pragmatischem, grammatischem und lexikalischem Wissen intersubjektiv nachvollziehbare sprachliche Äußerungen zu tätigen. Zusammenfassend ordnen Becker-Mrotzek und Böttcher der Schreibkompetenz die folgenden Teilfähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu: grammatikalische und lexikalische Kenntnisse, Textmusterwissen, Schriftkenntnisse sowie soziale Kognition. Diese Fertigkeiten lassen sich wiederum verschiedenen übergeordneten Wissensarten zuordnen. Becker-Mrotzek & Schindler (2007) unterscheiden diesbezüglich das deklarative Wissen, das Problemlösewissen, das prozedurale Wissen und das metakognitive Wissen.

Beim *deklarativen Wissen* handelt es sich um Faktenwissen zu einem bestimmten Sachverhalt. Gleichzeitig kann dieser Wissensart das *Weltwissen* zugeordnet werden. Unter letzterem sind allgemeines Wissen und Erfahrungswissen über die Umwelt und die Gesellschaft zu fassen. Das bedeutet, dass Schüler*innen zum Schreiben von Texten nicht ausschließlich Spezialwissen z. B. in Form von Textsortenwissen abrufen müssen, sondern sich je nach Thematik auf ihre eigenen alltäglichen Erfahrungen beziehen können und müssen, was sich auch beim Schreiben argumentativer Texte zeigt (Morek, Heller & Quasthoff, 2017). Das *Problemlösewissen* umfasst fachmethodisches Wissen. Dieses zeigt sich in der Anwendung von Methoden zur Erkenntnisgewinnung. Bezogen auf die schriftliche Planung von Texten ist u. a. das *prozedurale Wissen* entscheidend, denn durch dieses können die Schüler*innen auf bereits automatisierte Schreibroutinen zurückgreifen. Eine dieser Schreibroutinen kann die Anwendung einer Planungsstrategie sein. Ebenso wird die Planung von Texten durch das *metakognitive Wissen* beeinflusst, welches dafür verantwortlich ist, den Schreibprozess bewusst zu steuern und zu überwachen.

Anhand dieser Ausführungen lässt sich darlegen, dass sich die von Becker-Mrotzek und Böttcher genannten Dimensionen noch weiter ausdifferenzieren lassen. Detaillierte Schreibkompetenzmodelle lassen sich bei Becker-Mrotzek & Schindler (2007), Pohl (2014, S. 114 ff.) sowie Baurmann & Pohl (2009, S. 96) finden. Dennoch reicht die hier angeführte Modellierung der Schreibkompetenz aus, da sie einen Überblick über die Komplexität der Schreibkompetenz gibt und diese als Grundlage der Arbeit genügt. Auch motivationale Aspekte sind bei den bisherigen Ausführungen ausgespart worden, obwohl diese nach Philipp (2015, S. 9) beim Schreiben mitgedacht werden müssen. Das Forschungssetting dieser Arbeit sieht jedoch das gesonderte Messen der Schreibmotivation nicht vor, weshalb die oben genannte Definition für diesen Kontext als vollständig erachtet werden kann. Gewinnbringend ist jedoch ein Blick auf den Forschungsstand zur Entwicklung der Schreibkompetenzen, weil darüber die Anforderungen an die Schreibenden noch gezielter erfasst werden können.

3.2 Entwicklung von Schreibkompetenzen

Grundsätzlich erweist sich die Modellierung von Schreibentwicklung als schwierig, da zum einen die Begrifflichkeiten nicht eindeutig sind bzw. uneinheitlich verwendet werden (Feilke & Augst, 1989, S. 298) und zum anderen die bereits veröffentlichten Modellierungen der Komplexität der Schreibentwicklung nicht gerecht werden. Das führt dazu, dass in den Modellen entweder Detaildarstellungen von Einzelaspekten erfolgen oder die Modellierungen eher überblicksartig sind (Alamargot & Fayol, 2009, S. 43).

Dennoch wird für diese Arbeit nachfolgend eine Arbeitsdefinition für die *Schreibentwicklung* vorgestellt, um die weiteren Einführungen bezüglich dieses Themas einordnen zu können. Zudem erfolgt ein

Rückgriff auf die oben erwähnten Modellierungen, wobei verschiedene einschlägige Forschungsarbeiten herangezogen werden, um ein umfassendes Bild bezüglich der Schreibentwicklung zu ermöglichen, damit der oben genannten Problematik begegnet werden kann.

Unter Schreibentwicklung wird hier das weiterführende Schreiben verstanden. Der Begriff bezeichnet folglich „die Entfaltung der komplexeren Fähigkeiten zur Produktion von Texten, die sich an den Schriftspracherwerb anschließt“ (Becker-Mrotzek, 1997, S. 41). Zusammenfassend ist nach Becker-Mrotzek (1997, S. 108) die Schreibentwicklung als eine „Ausdifferenzierung verschiedener beteiligter Teilfähigkeiten“ zu betrachten, die sich zum größten Teil zwischen dem 8. und dem 16. Lebensjahr vollzieht. Dabei ist jedoch auch zu betonen, dass die Schreibentwicklung nicht allein durch den gewissermaßen automatisch ablaufenden Reifungsprozess bedingt ist, sondern ebenso von der eigenen Schreibmotivation sowie den didaktischen und den methodischen Voraussetzungen im schulischen Kontext abhängt (Philipp, 2015, S. 57).

Um einen Zugang zur Entwicklung der schriftlichen Argumentationskompetenz zu bekommen und zusätzlich die Entwicklung von Planungsfähigkeiten im Kontext des Schreibens in den Fokus setzen zu können, ist es zunächst lohnend, einen Überblick über den Forschungsstand zur Entwicklung des Schreibens im Allgemeinen zu geben. Diesbezüglich kann auf verschiedene Modellierungen der Schreibentwicklung zurückgegriffen werden. In dieser Arbeit wird auf Becker-Mrotzek (1997) und Bereiter (1980) Bezug genommen. Ebenfalls geben die Modelle und Ausführungen zum Schreibprozess (vgl. dazu Kapitel 3.2.5) einige Ansatzpunkte bezüglich der Schreibentwicklung, wenn das Schreiben von Noviz*innen und das von geübten Schreibern*innen gegenübergestellt werden. Diesbezüglich können insbesondere die Arbeiten von Almarogot & Chanquoy (2001); Bereiter & Scardamalia (1987); Hayes (2012); Hayes & Nash (1996) und McCutchen (2011) Aufschluss darüber geben, inwiefern sich Expert*innen und Noviz*innen bei der Textproduktion unterscheiden. Der Schreibprozess sowie die Fähigkeiten von geübten Schreibern*innen lassen sich demnach wie folgt beschreiben: effiziente Nutzung der kognitiven Fähigkeiten, stärkere Automatisierung sämtlicher Teilfähigkeiten des Schreibens, erweitertes Wissen im allgemeinen Sinne und bezogen auf das Schreiben, die Fähigkeit der Antizipation der Leser*innen sowie letztlich die Fähigkeit zur Reflexion und Überwachung des gesamten Schreibprozesses. Wenn sich durch diese Fähigkeiten die geübten Schreiber*innen auszeichnen, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass noch unerfahrene Schreiber*innen diese Fähigkeiten noch nicht im vollen Umfang ausgebildet haben. Auch wenn diese Darstellungen noch keinen Aufschluss darüber geben, wie und in welcher Reihenfolge welche Fähigkeiten erworben werden, machen sie dennoch deutlich, dass Schreibentwicklung anhand zweier Perspektiven nachvollzogen werden kann: a) der Prozessperspektive und b) der Produktperspektive.

In der Modellierung von Bereiter (1980) wird auf beide Perspektiven eingegangen. Sein Modell beruht auf der Annahme, dass die kognitive Kapazität im Alter nach und nach zunimmt. Er unterscheidet diesbezüglich fünf Stufen des Schreibens: *associative writing*, *performative writing*, *communicative writing*, *unified writing* und *epistemic writing*. Unter dieser Voraussetzung ist auch davon auszugehen, dass eine höhere Erwerbsstufe bzw. eine weitere Art des Schreibens dann erreicht werden kann, wenn die Fähigkeiten und die Abläufe auf der vorherigen Erwerbsstufe bereits routiniert sind. In diesem Zuge charakterisiert Bereiter (1980, S. 82) erfahrene Schreiber*innen durch folgende Fähigkeiten: allgemein sichere Schreibflüssigkeit, Leichtigkeit in der Entwicklung von Ideen, Beherrschung der Schreibkonventionen, soziale Kompetenz, literarisches Unterscheidungsvermögen sowie Reflexionsfähigkeit. Seiner Ansicht nach können sich diese Fähigkeiten unabhängig voneinander ausbilden.

„Each of these skill systems can develop, to a greater or lesser extent, independently of the others, and, of course, simultaneous development in all of them is to be expected across the span of school years. This does not mean, however, that all of these skill systems are involved in writing performance across the school years“ (Bereiter, 1980, S. 82).

Dennoch geht er davon aus, dass sich die oben genannten Eigenschaften von guten Schreibern*innen im Wesentlichen nacheinander und insgesamt in den angeführten fünf Stufen entwickeln, wobei die Schreiber*innen bei der Meisterung jeder dieser Stufen eine zentrale Herausforderung des Schreibens bewältigen und im Umgang mit dieser Herausforderung Routinen entwickeln.

Beim *associative writing* steht der Prozessaspekt im Vordergrund. Schreibende dieser Entwicklungsstufen verschriftlichen ihre Ideen zu einem Thema möglichst flüssig. Beim assoziativen Schreiben geht es nicht darum, Inhalte zuvor zu strukturieren. „The resulting skill of associative writing consists essentially of writing down whatever comes to mind, in the order in which it comes to mind“ (Bereiter, 1980, S. 83). Grundsätzlich ist die Art des Schreibens stark an die Mündlichkeit angelehnt. Der Schreibprozess ist hier ungeplant, da die Inhalte und die Ideen assoziativ abgerufen werden. Das *associative writing* wird beim *performative writing* mit dem Fokus auf sprachlichen Konventionen weitergeführt (Bereiter, 1980, S. 85) – d. h., diese Stufe wird erreicht, wenn bewusst eine Sprachrichtigkeit angestrebt und Kohärenz in den Texten hergestellt wird. Um das *communicative writing* umsetzen zu können, muss das performative writing in einen sozialen Kontext integriert werden. Im Fokus dieser Art des Schreibens steht demnach das Antizipieren des Gegenübers. Es muss zum einen erkannt werden, dass der Text eine kommunikative Funktion besitzt, zum anderen ist das Geschriebene direkt an die Adressat*innen zu richten. Die Perspektive des Gegenübers muss somit eingenommen werden (Bereiter, 1980, S. 85). Gelingt den Schreibenden ein Perspektivwechsel, werden Fehler und Ungereimtheiten im Text eher erkannt. Dann wird die Schwelle hin zum *unified writing*

überschritten. Die Schreiber*innen entwickeln in diesem Stadium bewertende Lesefähigkeiten und koppeln diese an die eigenen Schreibfähigkeiten. Das Schreiben wird nach den eigenen Maßstäben gestaltet. Bereiter (1980, S. 86) spricht in diesem Zusammenhang von einem „writing-reading-feedback loop“. Infolgedessen beginnen Autor*innen, ihren eigenen persönlichen Stil und eine persönliche Sichtweise zu entwickeln. Als letzte Form des Schreibens nennt Bereiter das *epistemic writing*. Diese Art des Schreibens entsteht, wenn die Fähigkeit zum Reflektieren an die bereits entwickelten Fähigkeiten des *unified writing* anschließt. Hier werden kritisches Schreiben sowie reflexives Denken miteinander verbunden. Schreiber*innen sind nun in der Lage, durch das Schreiben das eigene Wissen auszubauen (Bereiter, 1980, S. 87).

Auch wenn Bereiter (1980) festhält, dass die einzelnen beschriebenen Fähigkeiten unabhängig voneinander erworben werden, suggeriert die Stufung in Modellen wie diesem immer eine Starrheit. Eine häufige Kritik an dieser Modellierung besteht folglich darin, dass nicht deutlich wird, wie der Übergang von einer Stufe zur nächsten Stufe gelingen kann. Ebenso ergibt sich aus Bereiters Ausführungen nicht, warum genau diese Fähigkeiten exakt in der hier beschriebenen Reihenfolge erworben werden (Ossner, 1996, S. 83). Trotz dieser kritischen Diskussion bezüglich des Modells dient es in dieser Arbeit dazu, die notwendigen Fähigkeiten einzuordnen, die zum schriftlichen Argumentieren benötigt werden. Ausgehend von den Ausführungen zum argumentativen Schreiben wird anhand dieser Modellierung deutlich, dass Schüler*innen mindestens die Stufe des *communicative writing* erreicht haben müssen, um in Ansätzen argumentieren zu können, da es den Schreibenden ab dieser Stufe gelingt, die Leser*innenperspektive zu beachten, und dies eine grundlegende Fähigkeit ist, um komplexe und kohärente Argumentationen auszubauen. Bezüglich des schriftlichen Planens wird anhand der Modellierung von Bereiter deutlich, dass sich die Fähigkeit, bewusst den Schreibprozess zu planen und Inhalte eines Textes vor dem Schreiben zu erarbeiten, erst im Lauf der Schreibkarriere entwickelt.

Ein alternatives Modell stellt Becker-Mrotzek (1997) vor. Anders als Bereiter (1980) geht er davon aus, dass sich die Schreibkompetenz gleichzeitig in verschiedenen Problemdimensionen entwickelt. Dabei unterscheidet er die folgenden Dimensionen: *Sachverhalt im Text*, *Aspekte der Sprachhandlung* und *Organisation der Schreibhandlung*. Somit beschreibt auch er sowohl die Schreibprodukte als auch den Schreibprozess in mehreren Entwicklungsstadien.

Wenn Becker-Mrotzek die *Sachverhalte im Text* betrachtet, geht es ihm um den propositionalen Gehalt des Textes. Hier wird folglich die spezifische Bearbeitung der Inhalte im Text untersucht, die sich an den klassischen Handlungsmustern wie dem Argumentieren, Beschreiben oder auch Berichten orientiert. Nach ihm ergeben sich diesbezüglich die folgenden Phasen. Zunächst werden die Inhalte des Textes von den Schrei-

benden als eine Ereignisfolge verstanden. In der nächsten Phase wird deutlich, dass sich aus Texten Handlungen für die Lesenden entwickeln können. Die dritte Phase schließt das gesellschaftliche Handeln mit ein (Becker-Mrotzek, 1997, S. 294). Bezogen auf das Argumentieren müssen sich die Schüler*innen somit zumindest in der zweiten Phase dieser Dimension befinden, um komplexere argumentative Zusammenhänge darzustellen, da erst in dieser Phase gattungsspezifische Aspekte in den Text integriert werden. Bei den *fokussierten Aspekten der Sprechhandlung* geht es um die Realisierung der kommunikativen Handlung. Untersucht wird dabei, ob primär die inhaltliche Richtigkeit, die kommunikative Absicht oder die antizipierte Wirksamkeit im Mittelpunkt des Schreibens steht. In der ersten Phase dieser Dimension wird das Wissen schriftlich fixiert. In der zweiten Phase gelingt es den Schreibenden, die Sprachhandlung illokutiv zu markieren. In der dritten Phase liegt der Schwerpunkt auf der Perlokution, was bedeutet, dass die Illokution explizit gemacht wird und dementsprechend die Lesenden zum Sprachhandeln aufgefordert werden (Becker-Mrotzek, 1997, S. 294 f.). Die *Organisation der Schreibhandlung* umfasst vor allem Aspekte der Planung, der Reflexion sowie der Revision der Schreibhandlungen. Zunächst wird der Text wenig bis gar nicht geplant und überarbeitet. Den Schreibenden ist in dieser Phase offenbar noch nicht bewusst, wie umfassend der Schreibprozess ist. In der anschließenden Phase erkennen die Schreibenden den Prozess und erfahren den eigenen Text im Sinne des Problemlösens als ein Problem. Die Adressat*innen werden hier bereits in die Produktion des Schreibens einbezogen und die eigenen Wissensbestände werden aktiv berücksichtigt. In der dritten Phase planen, strukturieren und revidieren die Schreiber*innen ihre Texte bewusst (Becker-Mrotzek, 1997, S. 295).

Zusammenfassend kann anhand dieser ersten Überlegungen zur Schreibentwicklung festgehalten werden, dass der Prozess dynamisch ist sowie von dem jeweiligen Verständnis von Sprachhandlung und von den allgemeinen psychischen und kognitiven Bedingungen der Schreibenden abhängt. Feilke (2002) macht diesbezüglich die folgenden Entwicklungstopoi aus, die sich sowohl bei Bereiter (1980) als auch bei Becker-Mrotzek (1997) wiederfinden lassen. Im Allgemeinen erfolgt eine Entwicklung zwischen den Polen „lokal – global, konkret – abstrakt, einfach – komplex, individuell – sozial etc.“ (Feilke, 2002, S. 3). Wie in dem vorherigen Kapitel 2.3 dargestellt, hängt das erfolgreiche Argumentieren maßgeblich davon ab, dass die Schreibenden u. a. die Perspektive des Gegenübers beachten, gleichzeitig gesellschaftliche Normen und Werte berücksichtigen und in der Regel komplexe, nicht chronologische Inhalte kohäsiv in einem Text unterbringen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Schüler*innen bereits einen gewissen Schreibentwicklungsprozess durchlaufen haben müssen, um schriftlich argumentieren zu können.

Nachfolgend wird, ausgehend von den Ausführungen zur Schreibkompetenz, auf die schriftliche Argumentationskompetenz und Planungskompetenz eingegangen, welche die zentralen Gegenstände dieser Arbeit

sind. Somit erfolgt eine Ausdifferenzierung der Schreibkompetenz. Diese Spezifizierung ist notwendig, da diese Kompetenz immer von der jeweiligen Schreibaufgabe sowie dem Schreibsetting abhängt und diese u. a. Einfluss auf die verschiedenen abzurufenden Wissensarten haben.

3.2.1 Argumentative Schreibkompetenz

Innerhalb des Kapitels 2.3.2 ist bereits ausgiebig beschrieben worden, aus welchen verschiedenen Teilhandlungen sich eine Argumentation zusammensetzt. In diesem Kontext wurde deutlich, dass Argumentieren nicht ausschließlich bedeutet, die eigene Meinung zu begründen, sondern ebenso Elemente der Konditionalität, der Konzessivität, der Finalität und Konsekutivität in argumentativen Texten nachgewiesen werden können. Um diese spezielle sprachliche Handlung schriftlich zu realisieren, benötigen die Schüler*innen folglich verschiedene Teilfähigkeiten, welche sich zum Konstrukt der argumentativen Schreibkompetenz zusammensetzen. Die grundlegende Kompetenz, Texte schreiben zu können, wird hier somit auf eine spezifische sprachliche Handlung bezogen: auf das schriftliche Argumentieren. Um die argumentative Schreibkompetenz zu beschreiben, kann auf verschiedene Modellierungen zurückgegriffen werden, die im Folgenden skizziert werden.

Winkler (2003) betrachtet das Argumentieren beispielsweise als einen dissonanten Gegenstand, in dessen Rahmen zwischen den Rezipient*innen und den Produzent*innen Aushandlungsprozesse bezüglich einer strittigen Frage stattfinden. Sie betont die kommunikative Funktion des Argumentierens und hält es dementsprechend für unabdingbar, dass beim Argumentieren kollektiv geltende Werte sowie Normen eingehalten werden (Winkler, 2003, S. 82 f.) und die Kommunizierenden entsprechend in der Lage sind, diese geltenden Normen und Werte zu reflektieren sowie anzuwenden. Darüber hinaus hält sie die folgenden vier Teilkompetenzen als für das Argumentieren grundlegend: die Sachkompetenz, die sprachliche Kompetenz, die moralische Kompetenz und die sozial-kommunikative Kompetenz.

Ähnliche Grundkompetenzen des Argumentierens betrachtet auch Feilke (2008, S. 159), der dementsprechend verschiedene Wissensarten und Kenntnisse formuliert, welche beherrscht werden müssen, um erfolgreich zu argumentieren: Werte- und Normenkenntnis, Weltwissen und Typenkenntnisse, Argumentstrukturkenntnis und Argumentartenwissen sowie abschließend das Topikwissen. Darüber hinaus beinhaltet sein Modell eine zusätzliche Ausdifferenzierung, indem Feilke eine zweite Ebene in seine Modellierung einfügt und somit die speziellen argumentativen Teilfähigkeiten expliziert. Innerhalb dieser zweiten Ebene fasst er genuin konzeptionell literale Kompetenzen zusammen (Feilke 2008), welche er verschiedenen Anforderungsbereichen zuordnet: der Alterisierung, der Referentialisierung und der Textualisierung (Feilke, 2010b, S. 218). Unter den Bereich der *Alterisierung* fallen Aspekte, die vorgeben, wie die pragmatische

Rahmung des Textes sowie die explizite adressat*innengerechte Ausgestaltung des Textes auf die Rezipient*innen zugeschnitten sein muss. Die *Referentialisierung* umfasst den inhaltlichen Ausbau der Argumentation und des Makroschematas, denn beim Argumentieren müssen die Schreibenden erkennen, welche der Argumente weiter ausgebaut bzw. ergänzt werden müssen, damit die Argumentation für das Gegenüber schlüssig wird (Feilke, 2010b, S. 217). Den Bereich der *Textualisierung* betrachtet Feilke als absolut grundlegend:

„Die Textualisierung betrifft die texttyp- oder gattungsspezifische Elementarfunktion: Sie ist das integrative Moment sowohl des Bezugs auf die Sachen (Referentialisierung) als auch auf die Interaktionsregulierung und des kommunikativen Bezugs auf den Adressaten (Alterisierung). Bezogen auf argumentative Texte steht hier zentral die Fähigkeit zu kontroverser Argumentieren [im Vordergrund]“ (Feilke, 2010b, S. 218).

Feilke betont in diesem Zusammenhang ebenso die simulierte Dialogizität beim Schreiben argumentativer Texte (vgl. auch dazu Kapitel 2.3).

Sinnvoll ergänzt werden die beiden genannten Modellierungen durch ein weiteres Modell, welches maßgeblich für diese Arbeit ist: Quasthoff (2009, 2011) operationalisiert das Konstrukt der Argumentationskompetenz als eine generische Art von *Diskursfähigkeit bzw. Diskurskompetenz* und benennt dazugehörige Teilkompetenzen: *Vertextungskompetenz, Markierungskompetenz* sowie *Kontextualisierungskompetenz*. Für diese Arbeit besonders gewinnbringend ist dabei, dass in dieser Modellierung neben den oben genannten Aspekten die interaktiven und die prozessualen Aspekte des Argumentierens in den Fokus der Betrachtung gestellt werden. Der Begriff *Diskurs* hat eine lange Tradition und ist entsprechend in verschiedenen Forschungsdisziplinen etabliert. Sprachlich betrachtet handelt es sich bei einem Diskurs „um Äußerungen, die übersatzmäßig organisiert sind, d. h. einen Zusammenhang aufbauen, der über die elementare Aussage einzelner Sätze hinausgeht (Quasthoff & Katz-Bernstein, 2007, S. 72).“

Diskurskompetenz ist eine kulturelle Schlüsselkompetenz, welche „soziale Praktiken in ihrer kulturellen Varianz fundiert und damit eine wesentliche Rolle in der interaktiven Formierung und Abgrenzung sozialer Einheiten spielt“ (Quasthoff, 2011, S. 219). Obwohl der Begriff der Diskurskompetenz im Allgemeinen eher im Zusammenhang mit der mündlichen Sprachproduktion betrachtet wird, kann er auch auf die Schriftlichkeit bezogen. So lassen sich auch in schriftlichen Argumentationen äußerungsübergreifende Einheiten in Form von Sätzen finden. Ausgehend von diesem Standpunkt fassen Quasthoff & Domenech (2016, S. 25) Argumentationskompetenz „sprachwissenschaftlich als eine an einer spezifischen kommunikativen Gattung orientierte, mündliche oder schriftlich realisierbare Kompetenz.“ Das beinhaltet ebenfalls, äußerungsübergreifende Einheiten kontextuell und sprachlich der Gattung entsprechend aufzubauen. Im Speziellen

umfasst die argumentative Diskurskompetenz sowohl rezeptive und produktive als auch globale (d. h. übersatzmäßige Einheiten) und lokale (d. h. Einheiten auf Ebene einer einzelnen Äußerung) Facetten – wobei hier kognitive (z. B. Fähigkeiten zum schlussfolgerndem Denken) und sprachliche Fertigkeiten (etwa sprachliche Markierungen) jeweils zusammenwirken (Krah et al., 2013, S. 80). *Rezeptive lokale Kompetenzen* betrachten die Fähigkeit, die Angemessenheit von einzelnen, d. h. lokalen, Argumenten beurteilen zu können. *Rezeptive globale Kompetenzen* umfassen alle Fähigkeiten, die es ermöglichen, die Qualität von komplexeren übersatzmäßigen Argumentationen bewerten zu können. Wenn Schüler*innen in der Lage sind, einzelne Argumente bezüglich einer strittigen Frage den geltenden Normen entsprechend schlüssig zu erarbeiten, verfügen sie über *produktive lokale argumentative Fähigkeiten*. Die Fähigkeit zur *Produktion globaler argumentativer Äußerungen* beschreibt die Etablierung komplexer übersatzmäßiger Argumentationsstrukturen (Quasthoff et al., 2015, S. 211 f.). Zur Produktion dieser globalen argumentativen Äußerungen müssen die Schüler*innen jeweils über Markierungs-, Vertextungs- und Kontextualisierungskompetenzen verfügen.

Da sich die Modellierung der argumentativen Diskurskompetenz nach Quasthoff (2009, 2011) und Quasthoff et al. (2015) für diese Arbeit als besonders relevant herausstellt, werden nun die drei oben genannten Kompetenzdimensionen *Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz* präzisiert, indem sie nacheinander erörtert werden.

Kontextualisierungskompetenz

Die Kontextualisierungskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, die jeweils zu produzierende Einheit angemessen in einen Kontext einzubetten bzw. den Kontext so zu gestalten, dass der Anschluss sowie die Durchführung der Einheit sequentiell passen (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24). Die Kontextualisierung durch eine schriftliche Kommunikation weist im Vergleich zu Mündlichkeit eine entscheidende Besonderheit auf. Bei schriftlichen Texten handelt es sich eher um geschlossenen Einheiten, die bei der Rezeption aus dem eigentlichen Entstehungskontext herausgelöst sind und in viele beliebige Rezeptionssituation überführt werden können. Schreiber*innen müssen folglich in der Lage sein, bei der Textproduktion direkt eine Verbindung zwischen der Produktionssituation und verschiedenen möglichen Rezeptionssituationen herstellen, um die zerdehnte Kommunikation zu überbrücken (Quasthoff et al., 2019, S. 24). Ein Teil dieser Überbrückungsmaßnahmen beinhaltet, der fokussierten Textgattung entsprechende Merkmale in den Text zu integrieren, wie in einem Brief die Kommunikationssituation einzuführen oder das Schreiben auf die Adressat*innen auszulegen. Das schließt auch ein, beispielsweise die funktionalen Aspekte einer Argumentation umzusetzen (Quasthoff & Domenech, 2016). Daraus ergibt sich, dass insbesondere die Kontextualisierungskompetenz von dem Wissen über die breite Varianz verschiedener kommunikativer gesellschaftlicher Nor-

mierungen und Konventionen abhängig ist (Quasthoff, 2016). Bezüglich des Erwerbs dieser Teilkompetenzen hat sich gezeigt, dass die Schüler*innen erst in der Lage sind, feststehende Formulierungen oder Floskeln in den Texten zu etablieren und erst dann einen direkten Bezug zu den Adressat*innen herstellen können (Ohlhus, 2014, S. 218).

Vertextungskompetenz

Mit der Kompetenzdimension der Vertextung ist die Fähigkeit gemeint, einen Text kohärent zu organisieren und sich dabei an den Strukturen der jeweiligen Textgattung zu orientieren. Das betrifft sowohl inhaltliche als auch sequentielle Anforderungen der jeweiligen Gattung (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24). Speziell für das schriftliche Argumentieren bedeutet dies, dass u. a. adversative Relationen, Ursache-Wirkungs- oder Mittel-Zweck-Relationen hergestellt werden müssen. Auf globaler kohärenter Ebene kann die Vertextung eines Argumentes bedeuten, dass zusätzliche Beispiele genannt und erläutert werden, um ein Argument zu stützen, dass verallgemeinernde Schlussfolgerungen etabliert werden oder zusätzliche Bedingungen bezüglich eines Argumentes angebracht werden (Heller & Morek, 2015, S. 5 f.) (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Die erfolgreiche Vertextung eines Argumentes ist grundsätzlich von dem Wissen darüber abhängig, dass die gattungsinhärente Dialogizität von Schreiber*innen virtuell konzipiert werden muss, weil das Gegenüber antizipiert und textuell monologisch, ohne beispielsweise die Unterstützung nachfragender Zuhörer*innen linearisiert werden müssen (Quasthoff et al., 2019, S. 26).

Markierungskompetenz

Damit die Kontextualisierung und die Vertextung beim schriftlichen Argumentieren gelingen, müssen die Schreiber*innen ihre Argumentationen mittels sprachlicher Mittel markieren (Ohlhus, 2014, S. 220). Diese Markierungen ermöglichen es den Kommunikationspartner*innen, die Diskursart zu erkennen und Verknüpfungen in den globalen Argumentationssträngen zu erfassen (Heller & Morek, 2015, S. 5). Das bedeutet, dass erst durch eine korrekte und angemessene sprachliche Markierung eine globale und satzübergordnete Argumentation expliziert wird. Für die Umsetzung der Markierung wird ein sprachstrukturelles Repertoire von gattungsangemessenen Formen und Verfahren benötigt, zu dem u. a. lexikalische Ausdrücke, syntaktische Baumuster, vorgeformte Ausdrücke und Konnektoren zum Ausdruck von Relationen zwischen Propositionen zählen (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24). Prinzipiell ermöglicht diese Verfügbarkeit über sprachliche Mittel und Formen, d. h. die Markierungskompetenz, überhaupt erst sprachliches Handeln. Dazu gehört es jedoch auch, die jeweiligen unterschiedlichen Funktionen von Markierungen zu kennen sowie entsprechend zielgerichtet einzusetzen. Beispielsweise wird „aber“ adversativ eingesetzt. Gleichzeitig kann durch diese Markierung ein Einwand oder eine unerwartete Wendung ausgedrückt werden (Heller & Morek, 2015,

S. 6). Der Erfolg des Markierens hängt beim schriftlichen Argumentieren mit dem Wissen zusammen, dass es sich beim Schreiben um eine zerdehnte Kommunikationsform handelt. So müssen Schreiber*innen sehr viel explizieren, um das Verständnis der Adressat*innen fokussieren. Das bedeutet Folgendes: Je breiter, vielfältiger und bewusster das Repertoire an sprachlichen Mitteln und Formen ist, das den Produzent*innen zur Verfügung steht, desto erfolgreicher kann die schriftliche Kommunikation verlaufen (Quasthoff, 2016, S. 836).

Das hier abschließend vorgestellte Kompetenzmodell ist somit für diese Arbeit maßgeblich, da sowohl strukturelle Aspekte der Argumentationskompetenz in den Blick genommen werden als auch kommunikative Aspekte betrachtet werden. Um hier ebenfalls die Anforderungen der Schreibenden beim schriftlichen Argumentieren noch genauer zu erfassen, wird nachfolgend auf die Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenz eingegangen.

3.2.2 Entwicklung von schriftlichen Argumentationskompetenzen

Bevor explizit auf die entwicklungsbezogenen Besonderheiten des schriftlichen Argumentierens eingegangen wird, werden zunächst die Ergebnisse der DESI-Studie herangezogen, um einen Überblick darüber zu geben, welche argumentativen Fähigkeiten von Mittelstufenschüler*innen zu erwarten sind. Argumentative Konzepte wurden bei DESI anhand von Gesprächsdaten sowie aus Texten von Neuntklässlern*innen rekonstruiert. Darauf aufbauend wurden Kompetenzstufen des Argumentierens modelliert (Krelle & Willenberg, 2008, S. 82). Zwar können durch die Ergebnisse der DESI-Studie keine Aussagen über die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten getroffen werden, da ausschließlich zu zwei Messzeitpunkten in der 9. Jahrgangsstufe die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen erhoben worden sind, dennoch ermöglichen die Ergebnisse Erkenntnisse darüber, welche Aspekte des Argumentierens eine Herausforderung für die Schüler*innen darstellen. Bezogen auf das mündliche Argumentieren konnten Krelle & Willenberg (2008) zeigen, dass am Ende der Sekundarstufe I noch 44 % der Schüler*innen das Mindestniveau argumentativer Fähigkeiten verfehlen (Krelle & Willenberg, 2008, S. 84), was bedeutet, dass die Schüler*innen nicht sicher erkennen, welche strittige Frage bearbeitet werden muss. Ebenso ist ein großer Anteil der Schüler*innen nicht in der Lage, Position zu beziehen oder ein eindeutiges kommunikatives Ziel zu verfolgen (Krelle & Willenberg, 2008, S. 82). Das höchste, d. h. das reflexive, Leistungsniveau wird von nur 1 % der Schüler*innen erreicht (Krelle & Willenberg, 2008, S. 84). Diese Kompetenzstufe bezieht sich insbesondere auf konzeptionelle und strukturierende Tätigkeiten. Die Schüler*innen sind folglich dann in der Lage, „Zusammenhänge von Positionen, Argumenten bzw. Begründungen bewusste herzustellen und abstrakte kognitive Operationen der Interaktanten in strittigen Situationen zu erkennen“ (Krelle & Willenberg, 2008, S. 82).

Die Ergebnisse der DESI-Studie im Hinblick auf die Schreibprodukte zeigen, dass zwei Drittel der Schüler*innen am Ende der Jahrgangsstufe 9 grundsätzlich in der Lage sind, einen Brief inhaltlich, sprachlich und formal so zu gestalten, dass sie sich problemlos mit ihrem Anliegen verständlich machen können (Neumann & Lehmann, 2008, S. 90). Daraus leitet sich ab, dass den Schüler*innen das Briefformat insgesamt bekannt ist. Somit verwenden sie überwiegend die korrekte Anrede und Grußformel. Eine Herausforderung sind jedoch die Umsetzung einer Briefeinleitung und die Produktion einer entsprechenden Abschlusssequenz innerhalb von argumentativen Briefen. Den Schüler*innen fällt es offenbar schwer, die Argumentation entsprechend zu kontextualisieren. Dazu gehört auch, die Beschreibungen der allgemeinen Kommunikationssituation als Verstehensvoraussetzungen für die Leser*innen der Briefe zu etablieren. Als besonders schwierig erweist sich die Umsetzung der inneren Logik innerhalb der argumentativen Briefe, die auf das Erreichen eines kommunikativen Ziels ausgerichtet sein muss (Neumann & Lehmann, 2008, S. 94).

Es zeigt sich an dieser Stelle, dass selbst in der 9. Klasse das Argumentieren sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen eine Herausforderung für die Schüler*innen darstellt, dass jedoch gleichzeitig in der Sekundarstufe I bereits auf argumentative Grundfähigkeiten aufgebaut werden kann. Somit hat bereits ein sprachlicher Entwicklungsprozess stattgefunden, dessen Verlauf exemplarisch anhand der Modellierungen von Bereiter (1980) und Becker-Mrotzek (1997) (vgl. dazu auch Kapitel 3.2) beschrieben worden ist. Nachfolgend wird explizit auf die Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenz eingegangen.

Eine der ersten umfassenden Ausführungen zur Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenz stammt von Augst & Faigel (1986). Diese untersuchten argumentative Briefe von 120 Schüler*innen der 7., der 10. und der 12. Klasse. Bei ihren Analysen fokussierten sie gattungsspezifische Textordnungsmuster sowie schriftsprachspezifische Merkmale argumentativer Texte. Dazu gingen sie auf lexikalische, morphosyntaktische, textstrukturelle sowie kommunikative Aspekte ein und werteten diese linguistisch aus. Thematisch wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, in einem Brief das Für und Wider von Hausaufgaben argumentativ darzustellen.

In den Briefen der 7. Klassen ist grundsätzlich zu erkennen, dass die Schüler*innen im Rahmen ihrer Argumentation einen biographischen sowie eher subjektiven Zugang wählen. Ihnen geht es überwiegend darum, die eigene Betroffenheit gegenüber der Problematik darzustellen. Die allgemeinen Vor- und Nachteile von Hausaufgaben bezogen auf das soziale Erleben spielen hier eine geringere Rolle. Die Autor*innen gehen davon aus, dass die Schüler*innen der 7. Klasse zwar das Weltwissen bezüglich der Vor- und Nachteile des Themas haben, dieses jedoch nicht handlungsorientiert und sinnrelevant in ihren Texten darstellen (Augst & Faigel, 1986, S. 178). Bezogen auf die Anwendung von Wissen bedeutet das zusammenfassend, dass das Weltwissen der Schüler*innen mit steigendem Alter zunimmt und darüber hinaus mit der Zeit ein

Abgleich mit den geltenden gesellschaftlichen Normen erfolgt. Umfassende, elaborierte Formen des schriftlichen Argumentierens, wobei mehrheitlich Gegenargumente einbezogen werden, lassen sich gehäuft erst ab einem Alter von 13 bis 14 Jahren finden. Die explizite und umfassende Anpassung der Argumentation an Leser*innen erfolgt erst mit 16 Jahren, d. h. ab der 9. Klasse. Grundsätzlich gibt es jedoch auch hier unterschiedliche Darstellungen.

Bezüglich des Aufbaus der Briefe zeigt sich bei den Schüler*innen der 7. Klasse, dass die Schreibenden im Text direkt mit der Argumentation beginnen, was dazu führt, dass weder der Adressat angesprochen wird noch das jeweilige Anliegen in den Briefen beschrieben wird. Die Argumentationssituation wird somit nicht kontextualisiert (Augst & Faigel, 1986, S. 179 f.). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen aus der DESI-Studie, obwohl dort die schriftlichen Argumentationskompetenzen von Neuntklässlern*innen erhoben worden sind (Neumann & Lehmann, 2008). Die Kontextualisierung von Argumentationen scheint eine Schwierigkeit in der Mittelstufe darzustellen. Ebenso konnte nachgewiesen werden, dass in diesem Alter häufig die Schlussformel in Texten nicht verwendet wird. Die Autoren benennen diesbezüglich einen Entwicklungsschub zwischen dem 7. und 10. Schuljahr.

Im Hinblick auf die Stilistik gehen Augst & Faigel (1986) davon aus, dass bei der Ausgestaltung der Texte zwischen dem Wissen über mikrostrukturelle und dem über makrostrukturelle Möglichkeiten der schriftsprachlichen Textproduktion unterschieden werden kann. Dabei sind mikrostrukturelle Umsetzungen eher durch intuitives Wissen begründet, wohingegen makrostrukturelle Möglichkeiten durch konzeptionelle Aspekte fundiert sind. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass sich das makrostrukturelle Wissen erst im Lauf der Zeit entwickelt und auch entsprechend angewendet werden kann. So überwiegen bereits in den Texten der Siebtklässler*innen schriftsprachlich geprägte Formulierungen gegenüber umgangssprachlich geprägten Formulierungen. Bezüglich der Stilistik benennen die Autoren die Verwendung sprachlicher Mittel beim Erwerb von schriftlichen Argumentationskompetenzen als ein typisches Merkmal. Dabei üben sich die Schreiber*innen imitativ im Gebrauch einer Sprache, die sie nicht beherrschen.

Schreiber*innen der 7. Klasse verfügen bereits über sämtliche konjunktionale Verknüpfungsklassen. Die Schüler*innen besitzen folglich diesbezüglich eine sprachlogische Kompetenz. Zu betonen ist jedoch, dass dies häufig dazu führt, dass bestimmte Konjunktionen übermäßig häufig eingesetzt werden, da die Schüler*innen zum überwiegenden Teil noch kein Gefühl dafür entwickelt haben, wie explizit die Kohärenz im Text deutlich gemacht werden muss bzw. was Adressat*innen entsprechend antizipieren können – d. h., dass der Einsatz von Konjunktionen mit dem Alter sinkt, da die Konjunktionen sicherer eingesetzt werden, was wiederum auf eine stärkere Antizipation des Wissens von Lesern*innen zurückzuführen ist (Augst & Faigel, 1986, S. 181).

Darauf aufbauend machen Feilke & Augst (1989) einen Modellvorschlag einer empirischen Entwicklung des argumentativen Schreibens. Dabei unterscheiden die Autoren vier Teildimensionen, die im Lauf eines Entwicklungsprozesses von Schreibenden betrachtet werden.

1. **expressive Problemdimension:** Im ersten Entwicklungsstadium wird der Text als „subjektiv konstituierte mentale Einheit gefasst“, was bedeutet, dass grundsätzlich zu erkennen ist, welche Textsorte bzw. welches Sprachgebrauchsmuster umgesetzt werden sollte. Die Schüler*innen werden folglich weitestgehend dem Schreibauftrag gerecht. Dennoch wird deutlich, dass die Schüler*innen fast ausschließlich einen persönlichen Schreibgegenstand wählen. Die Perspektive der Rezipient*innen wird nicht beachtet. Strukturell betrachtet sind nur selten unterschiedliche Sinneinheiten im Text zu erkennen, bzw. es sind diese nicht kohärent miteinander verknüpft. Die Schreibenden zeigen in dieser Entwicklungsstufe des Schreibens insgesamt eine assoziative Haltung, was bedeutet, dass Texte auf der Grundlage von ersten spontanen Impulsen entstehen.
2. **kognitive Problemdimension:** Die Schreiber*innen rücken die Textinhalte in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. So lassen sich bereits sachlogische Verkettungen wiederfinden, was bedeutet, dass es den Autor*innen hier bereits gelingt, innerhalb des eigenen Textes verschiedene Sinneinheiten herzustellen, und diese auch verknüpft werden. Die Schüler*innen arbeiten sich innerhalb dieses Stadiums von einer Sinneinheit zur nächsten Sinneinheit durch. Somit sind innerhalb der Texte und je nach Schreibaufgabe vermehrt *und-dann-* bzw. *daneben-*Konstellationen zu finden. Der Text ist somit insgesamt kohäsiv und explizit verkettet.
3. **textuelle Problemdimension:** Schreiber*innen orientieren sich hier stärker an formalen Aspekten. Je nach Schreibaufgabe zeigen sich somit erste eindeutige gattungsspezifische Textmerkmale. Der Text ist in diesem Fall als mehrdimensionales bzw. mehrperspektivisches Gebilde zu betrachten.
4. **soziale Problemdimension:** Im vierten Entwicklungsstadium werden Texte hervorgebracht, an denen sich einheitliche und textsortenspezifische Textfunktionen erkennen lassen. Für die Leser*innen der Texte ergibt sich insgesamt eine Textfunktion. Diese Umsetzung hat Auswirkungen auf den gesamten Schreibprozess. Somit zeigt sich in der letzten Entwicklungsstufe erstmalig eine expandierte Planungsphase.

Die Darstellung der Dimensionen schließt im Grunde an die Ausführungen von Bereiter (1980) an, nimmt jedoch zusätzlich pragmatische und kommunikative Aspekte der Textproduktion in den Blick.

Die Forschungsgruppe Augst et al. (2007) analysierte die Schreibleistung von Grundschul*innen der zweiten, dritten und vierten Klasse mittels einer echten Längsschnittuntersuchung. Dabei wurden die

Entwicklungsverläufe beim Schreiben von Erzählungen, Berichten, Instruktionen, Beschreibungen und Argumentationen erforscht und abgebildet. Zur Darstellung der Entwicklungsverläufe wurden textstrukturelle, lexikalische, syntaktische sowie kommunikative Analysen vorgenommen. Aus den Analysen wurde ein vierstufiger Entwicklungsverlauf des frühen Schreibens erarbeitet, der hier nicht weiter dargestellt werden soll, da in dieser Arbeit eine andere Zielgruppe betrachtet wird. Relevant ist jedoch die Tatsache, dass unabhängig von der jeweiligen Schreibaufgabe, die von den Schüler*innen bearbeitet werden sollte, ähnliche Entwicklungsphasen auszumachen sind (Augst et al., 2007, S. 232 f.). Das bedeutet wiederum, dass sich die vorherigen Ausführungen zur Entwicklung des allgemeinen Schreibens auf das argumentative Schreiben übertragen lassen.

Steinhoff (2007) betrachtet eine spezielle Art des Argumentierens: das wissenschaftliche Schreiben. Auf die vollständige Modellierung der Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz wird hier nicht weiter eingegangen, da sie in diesem Umfang nicht für die Arbeit relevant ist. Allerdings werden im Folgenden die beiden Strategien der Transposition und der Imitation fokussiert, wie sie Steinhoff (2007, S. 139 ff. u. S. 423 f.) nennt. Diese zwei Strategien werden insbesondere von Studienanfängern*innen angewandt, wenn sie unbekannte Schreibaufgaben bearbeiten sollen. Sie imitieren Forschungsliteratur bzw. realisieren ihre eigene Vorstellung von Wissenschaftssprache. Dazu bedienen sie sich bekannter sprachlicher Mittel, beispielsweise aus dem Aufsatzunterricht, und übertragen dieses sprachliche Wissen ungefiltert auf die neue Schreibaufgabe. Es kommt hier zu einer Transposition. Dabei entstehen unangemessene Formulierungen. Im Zuge der Imitation kann es auch dazu kommen, dass vermeintlich wissenschaftliche Textbausteine aus bereits produzierten wissenschaftlichen Texten in den eigenen Text übertragen werden. Dann kommt es beispielsweise zur Falschbildung von Kollokationen, da die Textbausteine unstimmig in den Text eingefasst werden (Steinhoff, 2007, S. 423). Weitere Merkmale der Imitation der schriftlichen Wissenschaftssprache sind die Tendenz zur Nominalisierung, die Bildung von (über-)komplexen Ausdrücken sowie die Überdehnung von Phrasen zur starken Streckung des Satzgefüges (Steinhoff, 2007, S. 144). Erst im Lauf der wissenschaftlichen Schreibkarriere erwerben die Studierenden genrespezifische und der Wissenschaft angemessene Formulierungen. Erst dann kommt es zu einer aktiven Wissenstransformation, wobei das vorhandene sprachliche Wissen mit dem neu erworbenen Wissen verknüpft wird. Wenn folglich Neumann & Lehmann (2007) davon sprechen, dass Schüler*innen stilistisch unangemessene Formulierungen verwenden, die sich nicht in den Gesamtkontext der Argumentation einfügen, und auch Augst & Faigel (1986) von einer sprachlichen Nachahmung beim Erwerb von schriftlichen argumentativen Fähigkeiten berichten, scheint die hier dargestellte Imitation ein Indikator für den noch nicht abgeschlossenen Erwerb verschiedener Arten des schriftlichen Argumentierens zu sein.

Neben den hier angeführten Modellierungen zu der Entwicklung unterschiedlicher Arten des schriftlichen Argumentierens können ebenfalls verschiedene empirische Untersuchungen herangezogen werden, die das schriftliche Argumentieren von Schüler*innen über mehrere Jahrgangsstufen hinweg untersuchen oder den Lernstand einer Altersstufe bezüglich des Argumentierens umfassend darstellen. Die Ergebnisse von einigen ausgewählten Untersuchungen werden im Folgenden wiedergegeben.

Aus dem Projekt „FUnDuS“, welches „die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“ untersuchte, geht bezüglich der Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenzen ein zentrales Ergebnis hervor: Alle argumentativen (Teil-)Kompetenzen erweitern sich mit zunehmendem Alter (Domenech, Krahl & Hollmann, 2017, S. 96). Teil der Untersuchung waren ca. 1400 Schüler*innen, die im Längsschnitt über die Klassenstufen 5 bis 9 begleitet wurden. Die teilnehmenden Schüler*innen sollten in verschiedenen Aufgaben ihre eigene Meinung begründen, um die produktiven Kompetenzen zu erfassen, und Begründungen anderer bewerten, um Aussagen über rezeptive Kompetenzen treffen zu können. Ebenso wurden das schlussfolgernde Denken sowie der Wortschatz erhoben (Wild et al., 2012, S. 104 ff.). Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse ergibt sich für den Entwicklungsverlauf von der 5. bis zur 7. Klasse ein prozentualer Anstieg der Schüler*innen, welche ihre Begründungen mit einer direkten möglichen Handlungskonsequenz verbanden, wodurch die jeweiligen Begründungen überzeugender wurden. Zudem war zu beobachten, dass sich der Teil der Schüler*innen reduzierte, der keine Begründung in den Texten anführte. Es war hier ein Abfall von 14 % auf 7 % zu verzeichnen (Wild et al., 2012, S. 108). Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass offenbar bereits in der 5. Klasse die meisten Schüler*innen in der Lage sind, die eigene Meinung zu begründen. Dieser Befund deckt sich mit den zuvor dargestellten Untersuchungen. Dennoch kommt die Forschungsgruppe zu dem Ergebnis, dass nur ein geringer Anteil der Schüler*innen die höchste Kompetenzstufe des Argumentierens bis zur 7. Klasse erreicht. So sind die meisten Schüler*innen nicht in der Lage, abschließende Schlussfolgerungen aus zuvor hergestellten Annahmen abzuleiten. Um zu einer Schlussfolgerung zu gelangen, ist es notwendig, auf abstrakt-logischer Ebene Zusammenhänge zu erkennen und darstellen zu können. Diese Fähigkeit entwickelt sich erst allumfassend ab einem Alter von ca. 11 Jahren (Wild et al., 2012, S. 108). Wie sich auch anhand der vorherigen Darstellungen zeigte, lässt sich ebenso aus diesen Ergebnissen ableiten, dass sich die Fähigkeit, Gegenargumente bei der Etablierung der eigenen Argumentation mit einzubeziehen, um die eigenen Begründungen zusätzlich zu stärken, vergleichsweise spät entwickelt. Daraus ergibt sich weiter, dass auch die umfassende sprachliche Markierung argumentativer Strukturen erst von älteren Schüler*innen gewährleistet werden kann.

In der Pilotstudie von Rezat (2011) wurden Textkorpora aus der Sekundarstufe I auf konzessive Sprachmittel untersucht, um die Fähigkeiten des konzessiven Argumentierens über verschiedene Jahrgangsstufen

hinweg nachweisen zu können. So können die einzelnen Argumentationsschritte erfasst und sprachlich geordnet werden. Konzessive Prozeduren zeichnen sich durch das Abwägen von eigenen sowie fremden Argumenten aus und sind typisch für das schriftliche Argumentieren (Steinhoff, 2007, S. 329). Betrachtet wurden 109 argumentative Texte von Schüler*innen der 3., 4., 8. und 9. Klassen. Rezat (2011) bemisst das konzessive Argumentieren, d. h. die Formulierung eines Gegengrundes, anhand von bestimmten lexikalischen Mitteln, die in den Texten vorkommen. Sie benennt die Einräumung und die Gegenbehauptung, welche durch eine Junktion miteinander verbunden werden müssen, damit das konzessive Argumentieren umgesetzt werden kann. Folgende Verbindungen zwischen einer Einräumung sowie einer Gegenbehauptung stellt sie als Markierung diesbezüglich heraus:

1. lexikalisches Mittel der Einräumung (es stimmt, dass; ich weiß) und ein adversatives Konnektiv (aber; doch; jedoch);
2. allgemeines Verstärkungselement zur Markierung des Gegensatzes (zwar; gewiss; natürlich) und ein adversatives Konnektiv (aber; jedoch; vielmehr);
3. keine explizite sprachliche Markierung und ein eindeutiges konzessives praktisches Konnektiv (trotzdem; dennoch; gleichwohl).

Die Analysen zeigen, dass das konzessive Argumentieren über alle Klassenstufen hinweg nicht häufig vorkommt (Rezat, 2011, S. 56). Zwar wird in insgesamt 89 Texten eine Gegenposition eingenommen, allerdings wird in lediglich 26 Texten etwas explizit entkräftet (Rezat, 2011, S. 56). Im Hinblick auf die literalen konzessiven Prozeduren sind die Ergebnisse der gymnasialen Klassenstufe 9 bezüglich ihrer Häufigkeitsverteilung bereits mit Expertentexten vergleichbar (Rezat, 2011, S. 63). Des Weiteren konnte Rezat zeigen, dass das Vorkommen konzessiver Strukturen von den Schulformen abhängig und damit in gewisser Weise leistungsabhängig ist. In den Texten der Hauptschüler*innen der Klassenstufe 8 sind keine konzessiven Argumentationsstrukturen nachzuweisen, in den Gymnasialtexten aus Klasse 8 sind immerhin in 35 % der Texte konzessive Strukturen zu finden. Die Autorin identifiziert insbesondere in den Texten der Grundschüler*innen „präkonzessive“ Strukturen, da sie noch nicht argumentativ ausgebaut sind. In diesen Texten wird in der Regel der Gegenstandspunkt eingeräumt, jedoch werden keine Gegenargumente, die dem Gegenstandspunkt zuzuordnen sind, dargestellt und sprachlich entsprechend markiert (Rezat, 2011, S. 58). Auf der Grundlage ihrer theoretischen Ausführungen kommt Rezat (2011) zu dem Schluss, dass das Fehlen von Gegenargumenten und konzessiven argumentativen Strukturen in den Texten nicht zwangsläufig auf das fehlende Wissen der Schüler*innen oder die fehlende Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen, zu-

rückzuführen ist. Die Schreiber*innen müssen grundsätzlich erkennen, dass die Verwendung von Gegenargumenten eine erfolgreiche rhetorische Strategie ist. Gleichzeitig hängt die Etablierung konzessiver Strukturen mit dem allgemeinen Entwicklungsstand sowie der jeweiligen Schreiberfahrung zusammen.

Langlotz (2014) betrachtet in ihren Analysen grammatikalische Merkmale von argumentativen Texten, um einen Rückschluss auf argumentative Teilkompetenzen ziehen zu können. Dabei untersucht sie vor allem die Anzahl und die Art der verwendeten Konnektoren als grammatisches Merkmal in argumentativen Texten von Schüler*innen der Klassenstufen 5, 7 und 9 (Langlotz, 2014, S. 8). In den analysierten Texten zeigte sich, dass die Schüler*innen des 5. Jahrgangs noch eher subjektiv und aus ihren Bedürfnissen heraus argumentieren. Solche des 7. Jahrgangs diskutieren hingegen das Thema zum Teil bereits kontrovers. Sie beziehen alternative Positionen mit ein und stellen diese ihrer eigenen Position gegenüber. Wenn die Schüler*innen folglich diese speziellen argumentativen Teilhandlungen vollziehen, verwenden sie hauptsächlich adversative Konnektoren wie „aber“, „allerdings“ und „doch“ (Langlotz, 2014, S. 149). Um kausale Zusammenhänge dazustellen, wird in der 7. Klasse am häufigsten „denn“ verwendet. Der Gebrauch von „denn“ sinkt jedoch in den höheren Jahrgängen. Die Argumentationsstrukturen der Klassenstufe 5 ähneln einander häufig und sind vorwiegend narrativ aufgebaut. Die eigene Positionierung erfolgt durch Markierungen wie „Ich finde“ und „Ich bin dafür“. Diese wird anschließend begründet. Insgesamt zeigen die Junktionswerte, dass die argumentativen Texte des 9. Jahrgangs deutlich integrativer sind als die des 5. Jahrgangs (Langlotz, 2014, S. 144). Auch hinsichtlich der Ausdrucksmuster wird klar, dass die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 9 über deutlich differenziertere Ausdrucksmuster verfügen, um beispielsweise Argumentationen gegenüberzustellen (Langlotz, 2014, S. 151). Dieser Befund weist darauf hin, dass die meisten Neuntklässler*innen in der Lage sind, Texte global zu strukturieren und einen wesentlichen Aspekt des Erwerbsprozesses zu kennzeichnen. Damit erweist sich das Ergebnis bezüglich der argumentativen Schreibentwicklung von Neuntklässlern*innen deutlich optimistischer als die Ausführungen von Neumann & Lehmann (2007).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schüler*innen der 7. Klasse in der Lage sind, bezüglich einer strittigen Frage Stellung zu nehmen, d. h., die eigene Meinung zu begründen. Prinzipiell ist es jedoch für Schüler*innen dieses Alters eine kognitive und sprachliche Herausforderung, die Gegenperspektive beim Argumentieren miteinzubeziehen. Die Antizipation der Leser*innen erweist sich somit auf drei Ebenen als eine Herausforderung für Schüler*innen der 7. Klasse: inhaltlich, sprachlich und strukturell. Erstens sind die wenigsten Schüler*innen dieser Klassenstufe in der Lage, das Gegenüber bei der Erarbeitung der Argumentation miteinzubeziehen. Zweitens gelingt es den Schüler*innen häufig nicht, die Argumentation sprachlich explizit und angemessen zu markieren, was auch Auswirkungen auf Adressat*innenorientierung hat. Drittens werden die Argumentationen mitunter nicht eingeführt, was zu Lasten der nachvollziehbaren

inhaltlichen Stringenz der Argumentation geht und gleichzeitig Auswirkungen auf die allgemeine Struktur der Texte hat.

Auch wenn sich bei allen Darstellungen ein recht einheitliches und passgenaues Bild bezüglich der Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenz zeigte, sind zum Teil dennoch Unterschiede zu verzeichnen. Diese leichten Abweichungen, die beispielsweise die Häufigkeit oder das Vorhandensein von konzessiven argumentativen Strukturen in verschiedenen Altersstufen betreffen, ergeben sich mit Sicherheit auch aus dem Forschungsdesign. So sind die gestellten Schreibaufgaben zwar vergleichbar, dennoch hat jeweils das Thema oder die Einführung einer Schreibaufgabe einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen des Schreibprozesses und damit auch auf die Umsetzung komplexer argumentativer Strukturen.

Nachdem nun umfassend die argumentative Schreibkompetenz als ein Spezifikum der Schreibkompetenz im Allgemeinen vorgestellt worden ist, folgen die Ausführungen zum Planen im Kontext des Schreibens.

3.2.3 Planungskompetenz als Teil der Schreibkompetenz

Das Planen wird hier ausschließlich in einem Bildungskontext betrachtet. Losgelöst von der Tätigkeit des Schreibens gehen mit dem Planen sowohl kognitive Prozesse, die sich auf das Problemlösen beziehen, als auch metakognitive Prozesse, die die eigenen Denkprozesse bewusst fokussieren, einher. Wenn hier von Problemlösen die Rede ist, wird auf die prominente Definition von Hussy (1984, S. 114) Bezug genommen, der unter Problemlösen „das Bestreben [versteht], einen gegebenen Zustand (Ausgangs- oder Ist-Zustand) in einen anderen, gewünschten Zustand (Ziel- oder Soll-Zustand) zu überführen, wobei es gilt, eine Barriere zu überwinden, die sich zwischen Ausgangs- und Zielzustand befindet.“ Auf den Bildungskontext bezogen leitet sich daraus die Motivation der Schüler*innen ab, eine Aufgabe zu lösen, und zwar unabhängig davon, ob diese intrinsisch oder extrinsisch ist.

Die Konzeption von Metakognition ist definitorisch schwierig zu fassen, wie Hasselhorn (1992, S. 40) festhält. Er fasste verschiedene Definitionsansätze und Subkategorien zusammen und entwickelte das folgende integrative Klassifikationsschema Hasselhorn (1992, S. 42):

1. Systemisches Wissen
 - a. Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze
 - b. Wissen über Lernanforderungen
 - c. Wissen über Strategien
2. Epistemisches Wissen
 - a. Wissen über eigene aktuelle Gedächtniszustände bzw. Lernbereitschaften
 - b. Wissen über die Inhalte und Grenzen eigenen Wissens
 - c. Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens
3. Exekutive Prozesse (Kontrolle)

- a. Planung eigener Lernprozesse
- b. Überwachung eigener Lernprozesse
- c. Steuerung eigener Lernprozesse
- 4. Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten
 - a. Erfahrungswissen
 - b. Intuition
- 5. Metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität
 - a. bewusste kognitive Empfindungen
 - b. bewusste affektive Zustände

Anhand dieser Subkategorien wird deutlich, auf welchen verschiedenen Ebenen das Lernen den Schüler*innen bewusst gemacht werden kann und welchen großen Einfluss die verschiedenen Aspekte des Planens auf das Lernen haben. Zusammenfassend ergibt sich für das Planen die folgende Definition:

„Planen bedeutet: gedanklicher Entwurf einer zielgerichteten Aktionsfolge, der auf unterschiedlichen Auflösungsstufen erfolgen kann, unter Betrachtung von eingeschränkten Randbedingungen räumlicher, zeitlicher, materieller und logischer Art und bei jeweils gegebenen aktuellen Kenntnissen und Fertigungsstand. Planen bedeutet auch die Überwachung des erstellten Plans bei dessen Ausführung mit der Option der Revision oder des Abbruchs. Planerstellung und Überwachung der Planausführung können sich zeitlich überlappen.“ (Betsch, Funke & Plessner, 2011, S. 149)

Diese Definition verdeutlicht, dass zum einen verschiedene Teilfertigkeiten und Wissenstypen zum Planen notwendig sind und es zum anderen beim Planen primär darum geht, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen. Ein Teil der Zielsetzung kann darin bestehen, verschiedene Strategien zur Verfügung zu haben, diese bewusst auszuwählen sowie entsprechend einzusetzen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Klauer (2000) zwischen Planungszielen (primären Zielen) und Effizienzzielen (sekundären Zielen). Bezogen auf das Schreiben kann dies bedeuten, dass eine Schülerin zunächst das primäre Ziel hat, einen argumentativen Text zu schreiben und diesen möglichst gut in kurzer Zeit zu verfassen (sekundäres Ziel).

Zusammenfassend beinhaltet das Planen im Bildungskontext Aspekte der Selbstregulierung (Metakognition) sowie der Prozesssteuerung. Wird dies explizit auf den Bereich des Schreibens bezogen, kann das Planen zum einen als ein gesondertes Schreibstadium verstanden werden, bei dem es darum geht, einen Text zu produzieren. Daran angrenzend ist das Planen ein selbstregulierender Vorgang. Das Planen wird dann als eine selbstgewählte Strategie verstanden, welche bewusst eingesetzt wird, um das Schreiben eines Textes zu erleichtern. Demnach geht es in dieser Arbeit um text- und schreibbezogenes Planen, während das Planen, welches das Schreiben von Sätzen betrachtet, aus der analytischen Betrachtung ausgeschlossen wird. Das Planen im Kontext des Schreibens soll hier vielmehr als ein kognitiver Prozess verstanden werden, welcher angewandt wird, um Inhalte, Strukturen, sprachliche Aspekte und den zukünftigen Schreibprozess auf einer Metaebene zu durchdenken, bevor der eigentliche Formulierungsprozess beginnt (Alamargot & Chanquoy 2001, S. 33). Daraus abgeleitet meint die Planungskompetenz, angelehnt an den

und ergänzt durch die Ausführungen von Baurmann und Pohl (2009, S. 96), die Fähigkeit, eine „Auswahl und Strukturierung von Text und Inhaltselementen“ vor dem Formulierungsprozess vorzunehmen, um bewusst Schreibziele zu entwickeln und den Planungsprozess selbstreguliert zu steuern sowie zu überwachen. Für die Umsetzung dieser Fähigkeiten sind somit deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen notwendig.

3.2.4 Entwicklung von schriftlicher Planungskompetenz

Im vorherigen Kapitel ist dargestellt worden, dass es nicht eine einzige Art des Planens gibt und das Planen von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Deshalb lassen sich nur bedingt Modellierungen ausmachen, welche die Entwicklung der Planungskompetenz im Kontext des Schreibens betrachten. Das bedeutet wiederum, dass jeweils aus bereits vorgestellten Modellierungen und Forschungsarbeiten zur Kontrastierung von geübten und ungeübten Schreibern*innen Rückschlüsse auf die Entwicklung des schriftlichen Planens gezogen werden müssen. Eine der grundlegenden Fragen ist dabei, ab wann und unter welchen Bedingungen Schüler*innen in der Lage sind, aktiv sowie bewusst zu planen.

Anhand der Ausführungen von Bereiter (1980), der eine Schreibentwicklung vom *associative writing* zum *epistemic writing* beschreibt, kann bereits geschlossen werden, dass Schreibende, die sich erst am Anfang ihrer Schreibkarriere befinden, weder den eigenen Schreibprozess planen noch Inhalte bewusst erarbeiten, um sie dann im zukünftigen Text zu integrieren. Eine daran anschließende Untersuchung von Burtis et al. (1983) kommt zu dem Ergebnis, dass Grundschüler*innen beim Schreiben dazu neigen, direkt mit dem eigentlichen Formulierungsprozess zu beginnen, ohne dass vorab irgendwelche Planungsprozesse stattfinden. Ableitend aus den Darstellungen von Bereiter und Scardamalia (1987) bezüglich der Entwicklung des Planungsprozesses kann festgestellt werden, dass Kinder zu Beginn ihrer Schreibkarriere kognitiv noch nicht in der Lage sind, zu reflektieren. Das bedeutet zum einen, dass Rezipient*innen noch nicht antizipiert werden können, und zum anderen gelingt es den jungen Schreibern*innen noch nicht, ihre eigenen Schreibprozesse bewusst zu überwachen. Wenn beispielsweise das Wissen zu einem bestimmten Thema abgerufen wird, um es für die Bewältigung einer Schreibaufgabe zu verwenden, kommt es zu keiner erneuten Selektion, sondern sämtliche möglicherweise passenden Informationen werden im Text untergebracht. Ebenfalls gelangen Bereiter & Scardamalia (1987) zu dem Schluss, dass auch globale Planungsprozesse von jungen Schreibern*innen noch nicht bewältigt werden können. Das führt dazu, dass Kohärenz innerhalb von kurzen Texteinheiten hergestellt wird, es können von Kindern jedoch noch nicht der Aufbau und die

Struktur des gesamten Textes in den Blick genommen werden. Im Kontrast dazu planen erfahrene Schreiber*innen nicht, was sie inhaltlich schreiben, sondern wie sie schreiben. Es werden Ziele gesetzt, Ideen strukturiert und die Adressat*innen berücksichtigt.

Um noch weitere Erkenntnisse über die entwicklungsbedingten Eigenschaften bezüglich des Planens zu erhalten, können die Darstellungen von Philipp (Philipp, 2014) herangezogen werden. Dieser betrachtet die Untersuchungen von Graham & Harris (2000) und Zimmerman & Risemberg (1997) und kontrastiert geübte sowie weniger geübte Schreiber*innen. Explizit zum Planen lassen sich die folgenden gegenüberstellenden Merkmale ausmachen: Geübte Schreiber*innen entwickeln auf der Grundlage von Gewohnheiten Textentwürfe, wenden Verfahren zur Inhaltsgenerierung an und können bewusst zwischen verschiedenen Stützstrategien wählen, die auch das Planen von Texten betreffen. Gleichzeitig formulieren diese Schreiber*innen Schreibziele und sind in der Lage, metakognitive Strategien anzuwenden, um die Eigenschaften von Texten sowie Schreibprozessen exakt definieren zu können und entsprechende Adaptionen herzustellen. Die Anwendung von metakognitivem Wissen trägt ebenfalls dazu bei, dass der eigene Schreibprozess vollständig überwacht werden kann, was bedeutet, dass erarbeitete Pläne mit dem Textresultat abgeglichen werden können (Philipp, 2014, S. 58).

Philipp (2014) gelangt auf der Grundlage dieser Gegenüberstellung zu dem Schluss, dass geübte Schreiber*innen „planvoller und mit dem Hang zur Ritualisierung von günstigen Vorgehensweisen schreiben“ (Philipp 2014, S. 59). Der Schreibprozess von weniger geübten Schreibern*innen ist kaum systematisch. Gründe dafür sieht Philipp (2014) vor allem in dem nicht vorhandenen metakognitiven Wissen, mit dem zwischen angemessenen und weniger angemessenen Vorgehensweisen unterschieden werden kann. Diese Zusammenfassung der Kontrastierung bedeutet für das Planen, dass zunächst einmal unabhängig davon, welche Aspekte geplant werden oder welche Art des Planens umgesetzt werden soll, die Fähigkeit zum Planen durch eine allgemeine kognitive Entwicklung automatisch voranschreitet. Gleichzeitig kann durch ein spezifisches Schreibtraining auch das Planen erlernt werden. Damit werden Schreiber*innen zu Schreibnoviz*innen und durchlaufen ebenfalls eine Entwicklung.

Auch McCutchen (2006, 2011) kontrastiert geübte und weniger geübte Schreiber*innen und kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz und damit ebenso der Planungskompetenz von zwei entscheidenden Faktoren abhängig ist: der Flüssigkeit der Sprachgenerierungsprozesse und dem Vorhandensein von umfassendem Schreibwissen (z. B. Themenwissen, Genrewissen). Flüssige Sprachgenerierungsprozesse ermöglichen es den Schreibenden, die durch das Arbeitsgedächtnis bedingten Einschränkungen auszugleichen. Ein umfangreiches Schreibwissen begünstigt den Schreibprozess insofern, als die

begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses gestützt wird, indem die Ressourcen des Langzeitgedächtnisses genutzt werden (McCutchen, 2011, S. 65 ff.). Dies wiederum unterstreicht die vorherigen Ausführungen, dass die Entwicklung der Planungsfähigkeit durch ein gezieltes Training vorangebracht werden kann.

Aus den Ausführungen dieses Kapitels ergeben sich bereits Eigenschaften, die ungeübte oder junge Schreiber*innen haben, wenn sie einen Text produzieren. Es konnte jedoch bisher noch nicht hergeleitet werden, ab wann es Schüler*innen gelingt, Planungen zu vollziehen.

Bezüglich expliziter Altersgrenzen bei der Entwicklung von Planungsfähigkeiten ist die Untersuchung von Burtis et al. (1983) als einschlägig zu betrachten. Auf der Grundlage von Lautdenk-Protokollen von 10- bis 14-jährigen Schreibern*innen gelangen die Autor*innen zu dem Schluss, dass bis zu einem Alter von 10 Jahren keine Trennung zwischen der Textproduktion und der Planung erfolgt. Umfassende, systematischere Planungen sind erst ab einem Alter von 12 Jahren zu erwarten. Diese Ausführungen lassen sich durch Limpo et al. (2014) stützen. Diese untersuchten das Planungsverhalten beim Verfassen von narrativen Texten. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich die Planungsfähigkeit mit dem Alter entwickelt. Eine entscheidende Schwelle ist offenbar zwischen der 7. und der 8. Klasse, d. h. zwischen dem 13. und dem 14. Lebensjahr. Allerdings haben die Schüler*innen auch in den frühen Jahren (Klasse 4) theoretisch die Fähigkeit, in einem gewissen Maß eigene Texte zu planen.

Insgesamt kann hier festgehalten werden, dass Schüler*innen der Sekundarstufe I grundsätzlich in der Lage sind, Texte auf verschiedene Weisen zu planen, sie müssen jedoch in der Regel dazu angeleitet werden, dies zu tun. Zusätzlich hängt die jeweilige Planung von der bereits entwickelten Routine und dem vorhandenen Schreibwissen ab. Um ein genaueres Verständnis über das Planen beim Schreiben zu erlangen, wird im Folgenden der Planungsprozess betrachtet. Diese Ausführungen sollen Aufschluss darüber geben, welche Handlungen hinter den Teilkompetenzen des Planens liegen.

3.2.5 Planungsprozesse beim Schreiben von Texten

Das Planen wird im Kontext des Schreibens als ein kognitiver Prozess verstanden, welcher angewandt wird, um Inhalte, Strukturen, sprachliche Aspekte und den zukünftigen Schreibprozess auf einer Metaebene zu durchdenken, bevor der eigentliche Formulierungsprozess beginnt (Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 33). Anders ausgedrückt umfasst das Planen alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen, die ein Schreibprodukt, d. h. einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt erst entstehen lassen (Krings, 1992, S. 47). In diesem Zusammenhang betont jedoch Hayes (2012), dass das Planen als ein vollständiger Schreibprozess zu betrachten ist, wobei die mentalen Vorgänge nicht immer transkribiert werden müssen.

„Viewed in this way, a separate planning process would simply duplicate an activity that can already be performed by the writing model. [...] Of course, writers create many plans that they do not write down. For example, short plans that can easily be stored in memory for later execution need not be transcribed. [...] In contrast, written plans become part of the task environment.“ (Hayes, 2012, S. 376).

Wird sich nun vergegenwärtigt, welche Anforderungen an gute Texte gestellt werden (vgl. dazu auch Kapitel 5), und darüber hinaus, wann Schüler*innen als schreibkompetent betrachtet werden (vgl. dazu auch Kapitel 3.1), lässt sich bereits daraus ableiten, dass der Schreibprozess entsprechend komplex ist sowie durch vielfältige kognitive Ressourcen und Fähigkeiten beeinflusst wird. So benötigen Schreibende die Fähigkeit, den im Kopf entwickelten Text in eine sprachliche Form zu bringen, die dem Schreibanlass und den Adressat*innen angemessen erscheint. Dazu gehört, die sprachlichen Mittel korrekt zu verwenden, syntaktische Strukturen zu wahren, sich an Normen und Konventionen schriftlicher Sprache zu halten und zusätzlich inhaltlich relevante Bezüge sprachlich so auszudrücken, dass sie von den Leser*innen verstanden werden können. Ebenfalls ist die Verwendung von Kohäsionsmitteln zu überprüfen (Merz-Grötsch, 2005, S. 123). Daran angelehnt kann Textproduktion nach Alamargot & Chanquoy (2001) wie folgt definiert werden:

„Text production can be defined as a finalised and complex activity, because it supposes to process, by the implementation of several mental processes, and with a general goal – to write in order to communicate, for example – a great amount of knowledge. Thus, writing a text can be compared to a problem-solving situation whose resolution implies complex cognitive activities and abilities. In such a problem-solving context, the resulting product the written text - requires at least the uses of four types of knowledge: (1) Domain knowledge [...], (2) Linguistic knowledge [...], (3) Pragmatic knowledge [...], and (4) Procedural knowledge [...].“ (Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 3)

In diesem Sinne sollen im Folgenden anhand von verschiedenen Modellen die Prozesse hinter diesen Fähigkeiten näher betrachtet werden, wobei der Fokus auf dem Planungsprozess des Schreibens liegt.

3.2.5.1 Hayes & Flower (1980): Cognitive process model

Auf dieser Überlegung basieren zahlreiche Modelle und Theorien. Charakteristisch für dieses Modell ist, dass der Schreibprozess nicht als linear ablaufende Handlung, sondern als kognitiver Prozess gedacht wird, welcher sich dynamisch verhält und dadurch keiner festgelegten Reihenfolge entspricht (Hayes & Flower; 1980, S. 367). Die Erkenntnisse zum Schreibprozess resultieren aus Laut-Denkprotokollen von erfahrenen Schreibenden. Darin besteht gleichzeitig auch die häufige Kritik am Modell. Zum einen können die Erkenntnisse nicht uneingeschränkt auf das Schreiben von unerfahrenen Schreiber*innen übertragen werden. Zum anderen steht die Methode des lauten Denkens in der Kritik, da diese bei der Anwendung den Schreibprozess beeinflussen kann. Dennoch ist es unumgänglich, das Modell im Detail zu beschreiben, da es als eines der

ersten gilt, welches den Schreibprozess umfassend und facettenreich darstellt. Zusätzlich nimmt es nicht die zur damaligen Zeit traditionelle, produktbasierte Sichtweise des Schreibens ein.

Das Modell besteht grundlegend aus drei Hauptteilen, welche jeweils weiter differenziert wurden. Der erste Teil des Aufgabenumfelds (*task environment*) umfasst alle Faktoren außerhalb der schreibenden Person, die einen direkten Einfluss auf deren gedankliche Prozesse haben. Darunter fällt als einer der wesentlichen Bestandteile der bereits produzierte Text (*text produced so far*), auf welchen Schreibende immer wieder zurückgreifen. Diese Revision wirkt dauernd auf den Prozess der Textproduktion ein. Zusätzlich ergibt sich aus dem Aufgabenumfeld das rhetorische Problem, welches die Aufgabenstellung repräsentiert, auf deren Grundlage der zu schreibende Text entsteht. Die Lösung liegt im Verfassen eines Textes, der alle Komponenten des Problems beinhaltet, beispielsweise Festlegung der Thematik, des*der Adressaten*in oder der Textform (Hayes & Flower, 1980, 370).

Als zweiter Hauptteil beschreibt das Langzeitgedächtnis der schreibenden Person (*the writer's long term memory*) alle abrufbaren Wissensbestände, die für das Bewältigen der Schreibaufgabe, also das rhetorische Problem, und das Durchlaufen des Schreibprozesses nötig sind. Damit können mitunter bestehende Wissensstrukturen über Schreibpläne im Sinne von typischen Vorgehensweisen für die Strukturierung eines Textes oder Wissen über das Thema selbst gemeint sein. Dennoch müssen die Informationen nicht zwangsläufig im Gedächtnis des Individuums verankert sein, sondern können auch aus Büchern reproduziert werden (Hayes & Flower, 1989, 371).

Der dritte und letzte Hauptteil repräsentiert den Schreibprozess selbst und bildet somit den Kern des Modells. Er ist wiederum in drei Teile gegliedert, welche als Hauptprozesse (major processes) bezeichnet werden. Diese sind das Planen (planning), das Übersetzen bzw. Formulieren (translating) und das Überarbeiten (reviewing) (Hayes & Flower, 1980, S. 372 ff.).

Der Prozess des Planens ist für die Erstellung eines Schreibplans zuständig. Beim Generieren (*generating*), worunter ein Teilprozess des Planens verstanden wird, werden relevante Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis und den eventuell durch die Schreibaufgabe vorliegenden Materialien abgerufen. Dabei ist es entscheidend, dass die Schreibenden zuerst auf die Informationen aus der Schreibaufgabe zurückgreifen und entsprechend der Schreibweisung Inhalte zum Thema sammeln, Genrewissen abrufen oder schon hier die Rezipient*innen antizipieren. All diese Informationen bilden die erste Wissensseinheit. Daran schließen sich weitere Einheiten wie in einer Kettenreaktion an. Die Inhaltsgenerierung erfolgt somit in gewisser Weise automatisiert. Während dieses Prozesses greift jedoch immer schon eine weitere Kontrollinstanz ein, der Monitor, der die Kettenreaktion unterbricht, wenn Inhalte als nicht passend betrachtet werden. Während der Inhaltsgenerierung greifen Schreibende bereits auf die Strategie zurück, die geplanten Inhalte bereits

fragmentiert zu verschriften, ohne dass es sich dabei schon um eine erste Textversion handelt. Dann greifen jedoch direkt Prozesse des Formulierens während des Planens (Hayes & Flower, 1980, S. 372).

Anschließend werden diese dem Organisator (*organizing*), einem weiteren Teilprozess des Planens, zur Verfügung gestellt. Dieser strukturiert die Informationen und erstellt auf dieser Basis einen Schreibplan, welcher den Schreiber*innen anschließend zur Verfügung steht. Der vollständige Prozess des *organizing* setzt sich aus verschiedenen Teilprozessen zusammen, die zum einen die Eliminierung von Wissensinhalten zur Folge haben. Es wird dann folglich über die Relevanz von Informationen entschieden. Zum anderen werden die generierten Inhalte strukturiert. Somit werden eine Reihenfolge und eine Hierarchie von Informationen erstellt (Hayes & Flower, 1980, S. 372).

Mit der Zielsetzung (*goal setting*), dem letzten der drei Teilprozesse des Planens, wird das Vorhaben des Schreibplans in konkrete Teilziele für die Produktionshandlung überführt (Hayes & Flower, 1989, S. 373). Diesbezüglich kommen Alamargot & Chanquoy (2001, S. 54) zu dem Schluss, dass die Beschreibung dieses Subprozesses des Planens nicht umfassend genug ist, auch wenn die Relevanz des *goal settings* für das Verfassen von Texten deutlich wird.

Für die Verschriftlichung ist der Bereich *translating* verantwortlich. Hierbei müssen alle Anforderungen von der Motorik, die zum Schreiben von Buchstaben benötigt wird, bis hin zu den allgemeinen Anforderungen der Aufgabe berücksichtigt werden (Hayes & Flower, 1980, S. 373).

Das *evaluating* ist ein weiterer Teil des Schreibprozesses. Hierbei geht es einerseits um das *Beurteilen* und andererseits um das *Überarbeiten* des Textes. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen und muss nicht zwangsläufig das Ende des Schreibprozesses bilden, sondern kann jederzeit stattfinden (Hayes & Flower, 1980, S. 374). Der *Monitor ist übergeordnet*. Dieser fungiert als Kontrollinstanz zur Regelung der Übergänge zwischen den Prozessen (Hayes & Flower, 1980, S. 374 f.). Durchläuft ein Individuum den kompletten Schreibprozess, steht an dessen Ende ein fertiges Schreibprodukt.

Da nun die grobe Struktur des Modells erläutert worden ist und expliziter die Teilprozesse des Planens dargestellt worden sind, sollen nun ergänzend die verschiedenen Planungsformen, die Flower & Hayes (1980, S. 44) abschließend unterscheiden, vorgestellt werden. Abgeleitet aus den Subprozessen des Planens ergeben sich die folgenden Planungsformen: *plan to do*, *plan to say* und *plan to compose*. Die erste Planungsart umfasst vorwiegend rhetorische Pläne, d. h., es werden pragmatische Überlegungen in die Planung einbezogen, z. B. die Adressatenorientierung. Ebenfalls gehört dazu, dass sich die schreibende Person auf ein Thema festlegt (Flower & Hayes, 1980, S. 44). Die zweite Planungsart umfasst die Erstellung eines konkreten inhaltlichen Plans. Hier werden folglich sämtliche inhaltlichen Aspekte gesammelt und zusammengefasst, die letztlich in den Text überführt werden sollen (Flower & Hayes, 1980, S. 46). Mit dem *plan*

to compose sortieren die Schreiber*innen sämtliche Teilprozesse des Planens und Schreibens insgesamt. Im Grunde wird bei dieser Art des Planens ein Ablaufplan für sämtliche Subprozesse entwickelt (Flower & Hayes, 1980, S. 44).

Es hat sich hier deutlich gezeigt, dass es nicht die eine Planungsform gibt und gleichzeitig die verschiedenen Planungsformen mit unterschiedlichen Subprozessen verbunden sind, die jeweils in die Teilprozesse des Formulierens und des Überarbeitens münden können. Aus didaktischer Perspektive ergibt sich bereits hier die Überlegung, dass letztlich alle diese verschiedenen Formen des Planens explizit bei ungeübten Schreiber*innen angeleitet werden müssen und die Übergänge zwischen den Prozessen gestaltet werden müssen.

3.2.5.2 Revisionen des Schreibprozessmodells von Hayes & Flower (1980)

Dem ursprünglichen Modell aus dem Jahr 1980 folgten weitere Revisionen, deren Änderungen im Hinblick auf das Planen hier kurz dargestellt werden sollen.

Eines der revidierten Modelle stammt aus dem Jahr 1996. Hayes (1996) selbst stellt hier entscheidende Unterschiede zum vorherigen Modell fest. Erstens wird in dem überarbeiteten Modell dem Arbeitsgedächtnis eine entscheidende Rolle zugestanden. Das hat auch Auswirkungen auf die Inhaltsgenerierung, wie sich ebenso in dem Kapitel 4.1.3 zeigt. Schließlich besteht der deutlichste Unterschied zwischen den beiden Modellen in der Reorganisation der kognitiven Prozesse. So wird das Planen dem Reflektieren zugeordnet und erhält dadurch eine deutliche metakognitive Ausrichtung.

Im Jahr 2012 wird eine weitere Version des ursprünglichen Modells veröffentlicht. Dabei unterscheidet Hayes (2012) drei Dimensionen: *Resource Level*, *Process Level* und *Control Level*. Die Prozessebene (*Process Level*) umfasst die wesentlichen Schreibprozesse. Sie sind Kern der Schreibhandlung und werden in der Schreibkompetenz als Zielperspektive verstanden. Die Ressourcenebene (*Resource Level*) enthält das Arbeitsgedächtnis. Diese Ebene sorgt dafür, dass die Prozessebene arbeiten kann. Dazu bedarf es thematischer, allgemein sprachlicher und spezifisch textsprachlicher Ressourcen, auf die zurückgegriffen werden kann und welche im Arbeitsgedächtnis (*Long Term Memory*) gespeichert sind. Auf der Kontrollebene (*Control Level*) wird gesteuert, welche Komponenten zu welchem Zeitpunkt in den Schreibprozess eingebunden werden. Das Planen mit all seinen Teilprozessen ist in dieser Modellierung dem *Process Level* zuzuordnen, wobei der Planungsprozess nicht explizit genannt wird. Dies hat jedoch auch mit der Zielsetzung des Modells zu tun. So geht es Hayes (2012) darum, die beteiligten Teilprozesse im Schreibprozess mit den relevanten Komponenten zu verorten und systematisch darzustellen (Philipp, 2015, S. 16). Allerdings bleibt es auch bei dieser Modellierung dabei, dass das Planen als ein vorlinguistischer Prozess zu verstehen ist, durch den

Inhalte für den Text generiert werden. Bachmann & Becker-Mrotzek (2017, S. 38) geben grundsätzlich bei dieser Modellierung kritisch zu bedenken, dass „sprachliche Belange und Muster der Textproduktion“ auch in dieser Modellierung wenig Raum haben.

3.2.5.3 Hayes & Nash (1996): On the nature of planning in writing

Ogleich es sich bei den folgenden Überlegungen nicht um ein Modell des Schreibprozesses im Hinblick auf das Planen handelt, resultieren daraus die folgenden Ausführungen zu verschiedenen Modellen des Schreibprozesses und systematisieren die unterschiedlichen Arten des Planens.

Inspiziert von den Konzeptionen von Flower & Hayes (1980) und Hayes & Flower (1980) kategorisieren Hayes & Nash (1996) in einer Art Metastudie verschiedene Planungsformen, die beim Schreibprozess beteiligt sind. Dazu beziehen sie sich auf die folgenden Untersuchungen und Darstellungen: Hayes & Flower (1980), Kaufer et al. (1986), Flower & Hayes (1980), Burts et al. (1983), Kozma (1999), Witte (1987) und Carey et al. (1989). Grob lassen sich laut Hayes & Nash (1996) die verschiedenen Formen des Planens hierarchisch ordnen und jeweils zwei übergeordneten Hauptzielen zuordnen: der Prozessplanung sowie der Text- und Sprachplanung.

Der *Planungsprozess* umfasst zunächst alle Verfahren, Handlungen und Strategien, die zum Erfassen sowie zum Ausführen notwendig sind. Darunter wäre beispielsweise die Idee des „*planning to compose*“ von Flower und Hayes (1989) zu fassen.

Bei der *Text- und Sprachplanung* wird der Fokus auf das gelegt, was in dem Text verhandelt werden soll: den Textinhalt, die Form und die Antizipation auf die Adressat*innen. Somit lässt sich diese Planungsart noch weiter untergliedern in *abstract planning* und *language planning*. Das *abstract planning* meint das erste Generieren von Inhalten, ohne dass dabei auf die Sprache eingegangen wird, und unterteilt sich wiederum in „*non-content planning*“ und „*content planning*“. Das *non-content planning* fokussiert die Lösung von rhetorischen Problemen, die Bewertung der Angemessenheit im Sinne der Adressat*innenorientierung und das allgemeine Schreibziel der Verfasser*innen. Durch das *content planning* werden die Inhalte erarbeitet, die in dem Text umgesetzt werden sollen. Diese beiden Arten des *abstract plannings* können dem von Flower und Hayes (1980) beschriebenen *planning to do* und *planning to say* zugeordnet werden (Hayes & Nash, 1996, S. 45).

Das *language planning* ist an der grammatikalischen und der syntaktischen Gestaltung des Textes beteiligt. Diese letzte Art der Planung entspricht bei diversen Schreibprozessmodellen der Formulierungsphase.

Es hat sich gezeigt, dass eine Unterscheidung zwischen der Prozessplanung und der Textplanung notwendig ist, um im Detail die verschiedenen Arten des Planens zu systematisieren. Dennoch muss deutlich betont werden, dass es sich bei der Unterteilung dieser verschiedenen Planungsformen um eine künstliche Trennung handelt, da die Planungsformen jeweils aufeinander einwirken und sich zum Teil gegenseitig bedingen (Flower & Hayes 1980, S. 49). Dennoch ist eine solche Systematisierung hilfreich, um die Arten und die Teilprozesse des Schreibens in vollem Umfang zu erfassen, da aus didaktischer Perspektive nur so der Schreibprozess für Schüler*innen sichtbar gemacht sowie gestützt werden kann.

Die hier beschriebenen Arten des Planens können ebenfalls durch die Art der damit verbundenen mentalen Operationen charakterisiert werden, d. h. die Planungsmethoden. Hayes und Nash (1996) unterscheiden drei Arten der Verarbeitung: *planning by abstraction*, *planning by analogy* und *planning by modeling* (Hayes & Nash, 1996, S. 34 ff.)

Planning by abstraction umfasst sämtliche Strategien, die dazu beitragen, die Komplexität einer Aufgabe oder eines Problems zu reduzieren. Dazu können Vereinfachungen, Selektionen sowie Hierarchisierungen von Inhalten und Teilprozessen beitragen. Es muss hier auf Top-down-Prozesse zurückgegriffen werden, indem eine Priorisierung der relevanten Inhalte vorgenommen wird und die Schreibenden diese Prioritätenliste abarbeiten. Während der Anwendung dieser Planungsmethode werden folglich inhaltliche Kategorien (*topic names*) gebildet, die als Gedächtnisstütze dienen. Das führt dazu, dass diese Informationen häufig von erfahrenen Schreiber*innen in Form von Notizen (*topic outlines*) niedergeschrieben werden. (Hayes & Nash, 1996, S. 43)

Beim *planning by analogy* kommt es zu einer Verallgemeinerung und einer Übertragung von Wissen und bereits erarbeiteten Schreibroutinen, was bedeutet, dass Schreibende Ähnlichkeiten zwischen Aufgabenstellungen sowie Problemen erkennen und entsprechend auf bekannte Problemlösestrategien zurückgreifen. Das *planning by analogy* und das *planning by abstraction* sind eher dem *abstract text planning* zuzuordnen, wohingegen das *planning by modeling* Aspekte des *langugae plannings* umfasst. (Hayes & Nash, 1996, S. 36)

Beim *planning by modeling* werden im Gegensatz zum *planning by abstraction* die vollständigen Informationen betrachtet, die zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe erforderlich sind, d. h. auch sprachliche Aspekte. Schreibende entwickeln hier ein konkretes Modell eines Textes, woraus im Folgenden der finale Text entsteht. Die Autor*innen sind so in der Lage, konkrete Formulierungen sprachlich zu testen oder geplante Kohärenzen in einer Art Prätext oder Draft zu erproben (Hayes & Nash, 1996, S. 36 ff.).

Da nun die verschiedenen Teilprozesse, Arten und Methoden des Planens vorgestellt worden sind, wird im Folgenden näher auf die Wissensgenerierung bei der Textproduktion eingegangen.

3.2.5.4 Bereiter & Scardamalia (1987): Two models of composing processes

Bereiter und Scardamalia (1987) entwickelten ein Modell, welches Auskunft über die Generierung von Wissen im Schreibprozess gibt und dabei geübte sowie weniger geübte Schreiber*innen betrachtet. In diesem Kontext untersuchen sie ebenfalls das Schreiben als einen Problemlöseprozess. Ihre Grundannahme besteht darin, dass die Entwicklung von Ideen beim Schreiben davon abhängt, inwieweit das Abrufen von Inhalten strategisch gesteuert wird, um wiederum rhetorische Ziele zu erreichen. Die Autor*innen unterscheiden zusätzlich zwischen inhaltlichem Wissen, d. h. Wissen über den spezifischen Bereich, über den geschrieben wird, und Diskurswissen, d. h. sprachlichem Wissen, das für jedes Thema anwendbar ist. Darauf aufbauend konnten die Autor*innen zwei Strategien herausarbeiten, die bei der Generierung des Wissens beim Schreiben relevant sind.

Bereiter und Scardamalia (1987, S. 6 ff.) unterscheiden zwei Herangehensweisen bei der Produktion von Texten: *knowledge telling* und *knowledge transforming*. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die beim Schreiben nichtexistierende Interaktionsinstanz. Durch die Abwesenheit dieser Interaktionsinstanz ist der*die Schreibende dazu gezwungen, im Alleingang Inhalt zu generieren. Dazu benötigt das Individuum Unterstützung von *cues*. Bei letzteren handelt es sich um Stichworte, die dabei helfen sollen, den geforderten Inhalt aus dem Gedächtnis abzurufen (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 7 ff.). Beim Prozess des *knowledge tellings* resultieren diese *cues* aus dem Wissen zur Thematik generell, dem bereits geschriebenen Text sowie dem eigenen Textsortenwissen. Das thematische Wissen und das Textsortenwissen werden durch die Aufgabenstellung angeregt, was dieser eine besonders wichtige Funktion zuschreibt. Das durch die Aufgabenstellung aktivierte Wissen wird spontan abgerufen und verschriftlicht, ohne wesentliche Änderungen vorzunehmen. Da in diesem Fall kein neues Wissen generiert wird, bleibt es bei der bloßen Wiedergabe des bereits vorhandenen Wissens, dem sogenannten *knowledge telling*. Unterschiede in den verfassten Texten ergeben sich hierbei aus der Komplexität des abgerufenen Wissens (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 10 ff.).

Bei *knowledge transforming* hingegen handelt es sich um einen weitaus komplexeren Prozess, der *knowledge-telling* als einen Teilprozess beinhaltet (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 10 ff.). In den Vordergrund rückt, wie der Name bereits verdeutlicht, die Transformation des eigenen Wissens während des Schreibprozesses. Dies geschieht durch ständiges Überarbeiten und Umformulieren des bereits verfassten Textes, wodurch der Einfluss des geschriebenen Textes auf das Endprodukt stärker ist als beim *knowledge telling*. Durch die intensivere Beschäftigung mit dem bereits geschriebenen Text rückt die grammatikalische Richtigkeit weiter in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Zusätzlich beschäftigt sich der*die Schreibende mit

zwei grundlegenden Problemen, dem inhaltlichen sowie dem rhetorischen. Zwischen diesen beiden Problembereichen finden ein ständiger Austausch und eine permanente Korrektur statt, die zur Verbesserung des Textes führen (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 11 ff.). Bei beiden Modellen wird sich nur mit den kognitiven Vorgängen beim Schreiben eines Textes beschäftigt, weshalb anhand des Endproduktes nicht festgestellt werden kann, mit welchem Ansatz der*die Schreibende den Text verfasst hat (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 12). Anhand der Art und Weise, wie der Text produziert wird, lässt sich feststellen, ob der*die Schreibende einen *knowledge-telling*- oder einen *knowledge-transforming*-Prozess durchläuft. Dazu formulierten Bereiter und Scardamalia (1987, S. 13 f.) Indikatoren, die sie als *start-up times*, *notemaking*, *thinking-aloud protocols* und *revisions* bezeichnen. *Start-up times* verweist auf die Zeit, welche der*die Schreibende benötigt, um mit dem Schreiben zu beginnen. Diese kann in Abhängigkeit vom thematischen Wissen und vom Textsortenwissen variieren. Beobachtungen zeigen, dass die *start-up time* in direktem Zusammenhang zu den Strategien steht. Je kürzer die Zeit vor Schreibbeginn ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass es sich um einen *knowledge-telling*-Prozess handelt (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 13 f.). Da die alleinige Beobachtung der *start-up times* keine Rückschlüsse auf die kognitive Aktivität ergab, ließen sie die Schreiber*innen ihren Text planen, bevor diese ihn endgültig verschriftlichten. Beim *notemaking* wurde deutlich, dass bei Schreibern*innen, die nach dem *knowledge-telling*-Prozess vorgehen, die Notizen einen ersten Entwurf des späteren Textes darstellen, wohingegen bei erfahrenen Schreibern*innen die Notizen eine Struktur bilden und abstrahierte Ideen zueinander in Beziehung gesetzt werden (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 14 f.). Um die gedanklich ablaufenden Prozesse noch detaillierter verstehen zu können, wurden *thinking-aloud protocols* angefertigt. Dabei wurde deutlich, dass zwar alle Schreiber*innen mehr mental erarbeiten, als sie verschriftlichen, aber diejenigen, welche nach dem *knowledge-telling*-Prozess Texte verfassen, nicht mehr verbalisieren, als sie im Endeffekt schreiben. Die mentale Version des Textes hat eine große Ähnlichkeit zu der verschriftlichten. Bei den Schreiber*innen, die nach der *knowledge-transforming*-Strategie arbeiten, ist die kognitive Aktivität deutlich ausgeprägter und sie verbalisieren viele Informationen, die im verschriftlichten Text nicht erscheinen. *Revision* ist ein Indikator, der sich in Texten, die nach dem *knowledge-transforming*-Prozess verfasst wurden, nicht finden lässt. Hierbei werden die Gedanken verschriftlicht und dann nicht mehr überarbeitet (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 22). Bei all diesen Indikatoren wurde der *knowledge-telling*-Prozess hauptsächlich von jüngeren und damit weniger erfahrenen Schreibern*innen genutzt (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 15 ff.).

Werden diese Ausführungen nun speziell auf die Generierung von Inhalten bezogen, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass kompetente Schreiber*innen eher dazu neigen, alle gesammelten Inhalte

im Text unterzubringen. Hingegen besteht bei Schreibanfängern*innen die Schwierigkeit, umfassende Inhalte zu generieren und diese zu verschriftlichen. Das Erzeugen von Inhalten ist dann wenig systematisch, weitgehend assoziativ. Ein metakognitives Verständnis der gezielten Suche nach Inhalten ist noch nicht ausgebildet worden. Aus didaktischer Perspektive muss daraus die Konsequenz gezogen werden, dass Schüler*innen beim Systematisieren ihres Wissens unterstützt werden. Zusätzlich gehört zu den wichtigen Kennzeichen einer ausgebildeten Schreibkompetenz die Fähigkeit, Schreibziele zu entwickeln und den Text zu planen, denn Ziele sowie Pläne bilden die entscheidenden Steuerungsinstanzen während des Schreibprozesses. Schreibanfänger*innen haben große Schwierigkeiten, ihre Texte zu planen und sich selbst Ziele zu setzen. Im Schreibprozess zeigt sich das u. a. darin, dass sie unmittelbar mit dem Niederschreiben beginnen, ohne zuvor zu planen. Das Resultat daraus ist, dass Planungsnotizen eher den Charakter einer ersten vollständigen Textfassung haben (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.4).

3.2.5.5 Kellogg (1996): Model of working memory

Die vorherigen Darstellungen zum Schreibprozess verdeutlichen, dass es sich beim Schreiben um einen Prozess handelt, bei dem verschiedene Teilprozesse gleichzeitig ablaufen. Aus diesem Umstand ergibt sich häufig eine kognitive Überlastung, die u. a. aus der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses resultiert. Dabei können insbesondere die Anforderungen an die Übersetzung von Ideen in qualitativ hochwertigen Text Ressourcen verbrauchen, die für die Planung auf höherer Ebene erforderlich sind. Philipp (2015) bezeichnet das Arbeitsgedächtnis sowie die individuellen Limitierungen im Zuge seiner Erläuterungen zum Schreibmodell von Hayes (2012) als „Nadelöhr“ (S. 18) und stellt fest, dass alle Prozesse, die mit dem Schreiben zusammenhängen, durch ebendieses Nadelöhr hindurchmüssen. Auch wenn somit die Modellierungen zum Schreibprozess von Kellogg (1996) nicht ausschließlich die Planungsprozesse beim Schreiben fokussieren, arbeitet er die entscheidende Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben heraus. Anhand dessen wird es möglich sein, die Planungsprozesse beim Schreiben noch expliziter zu betrachten. Zu betonen ist jedoch, dass dieses Modell nicht das einzige ist, welches sich mit der Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben beschäftigt. Erste umfassende Ausführungen zur Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stammen von Baddeley (1986). Als zusätzliche Ergänzung können die Ausführungen von McCutchen (1996) herangezogen werden. Dennoch wird im Folgenden der Fokus auf das Modell von Kellogg (1996) gelegt, weil dies einschlägig diskutiert ist.

Die Modellierungen von Kellogg (1996, S. 57) bauen auf den Untersuchungen von Hayes und Flower (1980) zur Textproduktion auf. Somit unterscheidet auch er diese Teilprozesse: Planen, Übersetzen und Überarbeiten. Gleichzeitig nimmt Kellogg ebenso erwachsene bzw. erfahrene Schreibende in den Blick. Er

geht davon aus, dass beim Schreiben und Lesen das Arbeitsgedächtnis beansprucht wird, da Wissen sowie Erfahrungen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden müssen. Das Modell beschreibt die Anforderungen, die der Schreibprozess an das Arbeitsgedächtnis stellt (Kellogg, 1996, S. 58 f.). Daher wird die Beziehung zwischen den Schreibprozessen und den verschiedenen Komponenten des Arbeitsspeichers, insbesondere im Hinblick auf die kurzfristigen Speichieranforderungen, dargestellt. Bezüglich der Planung unterscheidet Kellogg zwischen der Generierung und der Organisation von Inhalten sowie den sprachlichen Planungen zur Satzproduktion (Kellogg, 1996, S. 59 ff.).

Der Planungsprozess ist eng mit dem visuellen Arbeitsgedächtnis verbunden, insbesondere, wenn Schreibende Ideen generieren und organisieren. Um Inhalte für den zukünftigen Text zu entwickeln, greifen die Schreibenden auf zusätzliches Material, z. B. Texte, Bilder, Übersichten oder Gespräche, zurück. Gleichzeitig kann konzeptionelles Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden. Hier spielt die visuelle Komponente des Arbeitsgedächtnisses eine Rolle. Bei der Organisation der Informationen und Inhalte haben Schreiber*innen die Möglichkeit, entweder mental oder medial schriftlich ihr Wissen zu organisieren. Da insbesondere beim schriftlichen Planen auf Diagramme, Cluster oder Notizen zurückgegriffen wird, sind hier die räumlichen Komponenten des Arbeitsgedächtnisses angesprochen. Die Übersetzung dieser Ideen beansprucht überwiegend die phonologische Schleife, die sich auf das auditive Arbeitsgedächtnis bezieht. Darüber hinaus müssen die phonologischen Darstellungen der Bestandteile eines Satzes während der syntaktischen Verarbeitung vorübergehend gespeichert werden. (Kellogg, 1996, S. 60 ff.)

Insgesamt zeigt sich, dass verschiedene Arten des Planens wiederum unterschiedliche Komponenten des Arbeitsgedächtnisses beanspruchen. Auch wenn die Darstellungen hier eine gewisse Linearität suggerieren, betrachtet Kellogg (1996) die Textproduktion rekursiv, was bedeutet, dass sich ein Text von der Planung über die Erstellung eines ersten Entwurfs bis hin zur späteren Überarbeitung durch serielle Entwicklungsstadien bewegt. Selbst während der ersten Schreibphase der Textproduktion können Schreibende Ideen auf konzeptioneller Ebene planen und anschließend eine vorläufige Übersetzung in mentale Sätze oder geschriebene Notizen vornehmen. Diese finden möglicherweise später Eingang in den ersten Entwurf des Textes, wenn die Schreibenden die Phase des Vorschreibens abschließen. In ähnlicher Weise kann die Überprüfung vorläufiger Formulierungen während des erstens Schreibens als Teil eines Überarbeitungsprozesses erfolgen (Kellogg, 1996, S. 70 f.).

Des Weiteren leitet sich aus den Funktionsweisen des Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben ab, dass die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens so automatisch wie möglich ausgeführt werden sollten. Dementsprechend können beispielsweise eine gut entwickelte Schreibflüssigkeit oder allgemeine Sprach-

kennnisse die kognitive Überlastung verringern und ein schnelles Abrufen von Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis ermöglichen. Gleichzeitig ergibt sich daraus, dass die Anwendung von Strategien sowie Schreibroutinen ebenfalls zur Verringerung der kognitiven Belastung beiträgt und eine effektivere Planung ermöglicht (Kellogg, 1996, S. 68).

3.2.5.6 Galbraith (2009): Dual-process writing model

Das Modell fokussiert – ähnlich wie die Ausführungen von Bereiter und Scardamalia (1987) – die Wissensgenerierung beim Schreiben und kontrastiert dabei wissensbildende Prozesse sowie wissenstransformierende Prozesse (Galbraith, 2009, S. 53).

Das wesentliche Merkmal des wissensbildenden Prozesses ist, dass Wissen nicht automatisch abgerufen wird, sondern durch eine Synthese von Inhalten erarbeitet wird. Die Generierung von Inhalten ist somit als ein Entdeckungsprozess zu betrachten, was bedeutet, dass das Wissen erst dann zu einem expliziten Inhalt wird, wenn es als Text synthetisiert wird. Es wird angenommen, dass der wissensbildende Prozess am besten funktioniert, wenn Autor*innen ihre Gedanken in expliziten, zusammenhängenden Sätzen zusammenfassen (Galbraith, 2009, S. 56).

Der wissenstransformierende Prozess beinhaltet das Abrufen expliziter Inhalte, die im episodischen Speicher verankert sind und entsprechend im Arbeitsgedächtnis ausgewertet sowie angepasst werden können, um rhetorische Ziele zu entwickeln. Dieser Prozess entspricht somit den Ausführungen aus den klassischen kognitionspsychologischen Schreibprozessmodellen (Galbraith, 2009, S. 56).

Beide Prozesse sind für ein effektives Schreiben notwendig. Der wissenstransformierende Prozess stellt sicher, dass Inhalte in Bezug auf rhetorische Ziele kohärent organisiert werden, und kann, wenn Inhalte in episodischen Erinnerungen nicht verfügbar sind, diese als Ziel für den wissensbildenden Prozess festlegen. Der wissensbildende Prozess ist erforderlich, um Inhalte bereitzustellen, die das Verständnis der Schreiber*innen widerspiegeln. Diese müssen jedoch explizit organisiert werden, um rhetorische Ziele zu erreichen. Aufgrund der gegensätzlichen Prinzipien, nach denen die beiden Systeme arbeiten, besteht allerdings ein potenzieller Konflikt zwischen ihnen. So können Inhalte, die für das Verständnis der Schreiber*innen erforderlich ist, die rhetorische Ausrichtung des Textes negativ beeinflussen. Eine explizite Organisation zur Aufrechterhaltung rhetorischer Ziele kann verhindern, dass das Verständnis des Schriftstellers vollständig im Text verankert wird. Bei schriftlichen Kontrollprozessen geht es daher nicht nur darum, die Ressourcenanforderungen verschiedener kognitiver Prozesse zu verwalten, sondern auch darum, die Anforderungen dieser widersprüchlichen Ziele in Einklang zu bringen. Durch die erfolgreiche Bewältigung dieses Konflikts

kann der Autor ein kohärentes Wissensobjekt erstellen, das rhetorische Ziele erfüllt und gleichzeitig das implizite Verständnis des Autors für das Thema vollständig erfasst (Galbraith, 2009, S. 62).

Speziell für das schriftliche Planen von Inhalten ergibt sich aus den Ausführungen, dass die Erstellung eines schriftlichen Planes für den wissensbildenden Prozess hinderlich sein kann, da laut Galbraith das Wissen erst durch den Formulierungsprozess selbst synthetisiert werden würde. Das spräche folglich dafür, dass eher auf das Überarbeiten von Texten gesetzt werden sollte, wenn tatsächlich beide Wissensprozesse gleichermaßen angesprochen werden sollen (Galbraith & Baaijen, 2018, S. 253).

3.2.5.7 Zusammenfassung zur Modellierung von Schreibplanungsprozessen

Insgesamt leitet sich aus den Ausführungen zunächst ab, dass Planen von Texten aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden muss und entsprechend zwei Funktionen hat. Das Planen kann erstens als ein Bestandteil des Schreibprozesses verstanden werden, der bewusst oder unbewusst abläuft sowie verschiedenen Arten des Planens umfasst, und zweitens als eine im Idealfall bewusst eingesetzte Methode oder Strategie, um den Schreibprozess zu stützen.

Wie sich insbesondere durch Hayes & Flower (1980) zeigte, ist der Mehrkomponentenprozess der Planung komplex. Die Hauptfunktion des Planens besteht überwiegend darin, Inhalte auf verschiedenen Ebenen zu planen, jedoch zeigt sich auch durch die Darstellung der verschiedenen Modelle, die wiederum andere inhaltliche Ausrichtungen hatten und damit verschiedenen Aspekte des Schreibprozesses betrachteten, dass es offene Fragen hinsichtlich der Funktionsweise, des Einflusses und der Interaktion der einzelnen Teilprozesse gibt. Es bleibt offen, inwiefern die Generierung von Inhalten automatisch erfolgt. Zusätzlich konnte noch nicht abschließend geklärt werden, wie sich die Organisation und die Generierung von Inhalten gegenseitig beeinflussen oder auch stören können. Des Weiteren ist noch unklar, wie groß der Einfluss der pragmatischen Planung auf den gesamten Schreibprozess ist. Für die Teilprozesse des Planens kann dennoch abschließend festgehalten werden, dass sie rekursiv sind, miteinander interagieren und sich gegenseitig beeinflussen können.

Zusätzlich konnte insbesondere durch Hayses & Nash (1996) gezeigt werden, dass die Planungsarten, die während eines Schreibprozesses ablaufen, jeweils sehr unterschiedlich sind. Diese Unterschiedlichkeit resultiert jedoch auch aus der Bedeutung, der Zielsetzung und der Definition der Planungsbegriffe, die in den verschiedenen Untersuchungen angelegt sind.

Ebenfalls wurde deutlich, dass der Planungsprozess von entwicklungsbezogenen Komponenten abhängig ist und sich je nach Entwicklungsstand unterschiedliche Vorgehensweisen beim Planen etablieren (Bereiter & Scardamalia, 1987; Burtis, Bereiter, Scardamalia & Tetroe, 1983).

Zusammenfassend ergibt sich, dass das Planen in verschiedene Phasen unterteilt werden kann. Sie unterscheiden sich je nach Problemstellung und bereits entwickelter Schreibroutine. Dieser Aspekt ist insbesondere aus didaktischer Perspektive relevant. So ist auch davon auszugehen, dass vor allem für junge Schreiber*innen all diese Teilprozesse des Planens sichtbar gemacht werden müssen und auch entsprechend gestützt werden sollten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Planungsprozess mit all seinen Facetten und Subprozessen von den folgenden Aspekten beeinflusst wird: von dem Thema der Schreibaufgabe bzw. der Problemstellung, der Zielsetzung und der Funktion des zukünftigen Textes, den antizipierten Adressat*innen, dem Genre und abschließend dem im Langzeitgedächtnis verfügbaren Wissen. So wird es in den folgenden Kapiteln u. a. darum gehen, die Erkenntnisse zur Entwicklung und Stützung des Planungsprozesses weiter zu systematisieren.

3.3 Zusammenfassung des Kapitels

In diesem Kapitel sind die Kompetenzbereiche und die Fähigkeiten, die in vorliegender Arbeit untersucht werden sollen (schriftliche Argumentationskompetenz, Schreibplanungskompetenz, Schreibplanung), im Detail beschrieben worden. Ebenfalls ist auf entwicklungsbezogene Aspekte eingegangen worden. Es ist deutlich geworden, dass es trotz einer Ausdifferenzierung dieser Kompetenzen und Fähigkeiten nicht um die Separierung der einzelnen Kompetenzen und Fähigkeiten geht, da jene bei der Textproduktion direkt ineinandergreifen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die argumentierende Sprachhandlung u. a. entwicklungsbedingt eine große Herausforderung für die Schüler*innen darstellt (u. a. Neumann & Lehmann, 2008; Rezat, 2011). Die Komplexität dieser Sprachhandlung ergibt sich aus den verschiedenen Teilhandlungen, die beim schriftlichen Argumentieren umgesetzt werden müssen (u. a. Quasthoff & Domenech, 2016; Winkler, 2003). Zu diesen Teilhandlungen gehört etwa das Anzeigen von Konklusion und Gegenargumenten (u. a. Morek et al. 2017; Feilke, 2008; Ferreti & Yueyue, 2016). Um diese Teilhandlungen zu bewältigen, müssen sich die Schüler*innen schreibkompetent zeigen. Darüber hinaus ist das argumentative Schreiben fächerübergreifend relevant, auch wenn die sprachliche Ausgestaltung einer Argumentation gewisse Fachspezifitäten hat. Gleichzeitig ist das Erlangen der Kompetenz behördlich festgelegt, wie ein Blick in die KMK beweist (KMK, 2003). Diese Zielsetzung wird jedoch nicht von allen Schüler*innen erreicht, wie großangelegte Vergleichsstudien zeigen. Es ergibt sich hier eine eindeutige Diskrepanz zwischen einer gestellten Anforderung bzw. Notwendigkeit in der Umsetzung und den gezeigten Kompetenzen. Das Schreibplanen bzw. Schreibplanungskompetenzen können an dieser Stelle als ein Bindeglied zwischen der Anforderung und der Umsetzung betrachtet werden.

Beim Schreiben finden verschiedene Planungsprozesse statt, die unterschiedliche Funktionen haben, wie die Ausführungen zum Schreibprozess deutlich gemacht haben. Sehr komprimiert kann daraus Folgendes abgeleitet werden: Das Planen ist im Kontext des Schreibens ein kognitiver Prozess, welcher angewandt wird, um Inhalte, Strukturen, sprachliche Aspekte und den zukünftigen Schreibprozess auf einer Metaebene zu durchdenken, bevor der eigentliche Formulierungsprozess beginnt (Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 33).

Beim schriftlichen Argumentieren oder auf dem Weg zum argumentativen Text planen Schreibende ihre Texte. Das kann unbewusst ablaufen, wobei die Prozesse dann wenig zielgerichtet erfolgen, oder der Planungsprozess kann gesteuert vollzogen werden, um diesen dann möglichst gewinnbringend für den Schreibprozess einzusetzen. Daran angelehnt wurde in diesem Kapitel herausgearbeitet, dass das Planen methodisch zu betrachten ist. Demnach umfasst das Planen sämtliche mentale Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen, die einen Text entstehen lassen (Krings, 1992, S. 47). Wie diese methodische Steuerung des Planungsprozesses für die Schüler*innen gestaltet werden kann, soll im folgenden Kapitel vertieft werden.

4 Verbindung zwischen der subjektiven Perspektive und der institutionellen Perspektive: didaktisch und methodische Konzepte

Es wurde bereits erläutert, dass Schüler*innen der 7. Klasse kognitiv dazu in der Lage sind, schriftlich zu argumentieren, jedoch gleichzeitig die Realisierung dieser schriftsprachlichen Handlung mit großen Herausforderungen für die Schüler*innen verbunden ist. Dieses Kapitel nimmt erstmalig die institutionelle Perspektive, d. h. schulische Bedingungen und Lernbedingungen, des Planens sowie des Argumentierens in den Blick (siehe Abbildung 4, hellblaue Färbung). Somit sollen im Folgenden die didaktischen und die methodischen Einflussfaktoren vorgestellt werden, die sich begünstigend auf das schriftliche Argumentieren auswirken sowie im Zusammenhang mit dem Planen stehen. Dabei wird der Fokus auf die Frage gelegt, inwiefern das Planen oder die Anwendung von Planungsstrategien das argumentative Schreiben unterstützen können.

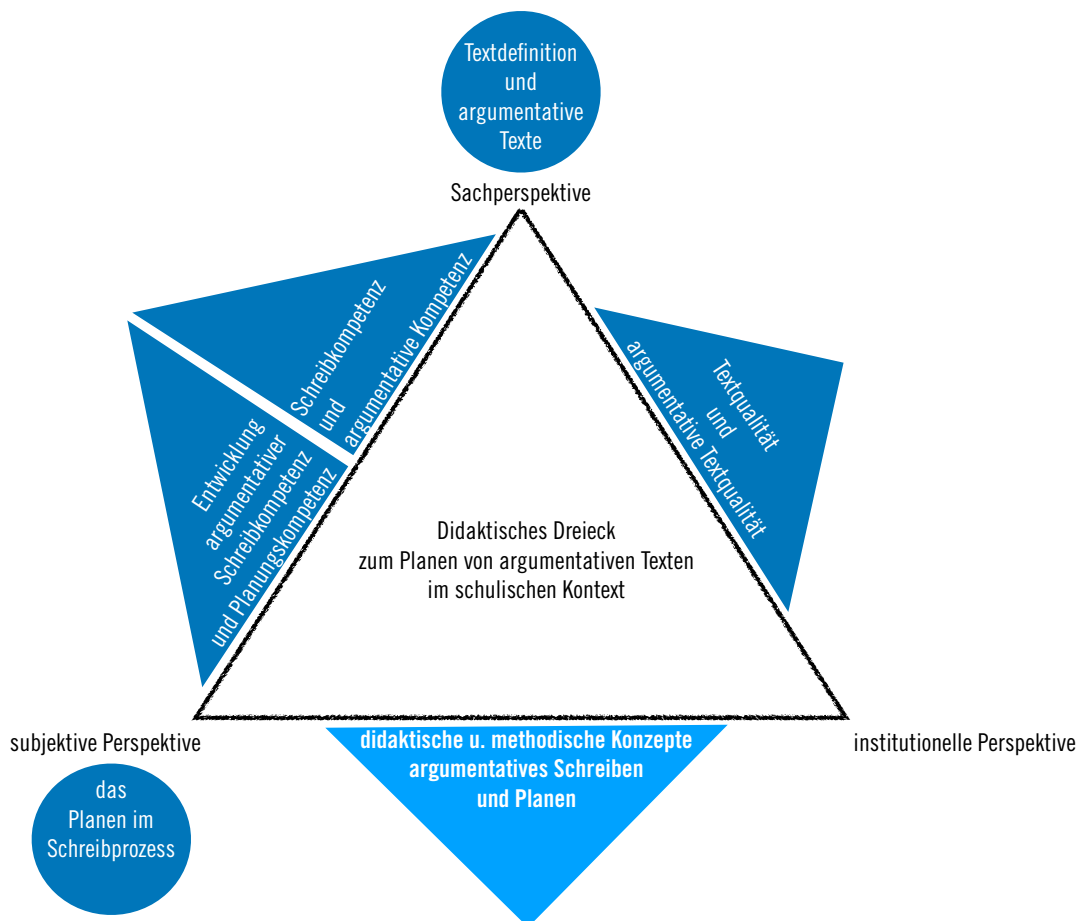


Abbildung 4: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt „Verbindung zwischen der Subjektperspektive und institutionellen Perspektive (Quelle: eigene Darstellung)

4.1 Didaktische und methodische Stützung des argumentativen Schreibens

Um die Frage zu beantworten, wie das argumentative Schreiben gestützt werden kann und welche Rolle dabei das schriftliche Planen spielt, können zunächst Faktoren aus Kapitel 3.2.5 hergeleitet werden, die den Schreibprozess beeinflussen. Diese Einflussfaktoren können als Stellschrauben betrachtet werden, die zur Förderung des argumentativen Schreibens betätigt werden können. Für diese Arbeit sind es drei dieser Stellschrauben, die näher betrachtet werden: die Schreibaufgabe, die Schreibstrategie und Planungsmethoden. Deshalb wird zunächst erläutert, welche Eigenschaften eine Schreibaufgabe haben muss, damit diese als besonders unterstützend für die Schüler*innen gilt. Anschließend wird erläutert, was unter einer Schreibstrategie zu verstehen ist, um die Bedeutung der Entwicklung von Schreibroutinen zu begründen. Abschließend wird auf diverse einschlägige Untersuchungen eingegangen, die Aufschluss über den Einfluss des schriftlichen Planens beim Produzieren von argumentativen Texten geben.

4.1.1 Schreibaufgaben

Anhand der Modellierungen des Schreibprozesses konnte gezeigt werden, dass die Schreibaufgabe einen maßgeblichen Einfluss auf die Textproduktion hat. Deshalb soll im Folgenden erläutert werden, welche Eigenschaften Schreibaufgaben haben sollten, damit diese den Schreibprozess positiv beeinflussen können.

Gute Schreibaufgaben sind solche, bei denen die Schüler*innen ein möglichst großes Lernpotenzial erlangen. In diesem Zusammenhang sollen Lernaufgaben sowie das dazugehörige Aufgabenumfeld als solche Aufgaben begriffen werden, „mit denen Schüler*innen sich neue fachliche Inhalte und Vorgehensweisen erarbeiten, konsolidieren oder diese üben festigen können“ (Ralle et al., 2014, S. 10). Speziell bezogen auf die Schreibdidaktik vereinigen sich diese Kriterien in der Idee von „profilieren Schreibaufgaben“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). Das Konzept geht, angelehnt an Hayes & Flower (1980), davon aus, dass das Aufgabenumfeld den gesamten Schreibprozess beidseitig beeinflusst. Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) konnten in einer explorativen Studie nachweisen, dass eine komplexe Schreibaufgabe mit einer eindeutigen Profilierung die Textqualität verbessern kann – wobei Profilierung in diesem Zusammenhang bedeutet, dass Schüler*innen durch die Aufgaben angeleitet werden, sich mit einer schriftlich kommunikativen Sprachhandlung auseinanderzusetzen und somit auf eine gestellte Problemlage mit einem bestimmten Textmuster zu reagieren. Um dies zu ermöglichen, bedarf es nach Bachmann & Becker-Mrotzek (2010, S. 201) Kriterien, die eine Aufgabe erfüllen muss:

„Der zu schreibende Text muss für die Schüler/innen eine identifizierbare Funktion erfüllen; sie müssen erkennen können, welches kommunikative Problem damit bearbeitet werden soll. Des Weiteren müssen die

Schüler/innen Gelegenheit haben, sich das erforderliche Weltwissen, aber auch von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, anzueignen, damit sie wissen, worüber sie schreiben können und sollen.“

Hier wird deutlich, dass mit der o. g. Aufgabe nicht allein die eigentliche Schreibaufgabe gemeint ist, sondern gleichermaßen das Aufgabenumfeld mit allen möglichen Unterstützungsmaßnahmen – so wie beispielsweise die argumentative Schreibaufgabe in das Ablaufschema der Interventionsphase des Projektes „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“ eingebettet war (vgl. dazu auch Kapitel 7.3.1). Zum anderen sollen die Schreibenden während des Verfassens an einem sozialen Interaktionsprozess teilhaben, damit z. B. die Wirkung des Textes von den Schreibenden selbst überprüft werden kann. Dies kann dazu führen – und ist im Rahmen des Projektes auch geschehen –, dass Texte teilweise kollaborativ entstehen, d. h., dass Gruppenarbeitsphasen in die Textproduktion eingebettet werden.

Auch in internationalen Fachpublikationen werden ähnliche Kriterien für besonders effektive Schreibinstruktionen genannt. Interessant ist, dass insbesondere die Komplexität einer Schreibaufgabe als gewinnbringend für die Schreibenden betrachtet wird. So stellen sowohl Graham (2008) als auch Santangelo & Olinghouse (2009) in ihrem zusammenfassenden Artikel zu effektiven Schreibarrangements heraus, dass Schreibaufgaben dann besonders effektiv Schreibprozesse auslösen, wenn diese zum einen bedeutungsvoll für die Schüler*innen sind und zum anderen eine Herausforderung für sie darstellen. Zusätzlich heben sie hervor, dass es sinnvoll ist, wenn Schüler*innen für eine*n reale*n Adressat*in mit einer klaren Zielsetzung schreiben. Eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten und so in eine authentische kommunikative Situation zu geraten, hat ihnen zufolge einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schreibenden. Gleichzeitig ist es empirisch unbestritten, dass Motivation beim Schreiben immer einen positiven Einfluss auf das Textprodukt hat, und zwar unabhängig von den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Schreibenden (Calkins, 1986; Graham, 2008; Philipp, 2015; Sturm & Weder, 2016).

In einem fächerübergreifenden Kontext heben Stephany et al. (2015) zusätzlich den allumfassenden Lernkontext, in den eine Schreibaufgabe eingebettet ist, als relevant hervor und plädieren noch eindeutiger als Bachmann und Becker-Mrotzek (2010) für unterstützende Schreibaufgaben, wobei dieser Ansatz eine enge Verbindung zum strategiegeleiteten Schreiben aufweist (vgl. dazu auch das folgende Kapitel 4.1.2). Den beiden zufolge muss eine Aufgabe nicht nur kommunikativ, sondern auch epistemisch sein. Demnach ist nicht allein die Schreibaufgabe für das Gelingen des Schreibprozesses relevant, sondern ebenso das Integrieren von Unterstützungsmechanismen in den gesamten Schreibprozess. So sollen sich die Schüler*innen in einem umfassenden Aufgabenkontext Wissen aneignen und zum individuellen Schreiben angeregt werden. Die Merkmale dieser unterstützenden Schreibaufgaben ähneln denjenigen von profilierten

Schreibaufgaben und sind folgende: die Nennung eines klaren Adressaten* einer Adressatin sowie der Hinweis auf eine bestimmte zielgerichtete kommunikative Funktion. Zudem sind es direkte Instruktionen, die beim Schreiben unterstützen sollen, was bedeutet, dass der Schreibprozess in kleine Schritte zerlegt werden sollte, um die Schüler*innen dazu zu befähigen, einen konzeptionell schriftlichen Text zu schreiben. Dies wurde in dem Forschungsprojekt u. a. dadurch umgesetzt, dass mit einer Planungsstrategie in Form der vorgestellten Planungstools gearbeitet worden ist. Ebenso gehört zu den unterstützenden Instruktionen, dass die Lern- bzw. Schreibziele deutlich formuliert werden.

4.1.2 Schreibstrategien

Das Anwenden von Schreibstrategien ist immer in ein prozessorientiertes Schreiben eingebettet, dessen Eigenschaften ungeübten Schreiber*innen zugutekommt. Dieser Ansatz betont, dass Schreiber*innen durch Handeln lernen. Somit entwickeln Schreibende ein tieferes, vollständigeres Verständnis über den Akt der Komposition und ihre eigenen Ideen, indem sie sich auf häufige Schreibmöglichkeiten einlassen und im Idealfall den eigenen Schreibprozess immer wieder reflektieren. Wird von diesen Grundannahmen bei der Anwendung von Schreibstrategien ausgegangen, verwundert es nicht, dass Philip 2015 auf der Grundlage von Metaanalysen zu psychologischen Schreibinterventionsprojekten zu dem Schluss kommt, dass die Vermittlung und die Anwendung von Schreibstrategien als eine der wirksamsten Methoden zur Stützung des Schreibprozesses gehandhabt werden können. Auch wenn Metaanalysen methodologisch kritisch betrachtet werden müssen (vgl. dazu auch Philipp 2017), geben sie dennoch ein empirisch fundiertes Indiz für die Wirksamkeit von Schreibstrategien für die Förderung von Schreibkompetenzen. Zusätzlich ergibt sich aus den Ausführungen zum Schreibprozess und den verschiedenen Wissensarten, die beim Schreiben benötigt werden, dass die Befähigung zum reflektierten Schreiben mit Sicherheit gewinnbringend für die Textproduktion ist.

Bei Schreibstrategien handelt es sich um eine Lernstrategie, die nach Wild (2006) „jene Verhaltensweisen und Kognitionen sind, die vom Lernenden aktiv zum Zweck des Wissenserwerbs eingesetzt werden“ (Wild, 2006, S. 427). Schreibstrategien sind als mentale Programme zur Steuerung der Textproduktion zu verstehen, die bewusst ausgewählt werden und nicht kurzfristig erworben werden können, wie Gold (2011) betont. Schreibstrategien sind hochkomplex, da sie aus mehreren Teilhandlungen bestehen, die eine bestimmte Reihenfolge haben und nur aufeinander aufbauend angewendet werden können. Sie können als Strategiewissen abgespeichert werden, wobei ihre Anwendung entweder intuitiv oder bewusst sein kann. Der intuitive sowie der gezielte Einsatz finden stets dann statt, wenn Probleme den Schreibprozess behindern und die Schreibstrategie entlastend sowie sequenzierend auf den Schreibprozess einwirken kann.

Dabei ist auch zu betonen, dass die Anwendung einer Schreibstrategie nicht immer bewusst angewandt wird oder entwicklungsbedingt zum Erfolg führt, wie sich anhand der Ausführungen von Bereiter & Scardamalia (1987), Ortner (2000) und (Molitor-Lübbert (2002) nachvollziehen lässt. So eignen sich Schreibende auch Strategien an, die zunächst unbewusst, d. h. intuitiv, sind und erst durch eine Bewusstmachung adaptiert werden können sollten.

Schreibstrategien sind auf die Interaktion zwischen deklarativem, prozeduralem, konditionalem und metakognitivem Wissen ausgelegt (Baurmann, 2002). Daraus ergibt sich, dass Schreibstrategien unterteilt werden können, je nachdem, welche Wissensart angesprochen werden soll.

Die kognitiven Strategien bilden die erste Gruppe und sorgen für eine geeignete Sicherung von Gedächtnisinhalten. Die zweite Gruppe, die metakognitiven Strategien, überwacht die eigenen Kognitionen, sodass eine Selbstregulation aktiviert werden kann. Diese beiden Strategien helfen den Schreiber*innen aktiv bei der Bewältigung des Schreibprozesses, während die letzte Gruppe die Stützstrategien nur indirekt unterstützen. Sie betreffen die Verhaltensweisen des Schreibers und beziehen dabei interne sowie externe Ressourcen mit ein (Sturm & Weder, 2016).

Unabhängig davon, welche Strategieart trainiert werden soll, haben sich bestimmte Verfahren bei der Vermittlung der Strategien etabliert. Besonders effektiv sind Strategien nach Streblow & Schiefele (2006) dann, wenn diese zielgerichtet, flexibel und situationsgerecht eingesetzt werden. Dabei sollten die Schüler*innen die Möglichkeit haben, die neuen Lernstrategien mit den bereits vorhandenen Ressourcen zu verknüpfen (Wild, 2006). Zudem sind Schreibende vor allem dann in der Lage, erfolgreich mit Schreibstrategien zu arbeiten, wenn die Schreibstrategien zu dem individuellen Umgang der Informationsverarbeitung bzw. zu ihrem individuellen Lernstil passen (u. a. Alexander, Graham & Harris, 1998). Speziell für die Vermittlung von Schreibstrategien können Graham & Perin (2007) sowie Rogers & Graham (2008) herangezogen werden, die zu dem Schluss kommen, dass die Anwendung von Schreibstrategien besonders dann erfolgreich ist, wenn die Schüler*innen den eigenen Lernprozess überwachen und den Sinn hinter der Anwendung von Strategien erfassen, d. h., falls sie die Funktion der Strategie verstehen. Ebenso sollten die Schüler*innen die Möglichkeiten erhalten, die Schreibstrategie für sich zu adaptieren. Grundsätzlich sollte viel Zeit zum Anwenden und Verinnerlichen der Strategie eingeräumt werden.

Dennoch sind bei der Vermittlung von Schreibstrategien entwicklungsbezogene Aspekte miteinzubeziehen. Strategien werden nicht von heute auf morgen erworben, wie Gold (2011, S. 48) betont und in Bezug auf Lernstrategien ausführt. Im Vorschulalter sind die kognitiven Voraussetzungen für den Strategieerwerb noch nicht gegeben. Erst ab der Unterstufe können die Schüler*innen nach Anleitung und auf explizite Aufforderung hin eine Strategie anwenden. Wie Gold (2011, S. 48 f.) zudem ausführt, kann in dieser Phase

„ein geeignetes Strategietraining seine maximale Wirksamkeit entfalten“. Das gilt auch für die Vermittlung von Schreibstrategien.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird im Folgenden auf verschiedene Studien und Untersuchungen eingegangen, welche die Wirksamkeit unterschiedlicher Planungsmethoden und -strategien auf das argumentative Schreiben fokussieren.

4.1.3 Das Planen zur Stützung des argumentativen Schreibens

Die verschiedenen Modellierungen zum Schreiben und zur Schreibentwicklung inklusive der Ausführungen zur Entwicklung des schriftlichen Planens konnten bereits zwei elementare Aspekte bezüglich der Frage hervorbringen, inwiefern das Planen das schriftliche Argumentieren stützen kann:

(1) Bei erfahrenen Schreibenden ist das Planen ein fester Bestandteil des Schreibprozesses, auch wenn sich je nach Schreibbiographie unterschiedliche Vorlieben bezüglich der Wahl der Planungsmethoden entwickeln und die Wahl der Planungsmethode sowie damit der Planungsprozess von der umzusetzenden schriftlichen Sprachhandlung abhängig sind. (2) Die kognitive Fähigkeit zu planen, erweitert sich mit dem Alter, weshalb Schüler*innen der Mittelstufe in der Regel dazu angeleitet werden müssen, ihre Texte zu planen. Bis zur Mittelstufe fehlt zum einen den Schüler*innen häufig noch das Wissen zum Schreibprozess und zu den verschiedenen Schreibstrategien, zum anderen sind die Schüler*innen auf metakognitiver Ebene oft noch nicht in der Lage, den Schreibprozess vollständig zu überblicken.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Teilprozesse des Schreibens und damit ebenso das Planen mit seinen unterschiedlichen Facetten für die Schüler*innen explizit sichtbar zu machen, um genau diese Teilprozesse auch als ein Werkzeug bzw. eine Stütze des Schreibens zu begreifen. Aus diesen Zusammenhängen wird jedoch nicht deutlich, wie das schriftliche Planen methodisch erfolgen sollte, damit es das Schreiben unterstützen kann. Ist das schriftliche Planen z. B. als eine unverzichtbare Grundvoraussetzung zu betrachten, um gute argumentative Texte zu schreiben? Lassen sich folglich eindeutige Gelingensbedingungen bezüglich des schriftlichen Planens ausmachen? In den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 wurden durch die Erklärungen zu lernförderlichen Schreibaufgaben und die Darstellungen zu Schreibstrategien begünstigende Faktoren für die Textherstellung benannt. Durch ein strategisches Vorgehen, bei dem die Schüler*innen eine Schreibroutine entwickeln, d. h. zum einen Schreibwissen auf unterschiedlichen Ebenen erwerben (vgl. dazu Kapitel 3.1) und zum anderen dieses Wissen aktiv anwenden, ergibt sich eine Schreibumgebung, welche die Produktion eines guten Textes wahrscheinlicher macht. Diese Ausführungen wurden jedoch nicht explizit auf das schriftliche Planen bezogen. Dies liegt vor allem daran, dass der Forschungsstand bezüglich der Wirkung des Planens auf das Schreiben nicht unstrittig ist, wie die folgende Tabelle 3 (ab S. 75) zeigt. In

dieser sind relevante Studien zum Schreibplanen sowie zu dessen Wirkung auf den Schreibprozess und Schreibprodukte zusammengefasst. Die einzelnen Studien werden in chronologischer Reihe aufgelistet. Wenn jeweils mehrere Studien aufeinander aufbauen, werden diese direkt hintereinander in der Tabelle aufgeführt, weshalb die Chronologie zum Teil unterbrochen ist. In den Spalten sind zum einen das forschungsmethodische Vorgehen der Studien und zum anderen die Ergebnisse, die für die vorliegende Arbeit relevant sind, überblickshaft beschrieben. Nach der Tabelle werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den Rechercheergebnissen zusammengefasst.

Studie Stichprobengröße und Forschungsdesign

Glynn et al.
(1982)

- N = 40 Lehrer*innen
 - Untersuchung zum Einfluss von verschiedenen Formen von Prätexten auf die Textqualität beim Schreiben von persuasiven Texten
 - Alle Teilnehmer*innen wurden dazu angehalten, jeweils zwei Textentwürfe zu verfassen: a) Vorentwurf unter kontrollierten Bedingungen und b) finaler Textentwurf.
- 1. Gruppe:** Die Proband*innen mussten einen Textentwurf erstellen, in dem vollständige Sätze mit der entsprechenden Einhaltung der Rechtschreibung und der Grammatik umgesetzt worden sind. Ebenfalls sollten in der ersten Textvariante bereits alle relevanten Inhalte in der strukturell logischen Reihenfolge aufbereitet werden.
- 2. Gruppe:** Die Proband*innen wurden aufgefordert, sämtliche relevanten Informationen bereits im ersten Textentwurf strukturell in eine logische Reihenfolge zu bringen. Sie mussten beim Schreiben jedoch nicht ihr Augenmerk auf Rechtschreibung und Grammatik legen. Es sollten jedoch vollständige Sätze gebildet werden.
- 3. Gruppe:** Die Proband*innen dieser Gruppe sollten ausschließlich die wesentlichen Inhalte des zukünftig entstehenden Textes sammeln und in eine logische Reihenfolge bringen. Rechtschreibung, Grammatik sowie Satzstruktur konnten dabei außer Acht gelassen werden.
- 4. Gruppe:** Die Proband*innen sollten ausschließlich die relevanten Inhalte des zukünftigen Textes sammeln. Es sollten noch keine argumentativen Strukturen gebildet werden. Ebenso wurden syntaktische und orthografische Normierungen außer Acht gelassen.
- In den Textentwürfen wurden Satzeinheiten gezählt, um die Anzahl der Argumente zu erfassen.
 - Um die finalen Texte zu bewerten, wurden die folgenden Aspekte erhoben: Gesamtzahl der produzierten Sätze, syntaktische Komplexität (durchschnittliche Anzahl der Sätze pro Satz), Orthographie (durchschnittliche Anzahl der Satz- und Rechtschreibfehler pro Satz) und Effizienz der Argumentpräsentation (durchschnittliche Anzahl der Argumente pro Satz).
 - Zusätzlich wurden die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer*innen erhoben

für die Arbeit relevante Ergebnisse

Ergebnisse geplante Argumente

- Insgesamt wurden mehr Pro-Argumente als Contra-Argumente produziert.
- Die verschiedenen Vorentwurfsformate hatten keinen Einfluss auf die Anzahl der produzierten Contra-Argumente.
- Die Gruppe, die keine vollständigen Sätze beim Planen produzierte, sammelte am meisten Argumente.
- Die Lockerung der Strukturanforderungen während der Planung ermöglicht mehr Verarbeitungskapazität. Somit können mehr Argumente produziert werden.

Ergebnisse Argumente im Text

- Etwa 87 % der geplanten Argumente wurden in den finalen Text integriert.
- Es wurden mehr Pro-Argumente als Contra-Argumente im Text produziert.
- Je mehr sprachliche Normierungen beim Planen vorgegeben wurden und entsprechend von den Teilnehmern*innen umgesetzt wurden (Syntax, Orthographie), desto mehr beeinflusste dies die Argumentation im finalen Text negativ (gemessen an der Anzahl der produzierten Argumente im Text).

Sprachliche Fähigkeiten und Argumentation

- Teilnehmer*innen mit höherer sprachlicher Fähigkeit produzierten signifikant mehr Argumente bei der Planung als die mit niedrigeren sprachlichen Fähigkeiten.
- Teilnehmer*innen mit höherer sprachlicher Fähigkeit produzierten signifikant mehr Argumente in den finalen Texten als die mit niedrigeren sprachlichen Fähigkeiten.
- Teilnehmer*innen, die bereits beim Planen die Argumente strukturierten, generierten mehr Ideen im Text, produzierten jedoch weniger elaborierte Sätze.

**Kellogg
(1990)**

- N = 207 College-Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen
- Untersuchung des Einflusses verschiedener Planungsstrategien auf die Qualität von argumentativen Texten

Aufgabenbedingungen

- Die Studierenden wurden zufällig drei Gruppen zugeordnet. Jede Gruppe erhielt unterschiedliche viele Informationen zur Schreibaufgabe: a) Teilnehmer*innen bekamen die Schreibaufgabe und hatten 2 Minuten Zeit, sich vor dem Schreiben zum Thema Gedanken zu machen. b) Die Teilnehmer*innen erhielten die Schreibaufgabe und eine Liste mit 14 möglichen Pro- und Contra-Argumenten. Sie hatten zusätzlich 5 Minuten Zeit, das Material zu sichten. c) Die Teilnehmer*innen bekamen die Schreibaufgabe, die Liste mit Argumenten und ein Organisationschema für ihren Aufsatz. Das Organisationschema enthielt Vorschläge für einen möglichen Aufbau des argumentativen Textes und eine optionale Argumentationsstruktur.

Planungsstrategie

- Zusätzlich erhielten die Teilnehmer*innen durch eine zufällige Zuordnung die Aufgabe, ihren Text zu planen. Dabei gab es drei Optionen: 1) keine schriftliche Planung, 2) schriftliche Planung mit Hilfe eines Clusters oder 3) eine schriftliche Planung des Outlinings, wobei die Hauptargumente durch eine Auflistung strukturiert werden.
- Messung der Textqualität: 7-Punkte-Skala für Ideenentwicklung, für Kohärenz, inhaltliche Funktion, Qualität der Wortwahl, Satzstruktur und Rechtschreibung
- Messung der Planungsqualität: Geplante Ideen wurden auf Relevanz, Originalität und Effektivität mit einer 7-Punkte-Skala (schlecht (1) bis ausgezeichnet (7)) bewertet.

**Isnard &
Piolat
(1993)**

- N = 39 Psychologie-Studierende
- Untersuchung zum Einfluss von drei unterschiedlichen Planungsstrategien auf die Textqualität von argumentativen Essays
- Der Schreibprozess der Studierenden wurde in drei Phasen unterteilt: 1. Phase: Sammeln von Ideen zum Thema (15 Minuten); 2. Phase: Strukturierung von Ideen (30 Minuten); 3. Phase: Produktion von Sätzen zur letztlichen Textproduktion (60 Minuten).

Ergebnisse: Schreibstrategie

- Die Outlining-Strategie war im Hinblick auf die Textqualität am erfolgreichsten, unabhängig davon, wie viele zusätzliche Informationen die Teilnehmer*innen am Anfang erhielten.
 - Die Gruppe mit der Outlining-Strategie produzierte die längsten Texte, signifikant mehr Argumente und wurde durchschnittlich am höchsten im Stil bewertet.
- Die Teilnehmer*innen, die vor dem Schreiben nicht schriftlich planten, schnitten im Hinblick auf die Textqualität am schlechtesten ab, wenn man die verschiedenen Aufgabenbedingungen außer Acht lässt.

Ergebnisse: Schreibstrategie in Kombination mit der Aufgabenbedingung

- Die Teilnehmer*innen, welche die Outlining-Methode anwendeten und ausschließlich die Schreibaufgabe erhielten, schnitten am besten im Hinblick auf die Textqualität ab.
- Insgesamt lässt sich sagen, dass die Textqualität stetig steigt, wenn die Teilnehmer*innen weniger zusätzliche Informationen erhielten. Die Teilnehmer*innen der Gruppe b) und der Gruppe c) schnitten immer schlechter ab als Gruppe a).
- Die Teilnehmer*innen, die lediglich die Schreibaufgabe erhielten und zusätzlich die Cluster-Strategie anwendeten, schnitten im Hinblick auf die Textqualität am schlechtesten ab.

- Im Lauf der drei Phasen verringert sich die Anzahl der produzierten Ideen systematisch von der ersten Phase bis hin zur dritten Phase.
- Von der zweiten Phase in die dritte Phase werden mehr zusätzliche Ideen ergänzt als von der ersten Phase zur zweiten Phase.
- Die Studierenden, die mit der Outlining-Methode arbeiteten, ergänzten im Laufe der Phase signifikant mehr Ideen als die Studierenden, die mit der Cluster-Strategie arbeiteten. Es ergab sich jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen der freien Planungsstrategie und der Cluster-Strategie.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die zweite Phase wurde auf drei unterschiedliche Arten abgewandelt: • 1. Eine Gruppe sollte die gesammelten Ideen frei ohne zusätzliche Anweisung organisieren. • 2. Die Gruppe sollte die Ideen in einer Gliederung mit verschiedenen inhaltlichen Ebenen organisieren. • 3. Die Gruppe sollte die Ideen mit verschiedenen grafischen Clustern sortieren. • Erfassung der Anzahl der gesammelten Ideen zu jeder der Schreibphasen, der Wortanzahl des finalen Textes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autor*innen, die frei planten, schrieben den Text am schnellsten. • Die jeweilige Planungsstrategie in Phase 2 hatte keinen Einfluss auf die Textlänge des finalen Textes und auf die Anzahl der Ideen im finalen Text.
Piolat & Roussey (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 1089 Studierende der Psychologie • Untersuchung des Zusammenhangs von schriftlichen Planungen und Textqualität • Es wurden jeweils die schriftlichen Planungsnotizen bzw. schriftlichen Entwürfe und die Abschlussprüfungen von den Studierenden herangezogen, um einen Zusammenhang herzustellen. • Messung der Textqualität: Note des wissenschaftlichen Essays • Analyse der Entwürfe durch folgende Kategorien: Vorhandensein eines schriftlichen Entwurfes, Länge des Entwurfs, Entwurfsart (Notizen, sortierte Notizen oder syntaktisch textartige Entwürfe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der überwiegende Anteil der Studierenden fertigte einen schriftlichen Entwurf an (N = 964). <ul style="list-style-type: none"> ○ Die wenigsten Studierenden (N = 118) fertigten sortierte Notizen an. ○ Am häufigsten wurden syntaktisch textartige Entwürfe angefertigt (N = 536). • Im Durchschnitt erhielten Studierende, die einen schriftlichen Entwurf erstellten, eine bessere Note als diejenigen, die dies nicht taten. • Die Studierenden mit längeren Entwürfen erhielten im Durchschnitt bessere Noten als die Studierenden mit kurzen Entwürfen. • Die Studierenden, die sortierte Notizen anfertigen, erhielten im Durchschnitt die besten Abschlussnoten.
Torrance et al. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 101 Doktorand*innen aus der Psychologie • Fragebogenuntersuchung zur Erforschung des Schreibverhaltens und des individuellen Einsatzes von Schreibstrategien beim Schreiben der Doktorarbeit • Bildung von Schreibtypen mit Hilfe von Clusteranalysen 	<ul style="list-style-type: none"> • Es ließen sich drei Schreibtypen herausbilden: • Die Planer*innen formulieren ihre Ideen, bevor sie mit dem eigentlichen Schreiben des Textes beginnen. Die Ideen werden während des Formulierungsprozesses nicht weiter ausgebaut. Durch die sehr detaillierten Pläne entstehen nur wenige Textentwürfe. Planer*innen erzielen mehr Produktivität als die beiden anderen Typen, nehmen das Schreiben jedoch als schwierig wahr. • Die Überarbeiter*innen geben an, dass sie nicht ohne das Schreiben denken können. Erst beim Schreiben bauen diese Schreibtypen ihre eigenen Argumente aus und verstehen diese. Insgesamt planen diese Schreiber*innen weniger, schreiben dafür jedoch mehr Entwürfe als die Planer*innen.

		<ul style="list-style-type: none"> • Die gemischten Schreiber*innen verwenden je nach Text verschiedene Strategien. Daher verfassen sie je nach Bedarf mehrere schriftliche Pläne und mehrere Textentwürfe, welche sie dann überarbeiten. • Das aufwendige Planen von Texten kann nicht als eine Grundvoraussetzung für gute Texte betrachtet werden.
Torrance et al. (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 25 Bachelorstudierende der Psychologie im ersten Semester • Untersuchung des Schreibverhaltens beim Schreiben von insgesamt zwei argumentativen Essays mit der Time-Sampling-Methode, um einen Zusammenhang zwischen der verwendeten Schreibstrategie und dem Schreiberfolg herstellen zu können • Bei der Beobachtung des Schreibverhaltens wurde u. a. zwischen 24 verschiedenen Teilprozessen des Schreibens unterschieden: Sammeln von Informationen, Planen, Formulieren und Überarbeiten, Notizenverfassen, Nachdenken über den Inhalt. <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Studierenden markieren während des Schreibens auf ein Signal hin den jeweiligen Teilprozess. • Die Messung des Schreiberfolgs erfolgte durch die Note. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden verwenden unterschiedliche Schreibstrategien, die sich beim Schreiben von mehreren Texten als weitestgehend effektiv und stabil erweisen. <ul style="list-style-type: none"> ○ Fast drei Viertel der Studierenden zeigten für beide Aufsätze das gleiche Schreibverhalten und wendeten somit die gleiche individuelle Schreibstrategie an. • Die Studierenden verbrachten durchschnittlich 40 % ihrer Zeit mit dem Sammeln von Ideen, 8,5 % ihrer Zeit mit dem Planen, 23 % ihrer Zeit damit, die Ideen in Text zu transferieren und zu formulieren, und nur 8 % ihrer Zeit mit dem Überarbeiten. • Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der verwendeten Schreibstrategie und der Textqualität hergestellt werden.
Torrance et al. (2000)	<p style="text-align: center;">Hauptuntersuchung</p> <ul style="list-style-type: none"> • N = 77 Studierende der Psychologie aus dem ersten Semester und N = 75 Studierende der Psychologie aus dem dritten Semester • Fragebogenuntersuchung zur Beschreibung der Schreibprozesse beim Schreiben von wissenschaftlichen Essays <p style="text-align: center;">Nebenuntersuchung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusätzlich wurde eine Longitudinalstudie mit einer Gruppe von N = 48 Studierenden umgesetzt, um die Beständigkeit der jeweiligen Schreibstrategien über drei Jahre hinweg zu erforschen. • 5 bis 8 Essays pro Teilnehmer*in wurden von den Studierenden aus den verschiedenen Semestern betrachtet. • Erfassung der allgemeinen verbalen, räumlichen und numerischen Fähigkeiten (AH2; Heim et al., 1978) • Die Messung der Textqualität erfolgte über die Noten, welche die Studierenden für ihre Essays erhielten. 	<p style="text-align: center;">Schreibverhalten im Allgemeinen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die überwiegende Mehrheit der Studierenden plant zu gewissen Teilen Inhalte und Strukturen vor dem Formulieren. • Die Texte werden selten vollständig geplant. <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Studierenden berichteten häufig, dass sich ihre Ideen während des Schreibens entwickelten (66 %), jedoch weniger häufig die Strukturen (49 %). • Nach dem Verfassen eines Entwurfes wurden selten wesentliche inhaltliche Änderungen vorgenommen (10 %). <p style="text-align: center;">Clustering des Strategieeinsatzes und dessen Häufigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Outline-and-develop: Anhand einer Gliederung wird ein Text erstellt. Die Inhalte und die Struktur entwickeln sich während des Schreibens weiter. Es werden mehrere Entwürfe geschrieben. • 2. Detailed Planning: Die Studierenden entwickeln nicht nur eine Gliederung, sondern auch eine oder mehrere zusätzliche Strategien, um Ideen für den Text

**Torrance
et al.
(1996)**

- N = 10 Bachelorstudierende der Psychologie im ersten Semester
- Untersuchung des Schreibverhaltens während des Schreibens eines argumentativen Essays durch Videografie und Erstellung von Lautdenkprotokollen
- N = 5 Studierende sollten maximal 20 Minuten lang planen, N = 5 Studierende durften ihre Planungsphase individuell bestimmen.
- Untersuchung des Schreibprozesses erfolgte über Lautdenk-Protokolle und Beobachtungen mit Protokollen. Zusätzlich wurden die Texte mit den schriftlichen Planungen abgeglichen.

zu entwickeln und dann einen endgültigen Entwurf zu erstellen. Einige Ideen werden beim Schreiben weiter ausgebaut.

- **3. Minimal Drafting:** Es wird kaum geplant und in der Regel nur ein Entwurf erstellt. Dieser Textentwurf wird nur geringfügig überarbeitet.
- **4. Think-then-do:** Der Text und der Schreibprozess wird überwiegend gedanklich geplant – und nicht schriftlich. Die Studierenden entwickeln mental eine ausführliche Struktur des Textes. Wenn schriftlich gearbeitet wird, dann werden grobe Notizen erstellt, aus denen sich der letztliche Textentwurf zusammensetzt. Der entstandene Text wird nur geringfügig überarbeitet.

Stabilität des Strategieinsatzes

- Die Mehrheit der Studierenden verwendet ausschließlich eine Strategie beim Schreiben von verschiedenen Texten.
- Der Rest der Studierenden wechselt zwischen zwei verschiedenen Strategien.
- Es ergibt sich keine systematische Änderung des Strategieinsatzes über die Jahre hinweg.

Zusammenhang von Strategieinsatz und Textqualität

- Es ergaben sich eine signifikante negative Beziehung zwischen der Aufsatznote und der Minimal-Drafting-Strategie sowie ein positiver Zusammenhang zwischen der Essaynote und der Verwendung der Think-and-do-Strategie.
- Bezüglich der Outline-and-develop-Strategie und der Detailed-Planning-Strategie konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Essaynote und dem Einsatz der Strategie nachvollzogen werden.
- Es ergab sich kein Zusammenhang zwischen dem Strategieinsatz und den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten.

- Der überwiegende Teil der vollständigen Planungszeit wird zum Generieren von Ideen genutzt. Es wird noch nicht an sprachlichen Formulierungen gearbeitet.
- 60 % aller Ideen im Text wurden nicht während der vorherigen Planungsphase entwickelt.
- 42 % der Ideen wurden vorher im Plan erarbeitet und in den Text übertragen.
- 74 % der geplanten rhetorischen Struktur wurden in den Text übertragen.

		<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Planungszeit und der Anzahl der generierten Ideen beim Planen. • Es existiert ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Planungszeit und der Anzahl der Ideen, die in den Text übertragen wurden. • Die Argumente, die bereits beim Planen entstanden sind, waren inhaltlich weniger stark als die Argumente, welche nicht in den Text übertragen wurden oder beim Formulieren neu entwickelt wurden.
Torrance et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 94 Schüler*innen der 6. Klasse (Spanien) • Untersuchung des Einflusses von strategiefokussiertem Schreiben auf die Verbesserung der Textqualität beim Schreiben von argumentativen Texten • Die Schüler*innen erhielten ein 10-stündiges Schreibtraining unter einer von drei Bedingungen: a) strategieorientiertes Schreibtraining zum Setzen von Schreibzielen und zum Schreibprozess mit dem Fokus auf der Planung und der Überarbeitung, b) strategieorientiertes Schreibtraining zum Setzen von Schreibzielen und c) produktfokussierte Anweisung (Kontrollgruppe) • Die Schreibleistung wurde vor, während und nach der Intervention gemessen. Dazu wurden 4 Verfahren eingesetzt: 4-Punkte-Skala zur Struktur und zur Kohärenz sowie 6-Punkte-Skala zur holistischen Qualität, Erstellung eines Time-sampled Self-Report, die Erfassung von argumentativen Markierungen in den Texten 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Training aus der Bedingung a) hatte einen Einfluss auf den Schreibprozess der Schüler*innen. Das konnte nicht bei den anderen Bedingungen beobachtet werden. • Alle Schreibtrainings der Experimentalgruppen führten zu einer Verbesserung der Textqualität im Vergleich zur Kontrollgruppe. <ul style="list-style-type: none"> ○ Allerdings erzielten die Schüler*innen der Bedingung b) in allen Bereichen der Textqualität bessere Ergebnisse. • Die deutliche Verlängerung des gesamten Schreibprozesses in Bedingung a) scheint einen negativen Einfluss auf die Textqualität zu haben.
Berninger et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • je N = 96 Schüler*innen aus der 7., 8. und 9. Klasse • Untersuchung zur Wirkung von verschiedenen Schreibstrategien auf den Schreibprozess • Die Teilnehmer*innen hatten die Aufgabe, einen Brief an eine vertraute Person zu schreiben und darin das Schulleben zu beschreiben. Die Schreibbedingungen wurden modelliert, indem die Schüler*innen ihren Text u. a. angeleitet (Planungsfragen) und unangeleitet (Notizen anfertigen) schriftlich planen sollten. • Folgende Hintergrundvariablen wurden erhoben: allgemeine Schreibfähigkeit, die verbale Arbeitsgedächtnisspannen (Listen-Recall and Listen-Generate), metakognitives Verständnis zum Schreibprozess (Fragebogen), Planungsqualität (5-Punkte-Skala zur Komplexität und Umfang des Plans) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen der Mittelstufe haben eher ein metakognitives Verständnis vom Prozess des Überarbeitens als vom Planen. • Planen ist ein Prozess, der nicht vollständig in der Mittelstufe ausgebildet ist. Entsprechend wird häufig keine Verbindung vom Planungsprozess zum Formulierungsprozess hergestellt. • Die Schüler*innen, die fortgeschritten planen, d. h., die ausführliche Pläne entwickeln, schreiben signifikant bessere Texte als Schüler*innen, die weniger elaborierte Pläne entwickeln. • Schlechte Schreiber*innen halten es für relevant, vor dem Schreiben des Textes Inhalte zu sammeln. Sie schreiben alles auf, was sie zu einem Thema wissen, und halten Oberflächenmerkmale für genauso wichtig wie den Inhalt.

De La Paz & Graham (2002)

- N = 58 Schüler*innen der 7. und 8. Klasse
- Interventionsstudie im Pre-post-Design zur Wirkung eines Strategietrainings auf das argumentative Schreiben
- 30 Schüler*innen (Experimentalgruppe) erhielten ein 6-wöchiges Schreibstrategietraining, wodurch diese in die Lage versetzt wurden, die Anforderungen des Schreibauftrags zu analysieren und mögliche Inhalte zu generieren und zu organisieren. Die Schüler*innen sollten so metakognitives Wissen über das Planen und Schreiben entwickeln.
- 28 Schüler*innen (Kontrollgruppe) erhielten ein allgemeines 6-wöchiges Schreibtraining, in dem ausschließlich Schreibwissen vermittelt wurde.
- Die Schüler*innen produzierten vor der Intervention und nach der Intervention jeweils argumentative Texte und dazugehörige schriftliche Pläne.
- Erfassung von: Planungsqualität (5-Punkte-Skala; Whitaker et al. 1994), Wortanzahl, Wortwahl (Test of Written Language; Hammil & Larsen, 1988), Textqualität (holistisches Rating; 8-Punkt-Skala)

Troia & Graham (2002)

- N = 24 Schüler*innen mit Lernschwächen der 4. und 5. Klasse
- Interventionsstudie im Pre-post-Design zur Wirkung eines Strategietrainings auf das erzählende und argumentative Schreiben
- Die Hälfte der Teilnehmer*innen erhielten ein 7-stündiges Schreibtraining, bei dem sie lernten, Schreibziele zu setzen, Ideen durch Brainstorming zu erarbeiten und geplante Ideen zu organisieren. Die andere Hälfte der Schüler*innen erhielt ein allgemeines schreibprozessorientiertes Training.
- Die Schüler*innen produzierten jeweils vor und nach der Intervention jeweils einen erzählenden und einen argumentativen Text und je nach Bedingung einen schriftlichen Plan.

- Gute Schreiber*innen gehen davon aus, dass sie keine Hauptideen und vollständigen Strukturen vor dem Schreiben entwickeln müssen. Sie schreiben nicht alles auf, was sie zu dem Thema wissen. Oberflächenmerkmale sind ihnen nicht so wichtig wie der Inhalt des Textes.
- Die Schüler*innen, die durch Planungsfragen zum Planen angeleitet wurden, entwickelten weniger gute und ausführlichere Pläne als die, die frei planten.
- Die Qualität der Texte aus der Experimentalgruppe war signifikant besser als die der Texte aus der Kontrollgruppe. Unmittelbar nach der Interventionsphase produzierten die Schüler*innen der Experimentalgruppe längere Aufsätze, die ein ausgereifteres Vokabular hatten und im Vergleich zur Kontrollgruppe qualitativ besser waren.
- Eine überwiegende Anzahl der Schüler*innen beider Gruppen entwerfen einen schriftlichen Plan, wenn sie zuvor angeleitet werden, schriftlich zu planen.
- Das Unterrichtsetting bewirkt eine Verbesserung der Planungsqualität.
- Vor der Intervention haben 20 % der Schüler*innen einen schriftlichen Plan angefertigt.
- Nach der Intervention erstellten 97 % der Experimentalgruppe und 77 % der Kontrollgruppe einen schriftlichen Plan.
- Die Pläne der Experimentalgruppe waren tendenziell vollständiger, ausführlicher und hierarchischer im Vergleich zur Kontrollgruppe.
- Die Schüler*innen der Experimentalgruppe verbrachten signifikant mehr Zeit damit, Geschichten vor dem Schreiben zu planen.
- Die durchschnittliche Textqualität der Experimentalgruppe war signifikant besser im Vergleich zur Kontrollgruppe.
- Es gab keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Textlänge zwischen beiden Gruppen.
- Die Hälfte der Schüler*innen der Experimentalgruppe plante die Geschichte schriftlich. Der Pläne enthielten durchschnittlich 5 Sätze. Die Schüler*innen in der Kontrollgruppe planten nicht schriftlich.
- Einen Monat nach der Interventionsphase produzierte die Experimentalgruppe noch immer bessere Texte als die Kontrollgruppe.

	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassung der Textqualität durch: Wortanzahl, Struktur und Wirkung bzw. Klarheit (9-Punkte-Skala) • Erfassung der Planungsqualität: Planungszeit, das Zählen von vollständigen Sätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Es konnten weder im Bereich der Textqualität noch im Bereich der Planungsqualität Unterschiede zwischen den Gruppen für das argumentative Schreiben erzielt werden. • Planungsstrategien müssen auf bestimmte Textsorten zugeschnitten sein.
Kieft et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 113 Schüler*innen der 10. Klasse • Untersuchung zum Einfluss von Schreibstrategievorlieben auf die Wirksamkeit von Planungs- bzw. Überarbeitungsstrategien beim argumentativen Schreiben • Nachdem die Schüler*innen an drei 90-minütigen Schreibtrainings pro Woche teilgenommen hatten, wurden sie nach dem Zufallsprinzip entweder der Planungs- oder der Überarbeitungsbedingung zugeordnet. In den letzten zwei 90-Minuten-Einheiten lernten die Schüler*innen eine der beiden Schreibstrategien kennen und wendeten sie an. • Um die Schreibstrategievorlieben zu identifizieren, füllten die Schüler*innen vor dem Schreibtraining einen Fragebogen (22 Items) zu ihren Planungs- und Überarbeitungstendenzen aus. • Um die Schreibfähigkeiten zu messen, wurden die Texte der Schüler*innen analysiert, die vor, während und nach dem Schreibtraining entstanden sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je häufiger eine Strategie angewendet wird, umso stärker ist die Wirkung der Strategie auf die Schreibfähigkeit. • Schüler*innen mit einer starken Tendenz zum Planen und/oder Überarbeiten profitieren davon, wenn sie mit Planungsstrategien arbeiten. • Schüler*innen mit einer geringen Tendenz zum Planen und/oder Überarbeiten profitieren eher von Überarbeitungsstrategien. <ul style="list-style-type: none"> ○ Schüler*innen, die tendenziell nicht planen, die keine Ziele für Planung und Textproduktion festlegen, scheinen nicht davon zu profitieren, wenn sie eine Vorplanungsstrategie trainieren und anwenden. • Die Anpassung des Schreibunterrichts an die Schreibvorlieben der Schüler*innen ist förderlich für die Schreibleistung.
Kieft et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 220 Schüler*innen der 10. Klasse • experimentelle Studie im Pre-post-Test-Design zur Wirkung eines Schreibtrainings auf die Fähigkeiten des literarischen Interpretierens, welches auf verschiedene Schreibstrategievorlieben angepasst ist • Die Teilnehmer*innen absolvierten einen Selbstlernkurs zum literarischen Interpretieren mit insgesamt sechs Units. Dabei wurden sie nach dem Zufallsprinzip entweder der Planungs- oder der Überarbeitungsbedingung zugeordnet. Die jeweiligen Bedingungen enthielten Übungen, die entweder auf das Planen oder auf das Überarbeiten von Texten ausgerichtet waren. • Die literarischen Interpretationsfähigkeiten (Beurteilung von schriftlichen Interpretationen mit 5-Punkte-Skala; Kieft et al., 2006) und Schreibstrategievorlieben (Fragebogen mit 26 Items) der Schüler*innen wurden vor und nach der Intervention gemessen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen profitieren von der Überarbeitungsstrategie, wenn <ul style="list-style-type: none"> ○ sie ihre Texte tendenziell eher überarbeiten; ○ sie ihre Texte tendenziell nicht planen. • Schüler*innen, die ihre Texte tendenziell nicht überarbeiten, profitieren von Planungsstrategien. • Es ergibt sich kein Zusammenhang zwischen der Tendenz zum Planen und der literarischen Interpretationsfähigkeit in der Planungsbedingung. <ul style="list-style-type: none"> ○ Das Ergebnis unterscheidet sich zu Kieft et al. (2007). • Schüler*innen, die dazu neigen, ihre Texte zu planen, verfügen über eine geringere Fähigkeit, literarisch zu interpretieren.

Baaijen et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 84 Studierende unterschiedlicher Fachsemester • Untersuchung der Beziehung zwischen Schreibüberzeugungen, verschiedenen Methoden der Textplanung und der Textqualität • Die Studierenden sollten entweder vor dem Schreiben des argumentativen Textes eine schriftliche Gliederung erstellen oder einen einzelnen Satz aufschreiben, in dem sie ihre globale Meinung zum Thema zusammenfassten. Die Studierenden wurden den Gruppen per Zufallsprinzip zugeordnet. • Die Erfassung der Transaktionsüberzeugung erfolgte durch einen Fragebogen mit 4 Items (White & Bruning, 2005). • Die Erfassung der Textqualität erfolgte über ein Globalurteil mit einer 9-Punkte-Skala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Überzeugungen der Studierenden über den Schreibprozess und die zu verarbeitenden Inhalte beeinflussen die Textqualität und die Wirkung verschiedener Planungsstrategien. • Das Erstellen einer schriftlichen Gliederung hat unterschiedliche Auswirkungen auf Autor*innen mit unterschiedlichen Transaktionsüberzeugungen. • Das schriftliche Gliedern hat ausschließlich einen positiven Effekt für Autor*innen mit niedriger Transaktionsüberzeugung. • Autor*innen mit hohen Transaktionen arbeiten effektiver mit einer Revisionsentwurfsstrategie, bei der die Verfasser*innen einen ersten schriftlichen Entwurf erstellen, der dann organisiert und umfassend überarbeitet wird. • Pauschal kann nicht gesagt werden, dass eine schriftliche Planungsstrategie allumfassend die gleiche Wirkung erzielt.
Limpo et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • N = 116 Schüler*innen der 7. Klasse und N = 80 Schüler*innen der 8. Klasse • Untersuchung der Beziehungen zwischen Teilprozessen des Schreibens (u. a. das schriftliche Planen), orthografischen Fähigkeiten und Schreibflüssigkeit beim Schreiben von argumentativen Texten • Die Schüler*innen wurden gebeten, zwei argumentative Texte zu schreiben. Dabei sollte der eine Text mit einer vorherigen 3-minütigen Planung verfasst werden und der andere Text ohne eine vorherige schriftliche Planung. • Erfassung von: Schreibflüssigkeit (alphabet and copy tasks von Berninger et al., 1992), orthografische Fähigkeiten (Prozentsatz der korrekten Wörter im Text), Planungsqualität (Planungsskala nach (Whitaker, Berninger, Johnston & Lee Swanson, 1994)), Textqualität (7-Punkte-Skala zum Erstellen des Globalurteils) 	<ul style="list-style-type: none"> • Das schriftliche Planen hat Einfluss auf die Textqualität. <ul style="list-style-type: none"> ○ Je höher die schriftliche Planungsqualität ist, desto besser sind die Texte der Schüler*innen. • Die orthografischen Fähigkeiten haben keinen Einfluss auf die Planungsqualität. • Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Planungsfähigkeit und der Schreibflüssigkeit.

Tabelle 3: Übersicht über die empirischen Befunde zur Wirkung des Planens auf das Schreiben (Quelle: eigene Darstellung)

Insgesamt ergibt sich aus der umfassenden Literaturrecherche, dass Schreibende davon profitieren, wenn sie Zeit auf das Planen beim Verfassen von Texten verwenden. Das konnte für erwachsene Schreibende ausnahmslos nachgewiesen werden (Glynn et al., 1982; Kellogg, 1990; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al., 2000). So stehen in diesen Studien jeweils die Anzahl der produzierten Wörter bei der Planung, die Anzahl der geplanten Argumente, die Planungszeit und der allgemeine Umfang des schriftlichen Plans im Zusammenhang mit der Textqualität des final entstandenen Textes. Auch für jüngere Schreiber*innen der Sekundarstufe I können ähnliche Ergebnisse aus den Recherchen abgeleitet werden (siehe hierzu beispielsweise De La Paz & Graham, 2002; Troia & Graham, 2002). Allerdings sind diese Ergebnisse nicht einheitlich. Es kann nicht ausnahmslos festgehalten werden, dass eine spezifische Methode des schriftlichen Planens immer erfolgversprechend ist (Berninger et al., 1996; Kieft et al., 2008, 2007; Limpo et al., 2017). Aus der Literaturrecherche ergeben sich Faktoren, welche die Wirkung des Planens auf das Schreiben beeinflussen können, die folglich Begründungen liefern können, warum eine Planungsstrategie oder Methode nicht zum gewünschten Erfolg führt.

Mehrere Untersuchungen zeigen auf, dass die Wirksamkeit des Planens von dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler*innen abhängig ist, auch wenn durch ein spezifisches Training die Qualität von schriftlichen Plänen verbessert werden kann (De La Paz & Graham, 2002; Torrance et al., 2015). Das bedeutet, dass Planen erst dann effizient für das Schreiben genutzt werden kann, wenn es umfassend trainiert worden ist. Insbesondere Berninger et al., 1996, McCutchen, 2006 sowie Whitaker et al., 1994 betonen dies. Ergänzend dazu lassen sich Troia & Graham (2002) heranziehen, die zu dem Schluss kommen, dass Planungsstrategien zum einen explizit auf bestimmte Textsorten zugeschnitten sein sollten und zum anderen die Wirksamkeit einer Planung davon abhängig ist, ob sich Schüler*innen bereits genrespezifisches Wissen zu einer sprachlichen Handlung angeeignet haben. Eine Planungsstrategie wird folglich höchstwahrscheinlich keine positive Wirkung auf die Qualität eines Textes haben, wenn die Schüler*innen per se noch nicht in der Lage sind, beispielsweise argumentative Texte zu verfassen.

Zusätzlich ergeben sich bei den Schreibenden im Lauf ihre Schreibkarriere gewisse Schreibstrategievorlieben, was bedeutet, dass Schreibende im Lauf der Zeit Schreibroutinen entwickeln, die bei der Textproduktion beständig angewendet werden. Dies zeigt sich für erwachsene Schreibende eindeutig (Torrance et al., 1994, 1996, 1999). Für jüngere Schreibende gibt es hier zumindest Hinweise darauf, dass die jeweilige Schreibmethode auf die Vorliebe zugeschnitten sein sollte, wenn die Anwendung der Schreibstrategie den vollen Umfang der Wirkung erreichen soll (Kieft et al., 2008, 2007). Dabei ist hervorzuheben, dass es jüngeren Schreibenden leichter fällt, Texte zu überarbeiten, da dies der Entwicklung der Schreibenden am ehesten entgegenkommt, nämlich zunächst den Schreibprozess zu beginnen, ohne eine vollständige schriftliche oder mentale Planung zu generieren (Berninger et al., 1996).

Auch die Haltung gegenüber dem Schreiben beeinflusst die Wirkung einer Schreibstrategie. Sind Schüler*innen beispielsweise der Überzeugung, dass Texte eher die Funktion haben, Informationen zu vermitteln, haben sie eine hohe Transmissionsüberzeugung. Dann arbeiten die Schreibenden effektiver mit einer Planungsstrategie. Wenn Schreibende eine hohe Transaktionsüberzeugung haben, ist die Textproduktion auf eine Interaktion zwischen Lesern*innen und Schreibern*innen ausgelegt. Diese Personen arbeiten effektiver mit einer Überarbeitungsmethode (Baaijen et al., 2014).

Torrance et al., (1996, 2015) kommen darüber hinaus zu dem Schluss, dass die Anwendung einer Schreibstrategie bzw. einer Planungsmethode zwar empfehlenswert ist, da durch eine verlängerte Planungszeit mehr Ideen generiert werden können. So übertragen Schreibende, die umfassend und zeitintensiv planen, mehr Inhalt aus dem Plan in den Text. Dennoch konnten die Autor*innen ebenfalls herausstellen, dass eine übermäßig lange Planungszeit negativ mit der Textqualität korreliert ist. Dieses Ergebnis lässt sich unter Umständen mit dem Einfluss der Schreibmotivation begründen. So verlängern umfassende Planungsmethoden insgesamt den Schreibprozess, was zu einem Abfall der Schreibmotivation führen kann, welcher wiederum die Textproduktion negativ beeinflusst. Beim schriftlichen Planen sollte somit eine Beschränkung auf wesentliche Aspekte erfolgen, um die gesamte Schreibzeit nicht deutlich zu erhöhen.

Zusammenfassend ergeben sich belastbare Hinweise, dass ein Schreibtraining, welches das Einüben von Planungsstrategien und -methoden umfasst, einen positiven Einfluss auf das Schreiben von Schüler*innen der Sekundarstufe I haben kann, wenn die benannten Störfaktoren vermieden oder grundsätzlich bei der Unterrichtsplanung beachtet werden. Durch eine bewusste Planung gelingt es Schreibern*innen, Inhalte zu generieren und eine Textstruktur zu schaffen. Der schriftliche Plan kann somit als ein externes Gedächtnis oder ein Speicher fungieren.

Neben der Frage, ob das Planen einen ausnahmslos positiven Einfluss auf die Qualität von Texten hat oder positiv auf den Schreibprozess einwirkt, ist es ebenso von Belang, herauszuarbeiten, ob das schriftliche Planen durch eine bestimmte Methode oder Strategie erfolgen sollte, um gute Texte möglichst effizient zu produzieren. Es ist relativ umfassend erforscht, welche Form schriftliche Planungen annehmen, wenn erwachsene Schreibende nicht explizit dazu aufgefordert werden, zu planen, sondern dies nach eigenem Ermessen entscheiden. Die Pläne sind dann häufig syntaktisch betrachtet textartig, es werden überwiegend Inhalte geplant, die Inhalte werden während des Formulierens weiter ausgebaut und explizite sprachliche Planungen werden kaum vorgenommen (Glynn et al., 1982; Isnard & Piolat, 1993; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al., 1999). Speziell für die schriftliche Planung einer Argumentation hat sich gezeigt, dass deutlich über die Hälfte der geplanten Argumente auch in den finalen Text übertragen wird. Zum Teil haben die Argumente, die erst während des Formulierens entwickelt werden, eine höhere Qualität und es werden in der schriftlichen Planung eher Pro-Argumente als Contra-Argumente produziert (Glynn et al., 1982; Isnard

& Piolat, 1993; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al., 1999). Vergleichbar umfassende Ergebnisse für Schüler*innen der Mittelstufe gibt es nicht. Es ist lediglich bekannt, dass Schüler*innen der Grundschule und der Mittelstufe tendenziell nicht schriftlich planen, wenn sie nicht explizit dazu angeleitet werden (Berninger et al., 1996; De La Paz & Graham, 2002; Limpo, Alves & Fidalgo, 2014; Troia & Graham, 2002).

Trotz dieser Erkenntnisse bleibt die Frage, mit welcher Planungsmethode bzw. -strategie die besten Texte entstehen können. Aus dem Kapitel zum strategiegeleiteten Schreiben (vgl. dazu Kapitel 4.1.2) lässt sich bereits ableiten, dass die Erarbeitung von Schreibroutinen in Kombination mit der Vermittlung von Schreibwissen gute Ergebnisse erzielt. In diesen Studien werden jedoch ganze Unterrichtssettings und Strategiebündel betrachtet. Es lässt sich nicht detailliert nachvollziehen, wie unterschiedlich einzelne Schreibende mit den jeweiligen Planungsmethoden und Strategien arbeiten.

Kellogg (1990) kommt zu dem Schluss, dass Texte, die aus schriftlichen Planungen resultieren, eine bessere Qualität aufweisen als solche, die zuvor rein mental erarbeitet worden sind. Zusätzlich hebt er heraus, dass mit der Methode des Outlinings bessere Texte erstellt worden sind, als wenn zuvor Inhalte mit Hilfe eines Clusters produziert worden waren oder die Schreibenden zusätzliche Informationen erhielten, die sie in die Planung einfließen lassen sollten. Schreibende sollten folglich die Möglichkeit erhalten, selbständig die eigenen argumentativen Strukturen durch eine Planung herauszuarbeiten. Zusätzliche Informationen, die in das eigene Planungskonstrukt eingearbeitet werden müssen, können dann dazu führen, dass das Arbeitsgedächtnis zusätzlich belastet wird.

Dem können zumindest teilweise die Ergebnisse von Isnard & Piolat (1993) und Piolat & Roussey (1996) entgegengesetzt werden. Zwar kommen beide Studien zu dem Schluss, dass schriftliche Planungen bessere Texte hervorbringen als ausschließlich mental geplante Texte, jedoch konnten sie keine Planungsstrategie ausmachen, die in allen Bereichen der Textqualität die besten Ergebnisse erzielte. Zu diesem Schluss kommen auch Torrance et al. (1999, 2000). Es ist jedoch zu betonen, dass die Ergebnisse von Torrance (2000) die Folgerung zulassen, dass nicht zwangsläufig schriftliche Planungen zum größten Erfolg führen. Es ergab sich allerdings eindeutig ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der produzierten Wörter im Plan und der Textqualität sowie dem Grad der Ideenstrukturierung im Plan und der Textqualität. Entscheidend ist offensichtlich, wie aktiv und umfassend die jeweilige Planung umgesetzt wird. Das bedeutet Folgendes: Wenn die Schreibenden bereits selbstständig einen stärker vorstrukturierten Plan erstellen, ist es ihnen möglich, bessere Texte zu verfassen. Ähnliche Ergebnisse sind auch aus den Untersuchungen von Berninger et al. (1996) abzuleiten. Sie kommen zu dem Schluss, dass Schüler*innen, die fortgeschritten planen, d. h. ausführliche Pläne entwickeln, signifikant bessere Texte schreiben als Schüler*innen, die weniger elaborierte Pläne produzieren. Nach ihnen zeichnen sich Pläne von schlechten Schreibenden*innen dadurch aus, dass sämtliche Inhalte zu einem Thema gesammelt worden sind, ohne zwischen

den Informationen erneut zu unterscheiden. Ebenso halten schlechte Schreiber*innen die textuellen Oberflächenmerkmale für genauso wichtig wie den Inhalt. Diesen Schüler*innen gelingt es dann häufig nicht, eine Verbindung zwischen dem Planungsprozess und dem Formulierungsprozess zu schaffen.

Bezüglich der Methode des Planens sind abschließend De La Paz & Graham (2002) und Torrance et al. (2015) anzuführen, die das strategiegeleitete Planen für besonders wirksam erachten, insbesondere dann, wenn zusätzliche Schreibziele formuliert werden.

Die Schreibenden, die per se gut ausgebildete Schreibkompetenzen haben, planen offenbar auch ihre Texte anders als solche, die noch Schreibschwierigkeiten bei der Textproduktion haben. Es ergibt sich somit keine eindeutige Ursache-Wirkung-Beziehung bei der Methode des Planens. Wenn auch nicht eindeutig, geben die zusammengefassten Ergebnisse doch Hinweise darauf, dass sich bestimmte Merkmale einer Planungsmethode oder -strategie eher begünstigend auf die vollständige Textproduktion von Mittelstufenschüler*innen auswirken als andere. **Dazu gehört es, Routinen zu schaffen, keine zu starke Strukturierung vorzugeben, aber eine inhaltliche Orientierung zu ermöglichen, Schreibziele formulieren zu lassen und tendenziell eher zum schriftlichen Planen anzuleiten. Allerdings folgt daraus nicht zwangsläufig, dass eine bestimmte Planungsstrategie auch einen positiven Einfluss auf die Textqualität hat.**

In diesem Zusammenhang scheint es gewinnbringend zu sein, die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten als einen Faktor zu betrachten, der die Umsetzung des schriftlichen Planens beeinflusst, da es einen Zusammenhang zwischen den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten und der Textqualität und damit auch der Textproduktion gibt. Allerdings erweist sich der Zusammenhang der allgemeinen sprachlichen Fähigkeit mit der jeweiligen Umsetzung des schriftlichen Planens als strittig. Glynn et al. (1982) kommen zu dem Ergebnis, dass sprachlich versierte erwachsene Schreibende umfassende schriftliche Planungen mit mehr Argumenten erarbeiten als solche, die weniger gut ausgebildete sprachliche Fähigkeiten haben. Limpo et al. 2017 gelangen hier zu einem anderen Ergebnis und können bei jungen Schreibenden keinen Zusammenhang zwischen dem Umfang der Planung sowie den sprachlichen Fähigkeiten herstellen. Auch Torrance et al. (2000) stellen für Studierende heraus, dass es keine Korrelation zwischen sprachlichen Fähigkeiten und der Auswahl der Planungsmethode gibt. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass insbesondere die Inhaltsgenerierung überwiegend mit allgemeinen kognitiven Voraussetzungen und dem Wissen zusammenhängt – und weniger mit den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten.

Insbesondere weil die Ergebnisse bezüglich der Wirksamkeit und Wirkung einzelner Planungsstrategien bzw. -methoden so uneinheitlich sind, erscheint es notwendig, das methodische Vorgehen der aufgelisteten Studien zu betrachten. Zwar wurden in diesem Kapitel Faktoren benannt, die das schriftliche Planen sowie dessen Wirksamkeit beeinflussen können und die sich wiederum auch nur schwerlich allumfassend in einem experimentellen Setting überwachen lassen, dennoch wird ein Aspekt bei der überwiegenden Anzahl

der Studien deutlich: Die Wirkung der jeweiligen Planungsmethode und -strategie wurde ausschließlich an der Textqualität gemessen. Dabei wurde die Qualität entweder über quantitative holistische Verfahren oder durch die vergebene Essaynote bestimmt, was bedeutet, dass außer in der Studie von Torrance et al., (1996) kein Detailblick auf die schriftlichen Planungen oder Texte der Probandinnen geworfen worden ist. Hinzu kommt, dass in den Studien, in denen die schriftlichen Planungen näher beschrieben worden sind, die jeweiligen Planungsmerkmale erfasst und quantifiziert worden sind, indem das Konstrukt der Planungsqualität herangezogen worden ist. Somit können keine einzelnen Details von Planungen im Zusammenhang zum Text gesetzt werden. Hinzu kommt, dass es sich bei schriftlichen Planungen und der Erarbeitung von Schreibprozessen um individuelle Prozesse handelt, die selbstgesteuert erfolgen (u. a. Alamargot & Chanquoy, 2001; Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Diesem Umstand widerspricht die Idee, Planungsqualitäten zu betrachten, vor allem, weil sich aus dem Forschungsstand ergibt, dass nicht abschließend geklärt ist, was einen guten schriftlichen Plan ausmacht bzw. wann eine schriftliche Planung erfolgen sollte, um einen erfolgreichen Text zu produzieren. Bezüglich der wissenschaftlichen Methodik fehlt folglich eine vielseitige Betrachtung des Forschungsgegenstandes. So müssten beispielsweise zunächst schriftliche Planungen von Mittelstufenschüler*innen detailliert beschrieben werden, ohne diese in einen direkten Zusammenhang mit Qualität zu setzen, damit erst in einem weiteren Schritt der Zusammenhang zwischen der schriftlichen Planung und dem Text hergestellt werden kann.

Neben den Überlegungen zum methodischen Vorgehen der hier angeführten Studien bleibt ein weiterer Aspekt weitestgehend offen. Es gibt bisher noch keine umfassenden empirischen Erkenntnisse darüber, welche sprachliche Form schriftliche Planungen haben sollten, damit geplante Inhalte entsprechend effizient beim Formulieren in den Text integriert werden können. Erkenntnisse darüber würden eine Verbindung zwischen dem Planungsprozess sowie dem Formulierungsprozess schaffen. Wenn sich Untersuchungen auf das Planen im sprachlichen Sinne beziehen, geht es um die wortbezogene und die satzbezogene Planung schriftsprachlicher Handlungen (Alves et al., 2012; Hayes, 2012; Nottbusch, 2009; Torrance & Nottbusch, 2012). Somit wird eher der Aspekt der spontanen schriftlichen Sprachproduktion in den Blick genommen. In dieser Arbeit soll jedoch der Fokus darauf gelegt werden, wie Inhalte für Texte am wirkungsvollsten für die Textproduktion generiert werden und in welcher sprachlichen Form diese Inhalte niedergeschrieben werden sollten, damit sie für den finalen Text genutzt werden. Diesbezüglich können ausschließlich Glynn et al. (1982) herangezogen werden. Sie gehen auf Aspekte der sprachlichen Form des Planens ein, wenn Studierende schriftlichen planen. Sie zeigen, dass Studierende, die dazu verpflichtet waren, Sätze beim schriftlichen Planen zu produzieren, deutlich weniger Argumente im Plan erarbeiteten. Dies hatte wiederum einen negativen Einfluss auf die Qualität des Textes, weil die inhaltliche Ausgestaltung darunter litt.

Auch wenn aus dem Forschungsstand zum Planen von Texten bereits einige Hinweise herausgearbeitet werden konnten, die Aufschluss darüber geben, welche Form schriftliche Planungen haben, bleiben diesbezüglich noch Fragen offen. Deshalb wird im Folgenden ein kurzer Exkurs vorgenommen, der einen Einblick in das Themenfeld des Notizenmachens als Lernstrategie gibt.

Exkurs zur Wirkung und Form von schriftlichen Notizen für das Lernen

Der Forschungsstand zur Effektivität beim Anfertigen schriftlicher Notizen oder zur Wirkung des Notizenmachens auf die Lernleistung ist bisher wenig systematisiert, was vor allem daran liegt, dass unter Notizen vielfältige Schreibprodukte verstanden werden und gleichzeitig das Anfertigen von Notizen unterschiedliche Funktionen hat. Zahlreiche der relevanten Forschungserkenntnisse dieses Bereichs lassen sich in der Hochschulpädagogik bzw. in der Erwachsenenpädagogik verorten und sind bereits in den 1970er Jahren herausgestellt worden. Dort wird das Notizenmachen häufig als eine Lernstrategie begriffen, die dazu dienen soll, Gehörtes und damit medial mündliche Sprache in Form von Vorlesungen oder Vorträgen schriftlich zu fixieren, um anschließend die gehörten Inhalte besser zu memorieren und neu zu reproduzieren. Außerdem wurde das Notizenmachen während der Rezeption von Texten betrachtet (Staub, 2005, S. 60).

Werden Notizen jedoch allgemein als schriftliche Konzentrate von komplexen Inhalten untersucht, können auch die schriftlichen Planungen vor dem Schreiben eines Textes als Notizen anerkannt werden. Dann würde das Notizenmachen im Sinne des Planens begriffen werden. Auch wenn sich all diese Funktionen des Notizenmachens unterscheiden, haben sie dennoch einen Aspekt gemeinsam: Es geht zunächst darum, komplexe Inhalte komprimiert und im Idealfall strukturiert aufarbeiten zu können, um dann die entsprechend komplexen Inhalte weiterzuverarbeiten. Aus diesem Grund scheint es lohnend, Forschungsergebnisse zu diesem Thema heranzuziehen, da insbesondere über die sprachliche Form der produzierten Notizen Erkenntnisse gewonnen werden können.

Die Relevanz des Notizenmachens für den Lernprozess begründet sich durch die Enkodierungshypothese. Diese geht davon aus, dass das Anfertigen von Notizen einen positiven Einfluss auf die Behaltensleistung hat, da bereits erarbeitete Inhalte vertieft werden können und zudem neustrukturiert werden. Die eigenen Notizen liefern somit die Grundlage für einen Reflexionsprozess (Kiewra, 1989). „Je umfangreicher solche elaborativen Verarbeitungsprozesse sind, desto reicher verknüpft – und damit auch abrufbarer – sind die mentalen Repräsentationen und verarbeiteten Inhalte“ (Staub, 2005, S. 61). In diesem Zusammenhang trägt Staub (2005) Untersuchungen zusammen, die sich auf die Verarbeitung von Notizen zur Behaltensleistung beziehen. Dabei wird die Nützlichkeit des Notizenmachens für die Behaltensleistung nicht angezweifelt, vor allem, wenn die Schreibenden die gemachten Notizen tatsächlich erneut für die Wissensge-

nerierung benutzen, d. h., wenn sie aktiv mit den eigenen Notizen arbeiten. Buzan (1974) stützt diese Einschätzung, indem er aus seinen Analysen ableitet, dass das Anfertigen von Notizen nur dann gewinnbringend für den Lernprozess ist, wenn die Schreibenden ihr vorhandenes Wissen direkt mit den neu erworbenen Informationen verknüpfen und neu kategorisieren, d. h., wenn unmittelbar eine Transformation stattfindet.

Wird die Enkodierungshypothese auf das schriftliche Planen vor der Entstehung eines Textes übertragen, leitet sich die Schlussfolgerung ab, dass so zentrale Inhalte des zukünftig zu schreibenden Textes bereits erarbeitet werden und folglich das benötigte Weltwissen sowie das deklarative Wissen nicht während des Formulierungsprozesses abgerufen werden müssen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Schreibenden sich aktiv und bewusst mit den eigenen Notizen auseinandersetzen, damit tatsächlich von einer Enkodierung der bereits erarbeiteten Ergebnisse gesprochen werden kann. Unter dieser Voraussetzung ergibt sich jedoch die Frage, welche Form Notizen haben sollten, damit jene möglichst effektiv für den Lernprozess genutzt werden können.

Kiewra (1987) stellt heraus, dass Notizen für die Gedächtnisleistung besonders wirksam sind, wenn Sachverhalte vollständig in den Notizen abgebildet werden. Vollständig meint hier, dass alle relevanten Informationen zur Lösung eines Problems niedergeschrieben werden sollten. Demnach hat es eine negative Auswirkung auf die Gedächtnisleistung, falls nur Teilaspekte verschriftlicht werden.

Aus den Ausführungen von Kiewra et al. (1991) lassen sich Empfehlungen bezüglich der Struktur von Notizen ableiten. So konnten Studierende mehr Inhalte von Vorlesungen memorieren, wenn sie vorab eine Strukturierung vornahmen und die Vorlesungsinhalte nicht ausschließlich linear in Form von Notizen darstellten. So wurden zuvor Haupt- und Unterthemen bereits festgehalten sowie entsprechend der Struktur des Vortrags angepasst. Durch die Vorstrukturierung erstellten die Studierenden aktive Notizen, die sie offenbar effektiver mit ihrem bereits vorhandenen Wissen verknüpfen konnten.

Russell (1979) untersuchte die sprachlichen Formen von Notizen. Sie legt dar, dass die meisten Studierenden bei der Anfertigung von Notizen darauf verzichten, komplexe Satzstrukturen zu bilden. Sie produzieren eher Schlüsselwörter. Dabei handelt es sich häufig um Substantive oder Verben, die in seltenen Fällen durch Adjektive oder Adverbien begleitet werden. Dieses Vorgehen überrascht nicht, da es sich bei diesen Wortarten um Autosemantika handelt. Diese Wörter sind folglich inhaltstragend. Interessant ist jedoch, dass die Mehrzahl der Studierenden offensichtlich darauf verzichtet, komplexe Satzstrukturen bei der Anfertigung von Notizen zu bilden, was bedeutet, dass die Schreibenden ohne eine explizite Anleitung die Inhalte sprachlich komprimiert darstellen.

In diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Effizienz des Notizenmachens im Zusammenhang mit der Wirkung auf den Lernprozess zu stellen. Diesbezüglich berichtet Howe (1970), dass bei effizienten Notizen die maximale Anzahl von Vorlesungspunkten mit der minimalen Anzahl von Wörtern festgehalten

wird. Allerdings sagt die Effizienz des Notizenmachens nur bedingt etwas über die zukünftige Behaltensleistung in Bezug auf die Inhalte aus. So korreliert die Effizienz des Notierens mittelmäßig positiv mit der Behaltensleistung hinsichtlich der Inhalte aus den Vorlesungen. Kiewra (1983) stellt sogar einen negativen Zusammenhang zwischen der Effizienz des Notierens und der Leistung her. So schnitten Studierende, die kurze und weniger ausführliche Notizen machten, schlechter bei der Testung des Vorlesungswissens ab als diejenigen, die sehr ausführliche Notizen anfertigten, aber weniger effizient waren.

Aus dem kurzen Exkurs zum Anfertigen von Notizen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Notizen dazu genutzt werden können, Zwischenergebnisse von komplexen Verarbeitungsprozessen extern auf dem Papier zu speichern. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich die Schreibenden aktiv mit den Notizen auseinandersetzen müssen, um tatsächlich vom Notieren zu profitieren. Es geht folglich weniger darum, etwas aufzuschreiben, als vielmehr darum, welche Inhalte notiert werden und wie bewusst die Erstellung von Notizen erfolgt. Unter diesen Voraussetzungen kann somit das Notizenmachen, genauso wie das schriftliche Planen, als eine Methode verstanden werden, um einen umfangreichen sowie komplexen Prozess zu sequenzieren. Sie sind damit in gewisser Weise Werkzeuge. Bezüglich der Form von Notizen zeigte sich, dass geübte Schreibende automatisch syntaktisch komprimiert Schriftstücke anfertigen, wobei sie überwiegend auf Autosemantica zurückgreifen. Aus den Ergebnissen ergibt sich jedoch auch, dass eine zu starke Komprimierung der Inhalte und auch der sprachlichen Form offenbar dazu führt, dass die wesentlichen Aspekte nicht memoriert werden können. Der Grund dafür kann sein, dass durch eine zu starke Komprimierung die Dekodierung der Inhalte erschwert wird. Übertragen auf das schriftliche Planen kann dies bedeuten, dass schriftliche Pläne, die inhaltlich wenig ausführlich sind und sprachlich zu stark komprimiert wurden, für die Zwischenspeicherung von Informationen nicht geeignet sind, da die erneute Rekonstruktion der Schreibpläne zu viel Kapazität beim Formulierungsprozess beansprucht und dann wiederum die erstellten Pläne für den Schreibprozess nicht mehr unterstützend sind.

4.2 Zusammenfassung des Kapitels

In diesem Kapitel hat die Autorin den Fokus auf die möglichen Stellschrauben gelegt, die betätigt werden können, um das argumentative Schreiben von Schüler*innen zu stützen. Als maßgeblich sind die folgenden Aspekte herausgestellt worden:

- der Einsatz einer kommunikationsorientierten Schreibaufgabe im Sinne einer profilierten Schreibaufgabe (siehe Kapitel 4.1.1);
- der Ansatz und das Eintrainieren von Schreibstrategien, wobei bei der erfolgreichen Vermittlung von Strategien entwicklungsbezogene Aspekte eine Rolle spielen. (siehe Kapitel 4.1.2) sowie

- die Planung von Texten, als ein gesteuerter und bewusst eingesetzter Prozess (Kapitel 4.1.3). Bei der Zusammenfassung und Diskussion relevanter Forschungsprojekte zur Effizienz und zum gewinnbringenden Einsatz von Planungsprozessen vor dem Formulierungsprozess haben sich die folgenden Faktoren als einflussreich herausgestellt:
 - die Planungsmethode (Glynn et al., 1982; Kellogg, 1980);
 - die Länge der Planungsphase (u. a. Torrance et al., 1996);
 - die kognitive Entwicklung der Schreibenden (u. a. Berninger et al., 1996);
 - die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten u. a. Glynn et al., 1982);
 - die individuellen und bereits entwickelten Schreibvorlieben und Routinen (u. a. Torrance et al., 1994; De La Paz & Graham, 2002; Kieft et al., 2007);
 - die Textsorte, auf die die jeweilige Planungsmethode angewandt werden soll (u. a. Troia & Graham, 2002).

Trotz der Herausforderungen, die beim Schreiben argumentativer Texte entstehen, können didaktisch methodische Entscheidungen getroffen werden, die es den Schüler*innen ermöglicht, eben diese Herausforderungen besser bewältigen zu können. Trotzdem bestehen noch immer offenen Fragen im Zusammenhang mit der Schreibplanung von Schüler*innen der 7. Klasse. In der Forschungslandschaft fehlen beispielsweise nach wie vor Detailbetrachtungen von schriftlichen angeleiteten Planungen, aus denen hervorgeht, welche Form diese schriftlichen Planungen haben und wie diese von den Schüler*innen für den Text weiterverarbeitet werden. Um Fragen wie diese in der Arbeit zu betrachten, ist es notwendig, sich ebenfalls mit der Qualität von den produzierten Texten auseinanderzusetzen, um auch das Endprodukt im Detail beschreiben und eventuelle Defizite ausmachen zu können. Deshalb wird im nächsten Kapitel eine institutionelle Perspektive auf argumentative Texte gelegt, indem das Konstrukt der Textqualität näher erläutert wird.

5 Die Verbindung zwischen der institutionellen Perspektive und der Sachperspektive: argumentative Textqualität

Unter einer Sachperspektive wurden die Anforderungen an das Argumentieren und Normierungen argumentativer Texte dargestellt. In Anlehnung daran ist die Schreibkompetenz mit den entsprechenden Anforderungen für diese Arbeit hergeleitet worden. In diesem letzten großen Kapitel des Theorieteils wird auf die Erfassung der Schreibkompetenz durch das Konstrukt der „Textqualität“ eingegangen (siehe Abbildung 5, hellblaue Färbung). Somit werden die Gegenstände dieser Arbeit im Folgenden aus einer institutionellen Perspektive betrachtet.

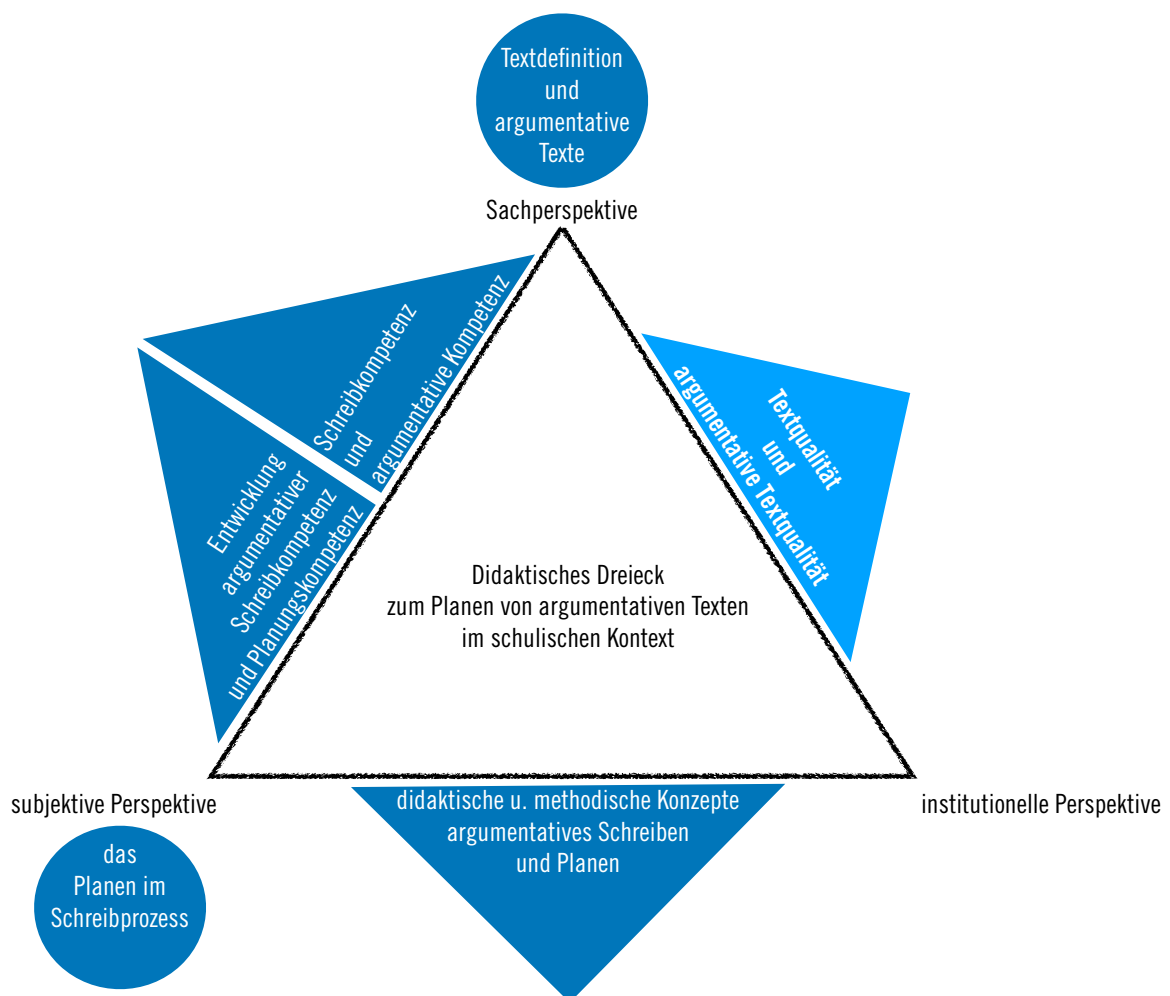


Abbildung 5: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt „Verbindung zwischen der institutionellen Perspektive und der Sachperspektive“ (Quelle: eigene Darstellung)

5.1 Textqualität zur Erfassung von Schreibkompetenz

Im Kontext des Schreibens wird die Textqualität häufig als ein Maß für Schreibkompetenz verstanden (Neumann, 2017, S. 203 f.). Dieser Ansatz geht auf das Kompetenz-Performanz-Modell von Weinert (2001) zurück (vgl. dazu auch Kapitel 3.1), wobei hier hervorgehoben werden sollte, dass diese Kompetenz empirisch nicht unstrittig zu messen ist, da es eine Besonderheit bei der Messung von Textqualität gibt: Die Schreibkompetenz ist als Konstrukt nicht direkt beobachtbar. Darüber hinaus ist die Qualität eines Textes zunächst kein objektives Merkmal, da sie ein Produkt aus der Interaktion von Schreiber*innen und Leser*innen ist. Somit sind die Qualität sowie die Beurteilung immer von dem Willen der Leser*innen abhängig, den Text zu verstehen (Becker-Mrotzek, 2014, S. 502). Das bedeutet auch, dass Leser*innen bei der Beurteilung von Texten unterschiedliche Kriterien ansetzen, da sich jeweils verschiedene Perspektiven auf den Text ergeben. U. a. kann es dazu kommen, dass die Beurteilung der Inhaltsseite und der sprachlichen Aspekte im Text unterschiedlich stark gewichtet werden (Sieber, 2008, S. 273 f.).

Canz (2015, S. 44) stellt diesbezüglich verschiedene Studien zusammen, die sich bereits in den 1960er und 1970er Jahren mit Problematik der Textqualitätsmessung auseinandersetzten, und kommt zu dem Schluss, dass die Textlänge, die Schriftbild, die Rechtschreibung bei rein inhaltlicher Textbeurteilung oder auch textexterne Faktoren, wie die Schüler*innenbeliebtheit, einen Einfluss auf die Bewertung von Texten haben. So blieben Text- und Schreibleistungsbeurteilungen weiterhin, verglichen mit Bewertungen in anderen Bereichen, mit einem überdurchschnittlichen Maß an Subjektivität bzw. Nichtübereinstimmung verbunden (Canz, 2015, S. 45). Somit können unter textrezeptionstheoretischen Gesichtspunkten „Textbewertungen nicht frei von subjektiven Einflüssen des Bewerter*in sein, wenn man davon ausgeht, dass ein Text vom Leser selektiv wahrgenommen und individuell rezipiert wird“ (Fix & Melenk, 2002, S. 47).

Dennoch ist es in verschiedenen Studien gelungen, Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe wissenschaftlich fundiert die Textqualität erfasst werden kann (u. a. NAEP⁷, FUnDus⁸, IMOSS⁹, DEISI¹⁰, VERA¹¹). Es ist nun die Frage zu stellen, welcher Indikator Textqualität valide misst. Diese Frage ist hier nicht abschließend zu beantworten. Es kann jedoch ein Aspekt bereits vorweggenommen werden: Der *eine* Indikator zur Messung von Textqualität existiert nicht, da die Auswahl der Items immer auch mit dem jeweiligen Forschungsinteresse zusammenhängt. So werden sicherlich andere Aspekte bei Texten betrachtet, wenn

⁷ NAEP, 2012

⁸ u. a. Quasthoff & Domenech, 2016

⁹ Neumann & Matthiesen, 2011

¹⁰ Klieme, 2008

¹¹ Stanat et al., 2016

beispielsweise die Erfüllung von Textfunktionen behandelt oder die thematische Entfaltung von Texten untersucht wird (Gansel & Jürgens, 2007). Daran wird auch deutlich, dass jeweils das Analyseziel bei der Untersuchung von Texten dicht an die Frage angrenzt, wann die jeweilige Textgestaltung als gelungen betrachtet werden kann.

Je nachdem, ob die Untersuchung qualitativ oder quantitativ angelegt ist, wird die Textlänge als statistisches Maß erhoben. So zeigt sich ab der Sekundarstufe I, dass die besseren Texte ebenso tendenziell die längeren sind (Grabowski et al., 2014, S. 148).

Auch die Teilkompetenz *Perspektivenübernahme* sowie die *Herstellung von Kohärenz* erwiesen sich in verschiedenen Studien als bedeutsame Indikatoren für Textqualität bzw. Schreibkompetenz. So gibt es über unterschiedliche Textgenres, Altersstufen und Schultypen hinweg einen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen Teilkomponenten sowie der daraus resultierenden Textqualität, die wiederum als Indikatoren der Schreibkompetenz bzw. Textqualität gelten (Becker-Mrotzek et al., 2014; Schmitt, 2011) – wobei Schmitt & Knopp (2017, S. 209) bezüglich dieser zwei Prädikatoren festhalten, dass weitere Untersuchungen notwendig sind, um die Perspektivübernahme und die Kohärenz als ausnahmslos unstrittige Prädikatoren für Schreibkompetenz zu definieren. Zudem gibt es Indizien dafür, dass ebenso die Verwendung von genretypischen sprachlichen Merkmalen ein Indikator für Textqualität ist (vgl. dazu auch das folgende Kapitel 5.2). Das BMBF-Projekt „Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz“ (Becker-Mrotzek et al., 2015) erforschte die textgattungsübergreifenden Teilkomponenten der Perspektivübernahme und der Kohärenz beim Schreiben von Texten, indem empirisch basierte Prädiktoren von Textqualität in der Sekundarstufe I sowie allgemeine kognitive und sprachliche Voraussetzungen betrachtet wurden (Becker-Mrotzek et al., 2015, S. 178). Dieser Untersuchung lag die Annahme zugrunde, dass ein Zusammenhang zwischen der Schreibkompetenz (indiziert über Textqualität) und dem Einsatz von Textprozeduren besteht. Zu diesem Schluss kommen auch Neumann (2012, S. 35) und Rübmann et al., (2016, S. 51). Wird diese Prämisse zugrunde gelegt, erlaubt das Vorhandensein von Textprozeduren oder genrespezifischen Markierungen Vorhersagen über die Textqualität.

Dies sind in der Regel formale Aspekte (z. B. Schriftbild, Textumfang), sprachliche Merkmale (etwa Orthografie, Satzbau, Wortschatz), textuelle Merkmale (Textsortenbezug, Kohärenz, Aufbau) sowie Kriterien der Aufgabenerfüllung, beispielsweise auf kommunikativer, inhaltlicher oder kreativer Ebene.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die folgenden Teilkomponenten von Texten für das valide Messen von Textqualität bedeutsam sind: a) Kriterien der Aufgabenerfüllung (z. B. die Perspektivübernahme und Adressat*innenorientierung, b) formale Aspekte (etwa Textlänge) c) textuelle Merkmale (z. B. Textsortenbezug und Kohärenz) und d) sprachliche Merkmale (etwa genrespezifischer Wortschatz). Neben der Frage, welche Aspekte für die Erfassung von Textqualität relevant sind, besteht eine weitere Frage:

Welches Beurteilungsverfahren eignet sich am ehesten zur Erfassung von Textqualität? Angrenzend an die vorherigen Ausführungen zeigt sich auch bei der Beantwortung dieser Frage, dass die Wahl des Verfahrens immer mit der jeweiligen Betrachtungsperspektive zusammenhängt. Zur Systematisierung schlägt Neumann (2017) eine Einteilung in analytische und holistische Verfahren vor.

Holistische Beurteilungsverfahren sind darauf ausgelegt, ein Globalurteil über einen Text fällen zu können, was bedeutet, dass der Text als Gesamtes betrachtet und die Qualität der Texte in einer Skala abgebildet wird. Um ein möglichst hohes Maß an Objektivität zu erlangen, werden der Ratingskala oft beispielhafte Texte Benchmarkertexte beigefügt, welche die unterschiedlichen Qualitätsstufen exemplarisch abbilden. Ein prominentes Beispiel für ein klassisches holistisches Rating ist die Skala, die im amerikanischen National Assessment of Educational Progress verwendet wird (NAEP, 2012).

Bei *analytischen Beurteilungen* handelt es sich um Bewertungen einzelner Teilkomponenten, die Textqualität beschreiben, z. B. die Perspektivübernahme oder die Kohärenz. Es geht folglich nicht darum, den Gesamteindruck des Textes zu erfassen. Bei analytischen Beurteilungsverfahren wird immer ein Katalog von zu bewertenden Einzelkategorien zusammengestellt. Dieses Vorgehen soll es ermöglichen, alle relevanten Teilkomponenten von Texten zu erfassen (Canz, 2015, S. 45). Da unterschiedliche Dimensionen der Textqualität beachtet werden, entsteht insgesamt ein differenzierteres Bild der Textqualität als bei einem holistischen Zugang. Im deutschsprachigen Raum ist das Zürcher Textanalyseraster ein weitverbreitetes und bekanntes Beispiel eines analytischen Instruments (Nussbaumer, 1991; Sieber, 2008).

Neben eindeutigen Zuordnungen lassen sich zusätzlich Mischformen zwischen klassischen holistischen sowie analytischen Verfahren finden. Auch hier wird kriterial bzw. analytisch kodiert, wobei neben der Anzahl der Kriterien ebenso Gewichtung und Skalierung variiert werden. In VERA 3 wird beispielsweise ein solches Verfahren eingesetzt (Bremerich-Vos et al., 2011; Bremerich-Vos et al., 2012). Hier erfolgt die Bewertung der Texte auf verschiedenen unterschiedlichen Kriterien beispielsweise dichotom, d. h., es wird auf Grundlage der Kodiermaterialien entschieden, ob die zu untersuchenden Texte die Anforderungen erfüllen. Hingegen wird mit dem IMOSS-Verfahren die Textqualität anhand eines detaillierten Manuals mit Benchmarkertexten auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt (Neumann & Matthiesen, 2011). Auch wenn die konkrete Formulierung der Kriterien auf das jeweilige Schreibsetting beispielsweise auf die Aufgabe und Textsorte angepasst werden sollte, differenzieren die meisten Untersuchungen textsortenübergreifende und genrespezifische Merkmale.

Die Grenze zwischen holistischen und analytischen Verfahren ist fließend. Dabei bringen jeweils alle Verfahren Vor- und Nachteile mit sich. Welches Verfahren letztlich zur Messung von Textqualität angewendet wird, hängt davon ab, ob das Konstrukt „Textqualität“ eindimensional oder mehrdimensional betrachtet

wird (van Steendam et al., 2012, S. 12). Bei einer eindimensionalen Betrachtung sollte eine globale Erfassung von Textqualität umgesetzt werden. Hinsichtlich dieser Betrachtung ermöglicht ein holistisches Verfahren ein hohes Maß an Inhalts- und Konstruktvalidität (Schoonen, 2012). Diesbezüglich kommen Schoonen (2005) sowie Grabowski et al. (2014) zu dem Schluss, dass holistische Verfahren gegenüber einem klassischen analytischen Verfahren Vorteile aufweisen. Gleichzeitig entstehen keine Betrachtungslücken des Konstruktes Textqualität. Im Gegensatz dazu ist es mit einem analytischen Verfahren möglich, Details zu erfassen und Schwerpunkte zu setzen. Hierbei werden auch differenzierte Informationen über die Schreibkompetenz der Schüler*innen bereitgestellt, sodass es möglich ist, die Schreiber*innenprofile exakt zu beschreiben und sowohl die individuellen Stärken als auch Schwächen zu berücksichtigen (Canz, 2015, S. 45f.; van Steendam et al., 2012, S. 13).

Die Ausführungen zeigen, dass das Konstrukt Textqualität komplex ist und mehr ist als die Summe der einzelnen Kriterien, die zur Messung der Textqualität herangezogen werden können. Somit nehmen diese Teilaspekte wiederum Einfluss auf den Gesamteindruck des Textes (Harsch et al., 2007, S. 42). Je nach Forschungsansatz sollte es daher das Ziel sein, sowohl einzelne Komponenten als auch übergreifende textkonstituierende Merkmale objektiv, reliabel und valide zu messen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit ist es zudem nicht nur elementar, Teilaspekte der Textqualität zu erfassen, sondern auch, ein eher analytisches Verfahren anzuwenden, welches gattungsspezifisch ist und folglich die empirisch begründete Textqualitätsmessung von argumentativen Texten gewährleistet – denn ausschließlich auf diese Weise ist es letztlich möglich, die Besonderheiten sowie die Teilaspekte der produzierten argumentativen Texte im Detail zu erfassen und sie schließlich mit den schriftlichen Planungen der Schüler*innen zu parallelisieren.

Im Folgenden wird exemplarisch auf verschiedene Verfahren eingegangen, die in unterschiedlichen Studien eingesetzt worden sind, um speziell die argumentative Textqualität zu erfassen. Dabei wird der Fokus auf jene Verfahren gelenkt, die sich genrespezifisch mit der Textqualitätsmessung auseinandersetzen, da nur so die Fähigkeiten der Schüler*innen umfassend abgebildet werden können. Bei den Ausführungen werden sowohl holistische als auch analytische Verfahren betrachtet und ebenso Mischformen in den Blick genommen. Es wird somit nachfolgend weniger um die Vorteile der jeweiligen Messverfahren und vielmehr um deren inhaltliche Ausrichtung gehen.

5.2 Messung der argumentativen Schreibkompetenz

Entsprechend den Ausführungen zur allgemeinen Textqualitätsmessung zeigen sich ähnliche Entwicklungen auch bei der Beurteilung von speziell argumentativen Texten. So besteht die Frage nach der Angemessenheit von Argumentationen nicht erst seit der Entwicklung der Bildungsstandards im Raum (Ferreti & Yueyue, 2016, S. 301; Ferreti et al., 2013). Folglich existiert auch für das schriftliche Argumentieren noch immer keine einheitliche und standardisierte Kompetenzerfassung, und zwar nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Bezeichnungen und Verständnisse des Begriffes des Argumentierens (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 22). Wie sich anhand verschiedener Untersuchungen zeigte, erfordert das schriftliche Argumentieren neben dem Beherrschen von grundlegenden Schreibkompetenzen auch argumentative Textmuster, die Anwendung besonderer sprachlicher Mittel sowie das Einbeziehen der Leser*innen (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.1). Somit ist es notwendig, diese Aspekte bei der Erfassung von argumentativer Schreibkompetenz mit zu berücksichtigen. Zwar besteht grundsätzlich die Möglichkeit, argumentative Schreibkompetenzen ausschließlich über allgemeine sprachlich formale Merkmale zu erheben, z. B. über die Wortanzahl, die Type-Token-Relation oder die Verwendung von typischen argumentativen Konnektoren. Allerdings wird durch die vorherigen Ausführungen deutlich, dass dieses Vorgehen nicht die umfassende Komplexität eines argumentativen Textes erfassen würde, denn kommunikative und pragmatische Aspekte würden durch ein solches Vorgehen ausgespart werden. Ebenso wäre es nicht möglich, globale übersatzmäßige argumentative Strukturen nachzuweisen. Vielmehr müssen umfassende Merkmale auf verschiedenen Ebenen erfasst werden, um die argumentative Textqualität zu erfassen. Nachfolgend werden exemplarisch Untersuchungen vorgestellt, die argumentative Fähigkeiten durch die Kodierung und die Analyse von Texten erfasst haben.

Als in Deutschland impulsgebend in diesem Bereich gilt die DESI-Studie, in der u. a. persuasive Briefe von Neuntklässler*innen hinsichtlich ihrer Textqualität (formelle, inhaltliche, sprachsystematische und sprachpragmatische Aspekte) durch eine Kombination verschiedener Ratingverfahren ausgewertet werden (Neumann, 2007, S. 121). In der DESI-Studie wurden sowohl schriftliche als auch spezifische argumentative Kompetenzen untersucht.

Dabei wurde ein Kodierverfahren angewandt, das holistische sowie analytische Kriterien aufgreift (Neumann & Lehmann, 2008, S. 121 f.; Neumann, 2012, S. 44) und fünf wesentliche Aspekte umfasst: 1) den Gesamteindruck des Textes, 2) formelle dichotome Merkmale (in den Kategorien Absender*in, Empfänger*in, Datum, Betreff, Anrede, Briefeinleitung, Verhaltensbeschreibung, Briefabschluss und Grußformel gruppiert), 3) inhaltliche dichotome Merkmale (in den Kategorien Quelle der Information, Situationsbe-

schreibung, Mängel/Problem, Forderungen/Vorschläge und Konsequenzen), 4) sprachsystematische Merkmale (Orthographie, Morphologie, Satzkonstruktion) sowie 5) sprachpragmatische Merkmale (Stil, Wortwahl und Textaufbau) (vgl. auch dazu Kapitel 8.1).

Ebenso stützen sich die Arbeiten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zu den bundesweiten VERA-Studien¹² bzw. der Normierung der Bildungsstandards im Bereich des Schreibens auch auf schriftliche Argumentationen. Hier werden mit ähnlichen Auswertungsverfahren inhaltliche, argumentative, kommunikative, textgattungsbezogene und sprachliche Aspekte erfasst (Stanat et al., 2016). Dabei wurde ein eher analytisches Auswertungsschema verwendet, bestehend aus 45 Einzelvariablen, die teils dreistufig (meist Sprachvariablen), teilweise dichotom (meist Inhaltsvariablen) kodiert wurden (Behrens & Krelle, 2011, S. 174).

Eine detaillierte Analyse von argumentativen Strukturen nimmt Böhnisch (2007, 2009) vor, um die argumentativen Fähigkeiten von Mittelstufenschüler*innen zu rekonstruieren. Innerhalb der argumentativen Texte rekonstruiert er jeweils die folgenden Teile: die Ausgangsfrage, Äußerungen und Aussagen sowie die Aussagenverknüpfung (Böhnisch, 2007, S. 85).

Die explizite Betrachtung von sprachlichen Mitteln spielt auch bei der genrespezifischen Auseinandersetzung mit Texten eine Rolle – und somit auch bei argumentativen Texten. Augst & Faigel (1986) betrachten in ihrer Untersuchung verschiedene sprachliche Strukturebenen (wie Lexik, Formulierungstypik und -verstöße, Gebrauchsfrequenz von Konjunktionen, syntaktische Komplexität sowie Textordnung und -struktur) (vgl. dazu auch Kapitel 8.1). Auch Petersen (2014, S. 71) bezeichnet die Betrachtung sprachlicher Mittel als sinnvolles Vorgehen, da sie für die schriftliche Kommunikation typisch sind und eine konstitutive Funktion bei der Erzeugung eines argumentativen Textes besitzen. Neben Petersen (2014) entscheiden sich auch Steinhoff (2007) für ein ähnliches Vorgehen zur Beurteilung argumentativer Texte. Sie ordnen lexikalische Mittel einer argumentativen Teilhandlung zu, z. B. dem Einbeziehen einer Gegenposition, und erfassen deren Auftretungshäufigkeit sowie Kombination.

Langlotz (2014) stellt ebenfalls sprachliche Aspekte in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung. Sie fokussiert dabei explizit grammatikalische Merkmale und betrachtet dieses Vorgehen als ein bewährtes Instrument, um auf das Vorhandensein von argumentativen Schreibkompetenzen schließen zu können. In ihren Untersuchungen fokussierte sie – wie zuvor schon Augst & Faigel (1986) – zunächst die Anzahl und die Art der verwendeten Konnektoren als grammatisches Merkmal in argumentativen Texten von Schüler*innen der Klassenstufen 5, 7 und 9. Sie betrachtet diese als Indikator für die Fähigkeit der kohärenten argumentativen

¹² VERA steht für Vergleichsarbeiten in der 3. und der 8. Jahrgangsstufe (VERA-3 bzw. VERA-8). Mit VERA wird der Lernstand in den 3. und den 8. Klassen aller allgemeinbildenden Schulen und Klassen in Deutschland verpflichtend erfasst.

Textgestaltung und Antizipierung der Rezipient*innen (Langlotz, 2014, S. 8). In einem ersten Schritt wurden dazu finite Konstruktionen (Haupt- und Nebensätze), infinite Konstruktionen (satzwertige Partizipial- und Infinitivkonstruktionen), Nominalisierungen sowie elliptische Konstruktionen erfasst. In einem zweiten Schritt wurden alle Belege auf Junktionen hin analysiert. Zusätzlich wurde die Textlänge als ein Indikator erhoben (Langlotz, 2014, S. 72).

Zusammenfassend ist anhand der Ausführungen deutlich geworden, dass die Erfassung der argumentativen Schreibkompetenz immer stark davon abhängig ist, welche jeweiligen Teilaspekte des Argumentierens untersucht werden sollen oder welche Definition des Argumentierens dem Forschungskonzept zugrunde liegt. In diesem Zusammenhang wird nun auf ein Verfahren eingegangen, welches in dieser Arbeit angewandt wird und den Anspruch hat, das schriftliche Argumentieren möglichst allumfassend zu betrachten und somit verschiedene Aspekte der oben aufgeführten Ansätze in sich vereint. Gleichzeitig stimmt das folgend erläuterte Verfahren mit dem hier erläuterten Konzept der schriftlichen Argumentationskompetenz überein.

5.3 TexQu-Ap als Messinstrument zur Erfassung von argumentativer Schreibkompetenz

Das Projekt FUNDuS¹³ widmete sich u. a. der Qualität argumentativer Texte anhand persuasiver Briefe von Schüler*innen der Klassenstufen 6, 7 und 9. Anschließend wurden sie mithilfe verschiedener im Projekt entwickelter Auswertungsverfahren beurteilt (Krah et al., 2013; Quasthoff et al., 2015; Quasthoff & Domenech, 2016). Zentral wurden erstens funktionale Merkmale argumentativer Äußerungen in ihrem jeweiligen Kontext sowie zweitens literale Strukturen betrachtet. Eines dieser standardisierten Verfahren, das TexQu-Ap, wurde speziell entwickelt, um argumentative Schreibkompetenzen zu erfassen, u. a. mit einer speziellen Fokussierung auf das persuasive Argumentieren.

Das Verfahren ist eher analytisch angelegt und zieht überwiegend dichotome Items heran. In dem dazugehörigen Manual werden umfassende Kodierbeispiele einbezogen. Die Auswertung richtet sich nach den drei Teildimensionen der Diskurskompetenz (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.1), was dazu führt, dass sowohl

¹³ Der Projektname „FUNDuS“ steht für „die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“. „Ziel des Projekts war es, ein umfassendes Bild darüber zu erhalten, wie Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Argumentieren entwickeln und welche Faktoren dafür entscheidend sind. An den jährlichen Untersuchungen zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe nahmen insgesamt ca. 1400 Schülerinnen und Schüler und ca. 800 Eltern teil. Zusätzlich wurden bei einer Teilstichprobe von 34 Familien die Eltern-Kind-Interaktionen zu Hause beobachtet.“ (Quelle: <https://www.uni-bielefeld.de/psychologie/abteilung/arbeitsseinheiten/09//forschung/fundus/projekt.html>, zuletzt abgerufen am 17.12.2019)

sprachliche als auch inhaltliche und strukturelle Aspekte in den argumentativen Texten rekonstruiert und erfasst werden können.

Unter der *ersten Teildimension* der Kontextualisierungskompetenz wird die Einpassung der Argumentation in den kommunikativen Kontext bewertet. Dabei wird der Fokus der Analyse auf den Texteingang, die Adressat*innenorientierung und den Textabschluss gelegt (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 32 f.). Die *zweite Teildimension* – die Vertextungskompetenz – greift den internen Aufbau und die Komplexität der Argumentation auf. Dazu wird analysiert, inwieweit die Perspektiven der Akteur*innen in der Argumentation berücksichtigt werden, ob Bedingungen abgewogen werden, inwieweit generische Formulierungen verwendet werden und ob Gegenargumente einbezogen sowie entkräftet werden (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 33 f.). Die *dritte Teildimension* der sprachlichen Markierung analysiert die Realisierung sprachlicher Formen im Hinblick auf den Textbeginn und -abschluss sowie auf die Verwendung von argumentativen Markern und argumentativen Konnektoren (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 33). In Bezug auf das persuasive Argumentieren äußern sich sprachliche Markierungen im Wesentlichen im Rückgriff auf gattungsindizierende Verfahren der Formgebung. Solche argumentativen Markierungen umfassen Marker, die sich nach verschiedenen Zusammenhängen unterscheiden lassen. Quasthoff & Domenech (2016, S. 33) schlagen dazu die Unterscheidung von vier wesentlichen argumentativen Markierungsaspekten vor: subjektbezogene Markierungen, adressat*innenbezogene Markierungen, sachbezogene Markierung und gattungstypische Konnektoren. Eine genauere Erläuterung aller Items erfolgt im Kapitel 8.1.

Die Ausführungen zur Argumentationskompetenz haben verdeutlicht, dass in dieser Arbeit u. a. der sequenzielle Aspekt des Argumentierens zu fokussieren ist, da sich nur auf diese Weise die Komplexität der Argumentation beim schriftlichen Argumentieren umfassend darstellen lässt. Diese Perspektive kann mit diesem Verfahren etabliert werden. Gleichzeitig gewährleistet die analytische Herangehensweise des Verfahrens, dass viele Teilaspekte des argumentativen Textes erfasst werden können, die sich wiederum in Beziehung zu den schriftlichen Planungen setzen lassen.

6 Zwischenfazit

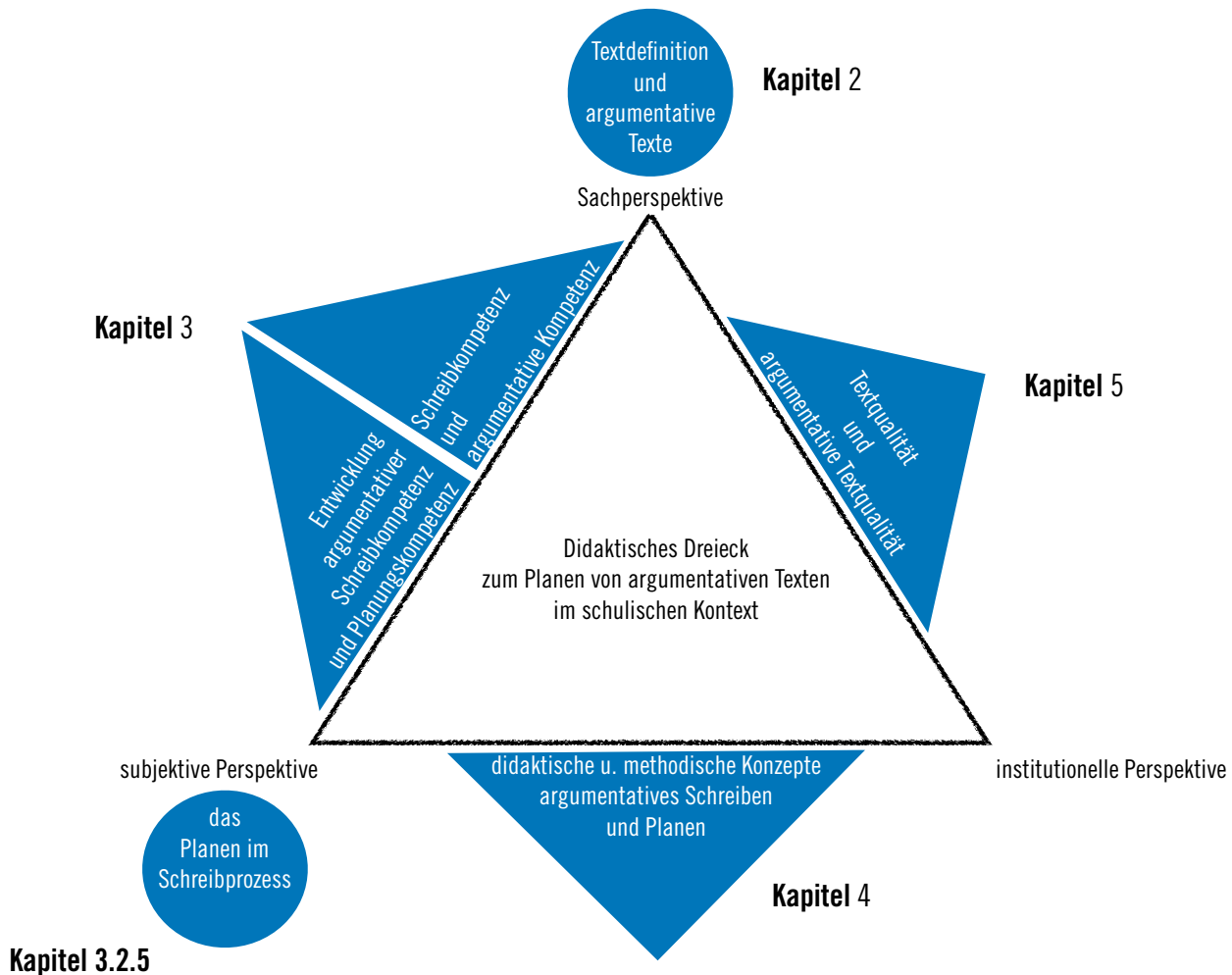


Abbildung 6: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht zum Zwischenfazit (Quelle: eigene Darstellung)

Anhand des didaktischen Dreiecks zum Planen argumentativer Texte sind sämtliche relevante theoretische Bezüge hergestellt worden, um die Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten (siehe Kapitel 1).

Es sind die relevanten Konstrukte dieser Arbeit dargestellt worden (siehe Kapitel 2). Darauf aufbauend standen die Schreibenden (Schüler*innen der 7. Klasse) im Fokus der Betrachtung, indem auf Schreibkompetenzen eingegangen worden ist und entwicklungsbezogene Aspekte beim Schreiben von Texten herausgestellt wurden (siehe Kapitel 3). Anschließend ist der Schreibprozess mit dem Schwerpunkt auf das Planen anhand verschiedener Modelle detailliert beschrieben worden (siehe Kapitel 3.2.5). Darauf aufbauend konnten didaktisch-methodische Stellschrauben benannt werden, zu denen auch das Schreibplanen gehört und deren Betätigung das argumentative Schreiben von 7. Klässler*innen stützt (siehe Kapitel 4). Abschließend ist die Messung der argumentativen Schreibkompetenz betrachtet worden, um ein Handwerkszeug für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit zu haben (siehe Kapitel 5). Damit verortet sich die Arbeit

in der Schreibdidaktik. Es besteht ein klarer Fokus auf dem schreibenden Subjekt, d. h. in diesem Fall den Schüler*innen der 7. Klassen.

Für diese Personengruppe konnte für das schriftliche Argumentieren gezeigt werden, dass die Produktion von argumentativen Texten die Schreibenden vor Herausforderungen stellt (u. a. Neumann & Lehmann, 2008; Rezat, 2011), da die Sprachhandlung sehr komplex ist (u. a. Quasthoff & Domenech, 2016; Winkler, 2003). So müssen beispielsweise beim schriftlichen Argumentieren die Kommunikationspartner*innen simuliert werden. Das setzt ein hohes Maß zur Fähigkeit der Perspektivübernahme voraus. Das gesteuerte und bewusste Planen kann neben anderen methodisch-didaktischen Stellschrauben eine sein, die betätigt werden kann, um den Schreibprozess zu stützen.

Es konnte gezeigt werden, dass das schriftliche Planen im Vergleich zum rein mentalen Planen deutlich häufiger einen positiven Einfluss auf die Textqualität des entstehenden Textes hat (Isnard & Piolat, 1993; Kellogg, 1990; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al., 2000; Torrance et al., 1999). Das ist vor allem für erwachsene Schreibende nachgewiesen worden.

Bezüglich der Form schriftlicher Planungen wurde ersichtlich, dass erwachsene Schreibende überwiegend syntaktisch textartig ihre schriftlichen Planungen vornehmen und durchschnittlich über die Hälfte der bereits geplanten Argumente in den Text integrieren, was bedeutet, dass die Argumente aus dem Plan übernommen werden und entsprechend weiter im Text ausgebaut werden. Allerdings haben die Argumente, die während des Formulierungsprozesses entstehen, eine inhaltlich höhere Qualität (Glynn et al., 1982; Isnard & Piolat, 1993; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al., 1999). Geübte bzw. erwachsene Schreibende entwickeln auf der Grundlage von Planungen ihre Texte während des Formulierungsprozesses inhaltlich weiter. Untersuchungen dieser Art gibt es für junge Schreibende nicht. Es konnte jedoch in wissenschaftlichen Studien gezeigt werden, dass jüngere Schreibende nicht bewusst planen, wenn sie nicht dazu aufgefordert werden (u. a. Torrance et al., 1994, 1996; Torrance et al., 1999)

Für jüngere Schreibende gilt, dass sie grundsätzlich von der Etablierung von Schreibroutinen profitieren (u. a. Berninger et al., 1996; De La Paz & Graham, 2002; Torrance et al., 2015). In diesen Untersuchungen wurden immer Strategiebündel betrachtet, bei denen nicht eindeutig nachvollzogen werden kann, welcher Teil der Strategie entscheidend für die Verbesserung der Textqualität ist. Ohne dass die Wirksamkeit oder Gewinn einer Strategie untersucht wird, wird es nicht möglich sein, Teilelemente individuell auf die Schüler*innen anzupassen.

Des Weiteren existieren wissenschaftliche Indizien für junge Schreibende, dass gute Schreiber*innen ihre Texte anders planen als weniger kompetente (Torrance et al., 1994, 1996; Torrance et al., 1999). In

diesen Untersuchungen wird jedoch das Konstrukt der Planungsqualität herangezogen. Dieses ist zu diskutieren, da es sich bei schriftlichen Plänen um keine Endprodukte handelt, sondern um Prozessversatzstücke, deren Bewertung unter dieser Perspektive diskutabel ist. Welche Forschungslücken sind somit zu schließen?

In der Forschungslandschaft fehlen Detailbetrachtungen von schriftlichen und angeleiteten Planungen, aus denen hervorgeht, welche Form diese schriftlichen Planungen haben und wie sie im Text weiterverarbeitet werden. Dabei sind jüngere Schreibende zu fokussieren. Ebenfalls muss eine methodische Fokussierung auf das Planen an sich geschehen, wobei eine Planung nicht unter Qualitätsmerkmalen betrachtet wird, da es sich beim Planen um einen individuellen Prozess handelt. Abgesehen davon scheint das Konstrukt Planungsqualität nicht ausreichend empirisch gesichert.

Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen, die mit dem folgenden Empirie-Teil beantwortet werden sollen:

1. **Wie arbeiten Schüler*innen der Mittelstufe mit einem Planungstool?**
2. **Wie nutzen Schüler*innen der Mittelstufe ein Planungstool für die Produktion eines argumentativen Textes?**
3. **Welche Planungstypen können bei der Bearbeitung und Nutzung des Planungstools unterschieden werden?**
4. **Welcher Planungstyp ist am erfolgreichsten im Hinblick auf die Textqualität?**

Empirie

Um das Vorgehen bei der Erhebung und der Analyse der Daten zu beschreiben, wird die Autorin zunächst meine empirische Grundhaltung erläutern, die als Fundament für die weiteren Kapitel zu betrachten ist.

Diese Arbeit hat das Ziel, schriftsprachliche Schreibplanungen sowie deren Einfluss auf die produzierten argumentativen Texte zu untersuchen und zu beschreiben. Die Datenanalyse bezieht sich auf Textprodukte verschiedenster Formen, innerhalb derer inhaltliche und sprachliche Strukturen identifiziert werden. Dieser Analysezugang setzt voraus, dass über die Bewertung und Beschreibung von Schreibprodukten Rückschlüsse auf die Schreibkompetenzen der Schüler*innen gezogen werden können. Diese methodische Grundannahme geht auf Kompetenz-Performanz-Modelle zurück, auf die sich auch in seiner prominenten Definition von Kompetenz bezieht. Nach Weinert handelt es sich bei Kompetenz um eine funktionale Verbindung von Wissen, Verstehen, Können und Wollen, wobei eine gezeigte Leistung, z. B. ein produzierter Text, Rückschlüsse auf eben diese Verbindung zulässt (Weinert, 2001, S. 27 f.).

Wenn jetzt, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, das Schreiben im Sinne von Textproduktion verstanden wird, besteht die gezeigte Leistung des Schreibens in dem möglichst störungsfreien schriftlichen Kommunizieren in Form von Texten. Um diese Problemlöseaufgabe zu bewältigen, müssen Schüler*innen verschiedene komplexe kognitive Prozesse steuern und kontrollieren (vgl. dazu auch das folgende Kapitel 3.2.5), deren Umsetzung auch von motivationalen Aspekten abhängt. Die Schreibkompetenz zeigt sich in der Schreibperformanz, also in den produzierten Texten.

In der Schreibdidaktik hat sich dieser methodische Zugang etabliert. Auch in der DESI-Studie wird zur Erfassung von Schreibkompetenzen das Endprodukt bewertet. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Schüler*innen ein explizites sprachliches Wissen besitzen, zum einen über ihre individuellen Fähigkeiten, zum anderen über Grammatik, Rechtschreibung und genrespezifischen Wortschatz (Hartig et al., 2008, S. 44). Wenn Schüler*innen in der Lage sind, diese verschiedenen Wissensbereiche beim Schreiben von adressat*innengerechten Texten abzurufen und zu verbinden, sind sie als schreibkompetent zu betrachten (Klieme, 2008, S. 4). Somit zeigt sich die Schreibleistung in Form von Textmerkmalen.

Trotz der Etablierung dieses Analysezugangs in der Schreibdidaktik ist dieser in gewisser Weise kritisch zu betrachten – denn insbesondere schreibprozessbezogene Untersuchungen geben zu bedenken, dass hinter einem Schreibprodukt Prozesse verborgen sind, die durch die alleinige Untersuchung der Produkte nicht erfasst werden können, deren Erfassung jedoch notwendig ist, um das Konstrukt Schreibkompetenz exakt beschreiben zu können. Die Prozesse, die zwischen dem Beginn des Schreibaktes und der „Verabschiedung des Textproduktes“ (Linnemann, 2017, S. 337) durchlaufen werden, sind jedoch nicht nur durch ihr zeitweiliges Auftreten flüchtig, sondern sie sind auch nur bedingt im fertigen Produkt erkennbar. Wie Weinzierl & Wrobel (2017, S. 223) herausstellen, sind die meisten der Prozesse, die während des Schreibens ablaufen,

nicht einmal direkt beobachtbar. Zu ihnen zählen neben kognitiven Prozessen auch motivationale, emotionale und intentionale Aspekte. Daraus leitet sich ab, dass es problematisch ist, anhand von Textmerkmalen auf bewusst vorhandenes Wissen der schreibenden Person zu schließen.

Dieser Problematik kann jedoch der sehr lerner*innenorientierte Ansatz von Pohl & Steinhoff (2010) entgegengesetzt werden, wenn es darum geht, „Textformen“ (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 5) zu erläutern. Laut ihnen sind Textprodukte als Textformen zu verstehen, die im Kontext von bestimmten individuellen Schreibentwicklungs- und Schreibprozessphasen zu betrachten sind. Diese didaktische Sicht auf Schreibprodukte nimmt den Produkten ihren endgültigen Charakter. Zusätzlich erhält die bewertende Person eine Prozessperspektive auf Textprodukte, auch wenn keine Schreibprozessdaten erhoben worden sind oder werden. Für Pohl & Steinhoff (2010, S. 21) ist es vielmehr unstrittig, „dass man allein auf der Basis von Performanzerscheinungen auf Kompetenzannahmen rückschließen kann“. Bei Textformen handelt es sich aus dieser Sicht immer um Handlungsprodukte und damit auch um Performanzerscheinungen. Zusätzlich betonen sie jedoch, dass Textprodukte stets in einem didaktischen Zusammenhang betrachtet werden müssen: „Ohne die Einbeziehung didaktischer Situierung, schreibprozessorientierter Spezifizierung und erwerbsbezogener Diagnose greifen Kompetenzurteile zu kurz“ (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 21). Der Analysezugang dieser Arbeit beruht demnach auf der theoretischen Basis von Kompetenz-Performanz-Modellen, wodurch die Analyse von Textprodukten legitimiert wird, welche in einen didaktischen Kontext gesetzt wird.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die empirischen Analysen sowie die Rahmenbedingungen der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt. Dazu teilt sich der empirische Teil der Arbeit in zwei große Bereiche auf: Im ersten Bereich wird die Anlage der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 7). Dazu zählen die Darstellung und die Begründung der Forschungsfragen sowie die Beschreibung des Forschungsdesigns und der Datengrundlage. Anschließend wird im zweiten Bereich (Kapitel 8) das methodische Vorgehen erläutert, indem der methodische Einsatz begründet und das analytische Vorgehen beschrieben wird.

7 Anlage der Untersuchung, Datenerhebung und Datenaufbereitung

In diesem Kapitel wird die Anlage der Untersuchung vorgestellt. Dazu werden zunächst die Forschungsfragen (Kapitel 7.1) expliziert, die sich aus dem vorausgegangenen Forschungsstand ergeben. Anschließend wird die Autorin im Kapitel 7.2 das Untersuchungsdesign dieser Arbeit darstellen, welches die Struktur der weiteren Kapitel begründet. Da das in die Untersuchung einbezogene Datenmaterial im Rahmen des Forschungsprojektes „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“ erhoben wurde, wird zunächst letzteres in seinen Grundzügen erläutert (siehe dazu Kapitel 7.3.1), um darauf aufbauend auf die Interventionsphase und die Screeningdaten des Projektes einzugehen. Abschließend wird erläutert, wie sich die Stichprobe des vorliegenden Forschungsprojektes zusammensetzt (siehe dazu Kapitel 7.3.3).

7.1 Forschungsfragen

Nach der Sichtung der Forschungsliteratur zum argumentativen Schreiben (siehe dazu auch die Kapitel 2.3 und 3.2.1) im schulischen Kontext und der anschließenden Darlegung des Forschungsstandes zum Planen des Schreibens konnte herausgearbeitet werden, dass es sich beim schriftlichen Argumentieren um eine komplexe Sprachhandlung handelt, deren Bewältigung den Schüler*innen viel abverlangt, sodass diese nicht selten an argumentativen Schreibaufgaben scheitern. Dies verwundert angesichts der Vielschichtigkeit des Argumentierens nicht, denn immerhin müssen sprachliche Handlungen realisiert werden, die über beschreibende und erklärende Passagen hinausgehen, diese jedoch auch einschließen. Beim schriftlichen Argumentieren müssen Schreibende in der Lage sein, sich Inhalte zu erschließen, Zusammenhänge zu analysieren sowie zu deuten und letztlich die eigene Meinung argumentativ zu stützen und sich in diesem Sinne zu positionieren (Feilke & Tophinke, 2017; Heller, 2012; Winkler, 2003). Auf sprachlich-formaler Ebene müssen Schreibende sowohl kausale als auch konditionale, konzessive, finale und/oder konsekutive Zusammenhänge darstellen (Sitta, 2005, S. 153). Daher gilt es, aus einer didaktischen Perspektive Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln und in die Praxis zu implementieren, um Schüler*innen zum schriftlichen Argumentieren zu befähigen.

Was die Unterstützungsmöglichkeiten anbelangt, hat sich gezeigt, dass das bewusste Planen von Texten, welches grob das Durchdenken und Generieren von Inhalten, Strukturen, sprachlichen Aspekte und den folgenden Schreibprozess auf einer Metaebene umfasst, die Textqualität bei geübten Schreiber*innen positiv beeinflussen kann (u. a. Glynn et al., 1982; Kellogg, 1990; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al.,

1996), wobei sich dieses Ergebnis nicht bedingungslos auf das argumentative Schreiben von Siebtklässler*innen übertragen lässt. Zumindest ist die Forschungslage bezüglich dieser Altersgruppe nicht eindeutig.

Grundsätzlich ist das Planen von Texten mit seinen unterschiedlichen Subprozessen (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.5) als ein fester Bestandteil des Schreibprozesses zu betrachten. Der Planungsprozess wird insbesondere von geübten Schreiber*innen bewusst vollzogen, die sich im Rahmen ihrer Schreibkarriere bereits Schreibroutinen und individuelle Strategien der Problemlösung erarbeitet haben (Bereiter, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Burtis et al., 1983; Flower & Hayes, 1980; Hayes, 2012; Hayes & Flower, 1980). So bezeichnen beispielsweise Bereiter & Scardamalia (1987, S. 325) das Planen als einen „main determiner“, als eine Art Schlüsselfaktor im gesamten Sprachproduktionsprozess. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass es empirische Belege dafür gibt, dass (auch) Schüler*innen beim Schreiben von Texten davon profitieren, sich vor dem Anfertigen von Texten Schreibziele zu setzen und somit in gewisser Weise ihre Texte zu planen, genauso wie es ihnen hilft, sich Schreibstrategien anzutrainieren. Hayes & Nash (1996) betonen sogar, dass es sich beim zielgerichteten und strukturierten Planen komplexer Texte grundsätzlich um eine effektive Schreibunterstützung handelt, die während des Schreibens das Arbeitsgedächtnis entlastet. Dennoch ist es unumgänglich, das Planen als Teil eines Prozesses zu betrachten, da dieser Teilprozess häufig eine rekursive Aktivität ist, die eben nicht starr und linear abläuft, wie einschlägige Forschungen darstellen (Alamargot & Chanquoy, 2001; Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2012; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980; Hayes & Nash, 1996; Kellogg, 1994). Daraus ergibt sich, dass das lose Anfertigen von Notizen vor dem Schreiben, wie es häufig in der Schule den Schüler*innen abverlangt wird, nicht zwangsläufig das Schreiben der Schüler*innen verbessert – denn den Lernenden fehlt häufig eine zusammenhängende und systematische Betrachtung des vollständigen Schreibprozesses. Darüber hinaus ist das bewusste Anwenden einer Strategie ein Entwicklungsprozess und hängt somit von verschiedenen individuellen Faktoren ab (z. B. dem Alter, dem Schreibwissen – insbesondere dem metakognitiven Wissen – und der Schreibflüssigkeit).

Es ist nicht gesichert nachgewiesen, wie Schüler*innen explizit beim Planen von Texten vorgehen und inwiefern sie vom vorherigen Planen der Texte profitieren. Ebenso ist nicht bekannt, wie das Planen für die Schüler*innen gewinnbringend eingesetzt werden kann (Torrance, 2016). Sind z. B. eher schriftliche Planungen notwendig oder sollten Schüler*innen dazu ermutigt werden, ausschließlich mental zu planen? Sollten lose Planungsnotizen erstellt werden oder sind für Schreibnoviz*innen bereits strukturierte Planungstools hilfreich? Fragen wie diese sind von besonderer Relevanz, wenn bedacht wird, dass Texte nicht ausschließlich entstehen, wenn dem Formulierungsprozess eine ausführliche Planung vorangegangen ist (Philipp, 2016, S. 11) – denn bei weniger komplexen oder bereits routinierten Sprachhandlungen sind erfahrene Schreiber*innen durchaus in der Lage, Texte zu produzieren, ohne vorher eine schriftliche Planung

zu vollziehen. Zudem hat sich bei geübten Schreiber*innen gezeigt, dass Planungen in verschiedenen Schreibsituationen unterschiedliche Formen haben können. Diese reichen von der Ausarbeitung eines schriftlichen Textplans bis zur Entwicklung eines eher grafischen Gebildes (Isnard & Piolat, 1993; Kellogg, 1990; Piolat & Roussey, 1996; Torrance et al., 2000, 1994, 1996, 1999).

Aus diesen empirischen Grundlagen ergeben sich vier Forschungsfragen der vorliegenden Qualifikationsarbeit, die im Folgenden nacheinander expliziert werden.

Forschungsfrage 1: Wie arbeiten Schüler*innen der Mittelstufe mit dem Planungstool?

Diese erste Forschungsfrage beruht auf dem Wissen, dass das Planen mit all seinen Subprozessen und verschiedenen Arten ein Teil des Schreibprozesses ist, wobei die Intensität dieses kognitiven Vorgangs von der jeweiligen Schreibaufgabe und der Schreibroutine abhängt. Zusätzlich kann das Planen im schulischen Kontext eingesetzt werden, um den Schüler*innen strategiegeleitet die Bearbeitung von für sie komplexen Schreibaufgaben zu erleichtern.

Allerdings besteht in diesem Punkt ein Desiderat, weil bisher nur wenig darüber bekannt ist, wie Teenager*innen beim Schreiben ihre Texte planen. Aus diesem Grund ist es sprachdidaktisch gewinnbringend, die schriftlichen Planungen von Schüler*innen der 7. Klasse beschreiben zu können. Die schriftlichen Planungen wurden in diesem Fall durch ein strategiegeleitetes Planungstool vollzogen, welches im Rahmen des Forschungsprojektes „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“ entstanden ist und an mehreren Schreibaufgaben angewandt worden ist (siehe dazu auch Kapitel 7.3.1.1). Um tatsächlich die Planungen der Schüler*innen beschreiben zu können, war es zunächst notwendig, diese bearbeiteten Planungstools unabhängig von den dazugehörigen Texten zu betrachten, um systematische Aussagen über die Handhabung der Planungstools zu treffen. Deshalb werden in Bezug auf diese erste forschungsleitende Fragestellung zunächst inhaltliche und sprachliche Merkmale der bearbeiteten Planungstools beschrieben. Darauf aufbauend wird untersucht, welche Spuren des bearbeiteten Planungstools sich im produzierten Text wiederfinden. Daraus wird abgeleitet, ob die Schüler*innen die schriftliche Planung für ihren argumentativen Text nutzen, wobei erneut sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte betrachtet werden. Das bedeutet, dass sich an diese erste Forschungsfrage eine weitere zentrale Frage anschließt, mit deren Beantwortung erst Erkenntnisse zum schriftlichen Planen im Kontext des argumentativen Schreibens gewonnen werden können.

Forschungsfrage 2: Wie nutzen Schüler*innen der Mittelstufe ein Planungstool für die Produktion eines argumentativen Textes?

Wenn hier von „Nutzen“ gesprochen wird, geht es darum, die schriftliche Planung von Schüler*innen der 7. Klasse beschreiben zu können – und zwar im Zusammenhang zu den entstandenen Texten. Diese Frage ist von besonderer Relevanz. Viele Studien, die im Theorieteil dieser Arbeit herangezogen worden sind, stammen aus der Psychologie und arbeiten u. a. mit dem Ansatz, die Qualität der schriftlichen Planungen zu erfassen und entsprechend in Verbindung zu anderen relevanten Variablen zu setzen. Bei dieser Methode werden die schriftlichen Pläne als Endprodukte betrachtet und entsprechend ihrer Qualität kodiert. Die Autorin möchte in der vorliegenden Arbeit hingegen die Planungen der Schüler*innen aus einer anderen Perspektive betrachten – denn bei schriftlichen Planungen handelt es sich immer um sehr individuelle, spezielle Texte, deren Qualität nicht ausschließlich gemessen werden sollte, da diese letztlich nur ein Zwischenprodukt im gesamten Schreibprozess sind. Es ist daher lohnend, die schriftlichen Planungen der Schüler*innen detailliert zu analysieren, um herausarbeiten, was Schüler*innen explizit aus ihren Planungen in den Text übertragen. Somit kann abgeleitet werden, ob sich eine Systematik bei der Übertragung von Planungen auf die Texte zeigt.

Deutlich wird Folgendes: Die ersten beiden Forschungsfragen sind explorativ angelegt, da zunächst systematisch beschrieben und dargelegt wird, was Schüler*innen machen, wenn sie die Aufgabe erhalten, mit einem Hilfsmittel, dem Planungstool, argumentative Texte schriftlich zu planen. Letztlich sollen sich aus diesen Ergebnissen Implikationen für die Schreibdidaktik entwickeln. Relevant ist auch, dass die ausgewählten Schüler*innen die Mittelstufe besuchen, genauer betrachtet die 7. Klasse – denn das bedeutet, dass die Schüler*innen kognitiv in der Lage sind, angeleitet Schreibstrategien anzuwenden (Philipp, 2015, S. 164 ff.), in der Regel noch keine eigenen individuellen Schreibstrategien entwickelt und somit ihre Schreibentwicklung noch nicht vollständig abgeschlossen haben.

Forschungsfrage 3: Welche Planungstypen können bei der Bearbeitung und der Nutzung des Planungstools unterschieden werden?

Diese dritte Forschungsfrage resultiert aus den vorherigen Fragen sowie aus den Erkenntnissen der Untersuchungen von Molitor-Lübbert (2002) und Torrance et al. (1994), die verschiedene Typen geübter Schreiber*innen ausmachen konnten. Das Ziel ihrer Untersuchungen bestand jedoch darin, das Planungsverhalten grundsätzlich beschreiben zu können, um daraus Erkenntnisse über einen modellhaften Schreibprozess zu erhalten. In dieser Arbeit wird hingegen untersucht, ob sich die schriftlichen Planungen systematisieren lassen. Es geht hier vor allem um das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten bei der Bearbeitung des Planungstools und bei der anschließenden Nutzung des Hilfsmittels bei der Produktion des Textes. Die mögliche

Systematisierung wird anhand einer Typologie erfolgen, wobei jedoch im Laufe des Forschungsprozesses noch zu klären sein wird, ob sich Typen abbilden lassen. Die Bildung der möglichen Typen hat den Anspruch, dass sich die Kombination der Merkmale pro Typus sowohl empirisch (Kausaladäquanz) als auch inhaltlich (Sinnadäquanz) erläutern lassen (Kluge, 1999).

Forschungsfrage 4: Welcher Planungstyp ist am erfolgreichsten im Hinblick auf die Textqualität?

Wenn, wie in dieser Arbeit, von einem kommunikativen Definitionsansatz des Konstruktes „Schreiben“ ausgegangen wird, soll mithilfe von Texten kommuniziert werden und dies möglichst störungsfrei. Daraus resultiert die Zielsetzung, möglichst qualitativ hochwertige Texte zu produzieren. Was dies im Detail für das schriftliche Argumentieren bedeutet, wurde bereits im Kapitel 5.1. dargelegt. Unter Voraussetzung dieser Annahmen ist es aus didaktischer Perspektive wünschenswert, herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen Schüler*innen gute Texte schreiben, d. h. solche Texte, in denen u. a. Kohärenz hergestellt wird, die Perspektive der Adressat*innen eingenommen wird und die dort verwendete Sprache genrespezifisch markiert wird. Das ist vor allem dann interessant, wenn argumentative Texte geschrieben werden, deren Produktion empirisch nachgewiesen vielen Schüler*innen Schwierigkeiten bereitet. Aus diesem Grund werden die empirisch begründeten Planungstypen in Beziehung zu den gemessenen Textqualitäten gesetzt. Gibt es folglich eine Gruppe von Schüler*innen mit einer bestimmten Planungsart, die am ehesten in der Lage ist, gute argumentative Texte zu schreiben? Sollte es methodisch nicht möglich sein, Typen zu bilden, wird anhand exemplarischer Einzelfallbeschreibungen dargelegt, unter welchen Planungsvoraussetzungen gute Texte entstanden sind und welche Eigenschaften die bearbeiteten Planungstools besitzen, auf deren Grundlage weniger gute Texte produziert worden sind.

7.2 Untersuchungsdesign

Wie aus den Forschungsfragen abgeleitet werden kann, lässt sich diese Arbeit in der Schreibdidaktik verorten. Daraus ergibt sich jedoch noch kein zwingendes Untersuchungsdesign, da die jeweiligen Strömungen, welche die Sprach- bzw. Schreibdidaktik beeinfluss(t)en, sehr vielseitig sind und sich daher verschiedene Forschungsmethoden etablierten (Grabowski, 2017).

Die methodische Herangehensweise dieser Arbeit ist eher explorativ und zielt auf eine Hypothesenfindung ab, was bedeutet, dass bei der Analyse der Daten und insbesondere bei der Betrachtung der bearbeiteten Planungstools zunächst ein breiter Blick notwendig ist. Zudem verlangen die Forschungsfragen verschiedene empirische Methoden, weshalb innerhalb des Forschungsdesigns qualitative sowie quantitative Methoden ineinandergreifen, um zum einen die volle Komplexität der Gegenstände zu erfassen und zum anderen die qualitativen Ergebnisse zu quantifizieren (Heinze et al., 1975, S. 65 ff.).

Die folgende Abbildung 7 beschreibt das Untersuchungsdesign dieser Arbeit, welches sich in drei Arbeits- bzw. Analyseblöcke untergliedert. Um diese Arbeits- bzw. Analyseblöcke detailliert zu charakterisieren, werden zunächst der Ablauf der Untersuchung sowie die Anwendung der Analysemethoden erläutert. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Analyseschritte inklusive der Begründung der einzelnen Analyseverfahren erfolgt in den entsprechenden Unterkapiteln.

Analyse von 33 Fokusfällen mit je zwei bearbeiteten argumentativen Schreibaufgaben

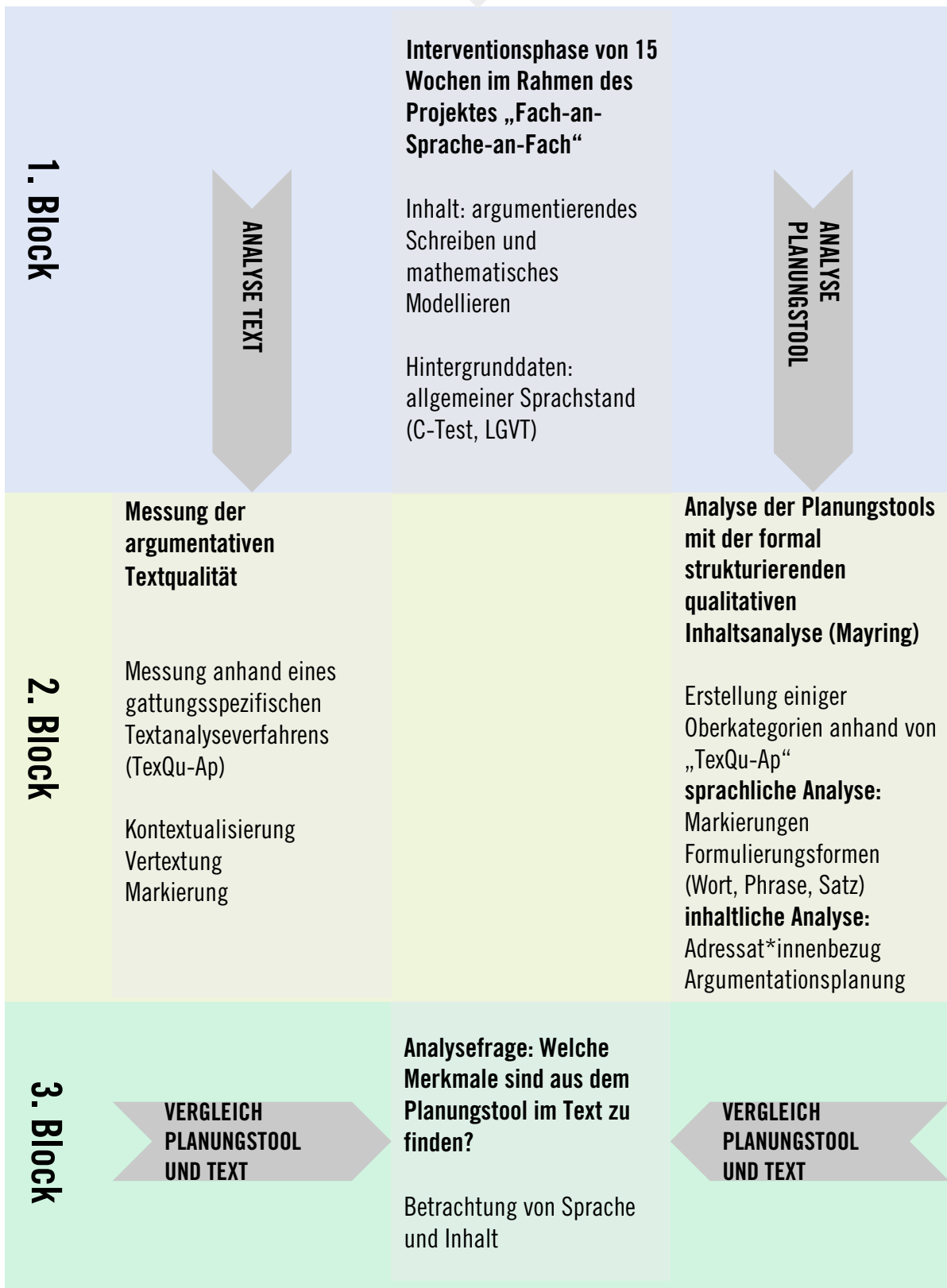


Abbildung 7: Untersuchungsdesign der Forschungsarbeit (Quelle: eigene Darstellung)

Wie der Abbildung 7 zu entnehmen ist, beinhaltet der *erste Arbeitsblock* die Auswahl der Daten. Die bereits dargestellten Forschungsfragen (Kapitel 7.1) verlangen Datenmaterial (Kapitel 7.3), welches aus authentischen schulischen Lernkontexten stammt. Wie im Kapitel 7.3 noch detailliert dargestellt werden wird, sind die Daten, die hier auch Fokusfälle genannt werden, in der 15-wöchigen Interventionsphase des Forschungsprojektes *!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!* entstanden. In der Interventionsphase trainierten Schüler*innen der 7. Klasse das argumentative Schreiben. Zur Stützung des Schreibprozesses wurde ein Planungstools strategiegeleitet eingesetzt (vgl. dazu Kapitel 7.3.1 und insbesondere Kapitel 7.3.1.1). Zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit werden demnach die argumentativen Texte sowie die bearbeiteten Planungstools von insgesamt 33 Schüler*innen betrachtet (vgl. dazu auch Kapitel 7.3.3). Nach dem Zusammenstellen wurden diese Daten, die argumentativen Texte und Planungstools, mit einem Textverarbeitungsprogramm transkribiert sowie überarbeitet. Dabei wurde die Rechtschreibung vollständig korrigiert. Auf die Überarbeitung von grammatikalischen Fehlern wurde hingegen verzichtet, da diese funktional betrachtet einen Einfluss auf die argumentative Struktur der Texte haben können und das Erforschen der Struktur zentral für diese Arbeit ist. Beim Transkribieren der Texte wurden außerdem die Textabsätze der Schüler*innen beibehalten, um die textstrukturellen Merkmale nachvollziehen zu können. Die Transkription begründet sich zum einen durch eine bessere Lesbarkeit und Übersichtlichkeit beim Kodieren. Zum anderen wurden die Texte sowie die Planungstools transkribiert und teilüberarbeitet, um Verzerrungseffekte (Halo-effekte) zu umgehen – denn diese können einen Einfluss auf die Beurteilung und damit auf die Kodierung von Texten haben: Wie verschiedene empirische Studien zeigen, können Oberflächenmerkmale wie das Schriftbild und die Orthografie (Birkel & Birkel, 2002; Canz, 2015, S. 158) die Einschätzung von Texten negativ beeinflussen.

Im *zweiten Block* erfolgten die ersten Analysen der Daten. Dieser umfasst a) die Messung der Textqualität der in der Invention entstandenen argumentativen Texte und b) die Analyse der bearbeiteten Planungstools, was bedeutet, dass durch diese ersten Analysen die erste Forschungsfrage beantwortet wird: Wie arbeiten Schüler*innen der Mittelstufe mit dem Planungstool?

Die zeitlich parallele Bearbeitung beider Analyseschritte ergab sich zum einen aus dem Umstand, dass die Texte und die bearbeiteten Planungstools nicht separat voneinander betrachtet werden können, da sich die bearbeiteten Planungstools immer auf den Text beziehen und darüber hinaus in der Intervention die Bearbeitung des Tools der Textproduktion vorgelagert war.

Bei der Analyse der Textqualität stand die Frage im Raum, welche Textqualität der vorliegende Text ohne Berücksichtigung des analysierten Planungstools hat. Diese Frage war und ist elementar, da nur so Verbindungen zwischen einem Planungstypen sowie der Textqualität hergestellt werden können. Die Messung der Textqualität beruhte auf dem standardisierten Textanalyseraster *TexQu-Ap*, welches speziell bei

argumentativen Texten eingesetzt wird (Quasthoff & Domenech, 2016). Dieses Raster geht von einem medialitäts- und gattungsübergreifenden Modell diskursiver und textueller Kompetenzen aus und beachtet somit auch die Kontextualisierung des kommunikativen Aktes sowie die sprachlich funktionalen Merkmale, die für eine schriftliche Argumentation typisch sind (Quasthoff et al., 2015; Quasthoff & Domenech, 2016). Eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens erfolgt im Kapitel 8.1.

Um die bearbeiteten Planungstools systematisch zu analysieren, wurde die Methode der formal strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) eingesetzt. Die deduktiv gebildeten Kategorien erschlossen sich aus der vorherigen Literaturrecherche und der vorgegebenen Struktur des Planungstools. Zusätzlich nahm auch hier das Textanalyseverfahren (TexQu-Ap) einen besonderen Stellenwert für die Bildung der deduktiven Kategorien ein, obgleich die Analyse selbst unabhängig von der Messung der Textqualität ablief. Das Verfahren TexQu-Ap wurde für die Analyse der Schreibpläne adaptiert, denn bei der Analyse der bearbeiteten Planungstools wurde nicht das Ziel verfolgt, die Qualität des Umgangs mit dem Planungstool zu messen. Vielmehr ging es darum, den Umgang mit der Planungsstrategie dezidiert beschreiben zu können, um so in einem weiteren Analyseschritt zu einer möglichen Typenbildung zu gelangen. Die ausführliche Beschreibung des Kategoriensystems erfolgt im Kapitel 8.2.1.

Die Parallelisierung beider Analysen bildete die Grundlage für den Vergleich zwischen den bearbeiteten Planungstools und den Texten, was wiederum für den dritten Block und die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zentral war: Wie nutzen Schüler*innen der Mittelstufe ein Planungstool für die Produktion eines argumentativen Textes? Somit wird deutlich, dass die Analysen der Blöcke 2 und 3 eng miteinander verzahnt sind sowie aufeinander aufbauen.

Der *dritte Block* umfasst den Vergleich zwischen den bearbeiteten Planungstools und den produzierten Texten (vgl. dazu auch Kapitel 9.3). Die Vergleichskategorien wurden deduktiv gebildet und ergaben sich aus den vorherigen Analysen aus Block zwei. Im Mittelpunkt dieses Analyseschrittes stand die folgende Frage: Was wird aus dem Planungstool in den Text übertragen? Hier wurden sowohl sprachliche als auch inhaltliche Merkmale erfasst. Die Frage ist wiederum die Grundlage für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: Wie nutzen die Schüler*innen das bearbeitete Planungstool für die Produktion ihres Textes?

Die Beantwortung der letzten beiden Forschungsfragen – „Welche Planungstypen können bei der Bearbeitung und der Nutzung des Schreibplans unterschieden werden?“ und „Welcher Planungstyp ist am erfolgreichsten im Hinblick auf die Textqualität?“ – erfolgte durch die Weiterverarbeitung der Ergebnisse aus den Analysen von *Block 2 und Block 3*. So wurden zur Bildung der Planungstypen die Two-Step-Clusteranalyse angewandt (vgl. dazu auch Kapitel 0).

7.3 Datengrundlage

Die Daten und die Analysen sind im Rahmen des Forschungsprojektes *!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!*¹⁴ erhoben worden, einer vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten interdisziplinären Interventionsstudie, welche unter der Projektleitung von Prof.*in Dr.*in Astrid Neumann, Prof. Dr. Knut Schwippert und Prof. Dr. Dominik Leiß stand. Dieses Projekt verfolgte das Ziel, ein fächerübergreifendes Sprachbildungskonzept für die 7. Jahrgangsstufe zu entwickeln, welches sich an insgesamt sieben weiterführende Schulen in Niedersachsen und Hamburg richtete sowie die Kombination der Lehrfächer Deutsch und Mathematik beinhaltete. Konkret sollten die sprachlichen Handlungsfähigkeiten der Schüler*innen im Kontext des fachlichen Lernens unterstützt werden, denn dadurch sollte es den Lernenden ermöglicht werden, ihr sprachliches und fachliches Lernen gleichermaßen zu entwickeln. Dabei wurden insbesondere das persuasive schriftliche Argumentieren sowie das mathematische Modellieren fokussiert.

Das genaue Forschungsdesign der Interventionsstudie ist für diese Qualifikationsarbeit nicht relevant.¹⁵ Vielmehr wird im Folgenden auf den Teil der im Rahmen des Projekts erhobenen Daten eingegangen, der im Rahmen dieser Arbeit analysiert wurde. Dazu gehört ein Teil der Interventions- und Screeningdaten.

7.3.1 Interventionsdaten aus dem Forschungsprojekt „*!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!*“

Bei dem Forschungsprojekt *!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!* handelt es sich um eine Interventionsstudie. Der Aufbau dieser experimentellen Studie und insbesondere die Durchführung eines Interventionsdesigns ermöglichen es, in einem authentischen Schulkontext entwickelte Sprachbildungsmaterialien analytisch zu betrachten. Da das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit in diesen Forschungskontext eingebettet ist, wird die Interventionsstudie im Folgenden in ihren Grundzügen dargestellt.

Das Forschungsdesign des Projektes ist in der folgenden Abbildung 8 dargestellt.

¹⁴ Für weitere Informationen zu diesem Projekt siehe: Rossack et al. (2017)

¹⁵ Für weitere Informationen zum Forschungsdesign des Forschungsprojektes „*Fach-an-Sprache-an Fach*“: Rossack et al. (2017)

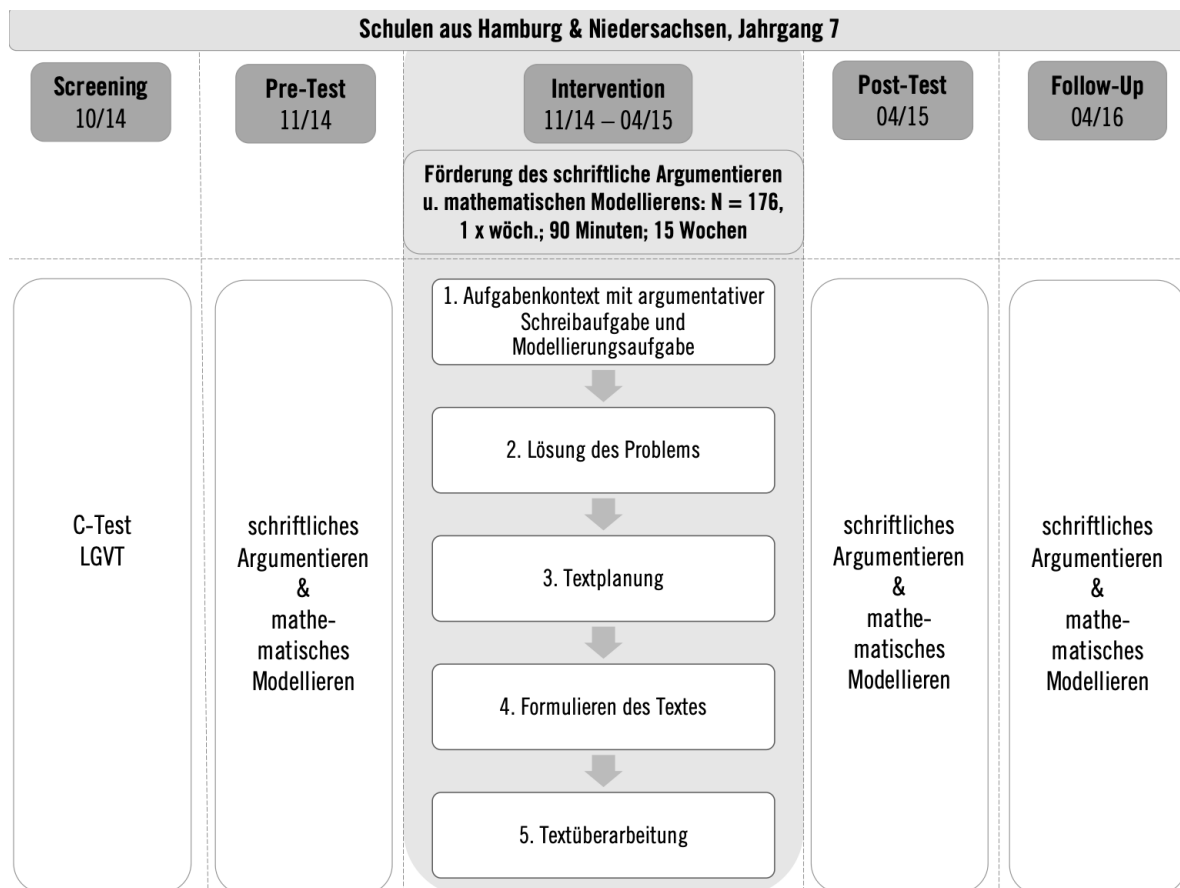


Abbildung 8: Untersuchungsdesign des Forschungsprojektes "!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!" (Quelle: leicht abgeändert nach Rossack et al., 2017)

Wie in der Abbildung 8 zu erkennen ist, wurde die Studie in einem klassischem Pre-Post-Follow-up-Design durchgeführt, wobei jeweils die schriftlichen argumentativen Schreibkompetenzen sowie die mathematischen Modellierungskompetenzen getestet worden sind. Vorgelagert war u. a. die Erhebung der grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Der Mittelpunkt dieser Studie bestand in der Durchführung der Interventionsphase, wobei insgesamt 176 Schüler*innen an dieser Phase teilnahmen.

Im Folgenden wird die Autorin den Fokus auf die Beschreibung der Intervention legen und darüber hinaus die Erhebung der Screeningdaten genauer thematisieren, da beide Projektabschnitte die Datengrundlage für die vorliegende Arbeit bilden.

Die Interventionsphase umfasste ein ca. 15-wöchigen¹⁶ Sprachbildungstraining, welches von geschulten Mitarbeiter*innen des Forschungsprojektes durchgeführt worden ist. Im Rahmen der Interventionsphase wurden mit allen teilnehmenden Schüler*innen bestimmte Schritte 4-mal durchlaufen (siehe folgende Abbildung 9), was bedeutet, dass alle Schüler*innen gleichermaßen alle Aufgaben nacheinander abarbeiteten. Somit wurde von allen teilnehmenden Schüler*innen ein wiederkehrendes Ablaufschema absolviert,

¹⁶ Die Anzahl der Wochen variierte leicht, da die wöchentliche Intervention an den verschiedenen Schulen an unterschiedlichen Wochentagen stattfand. Durch die Schulferien kam es an mehreren Schulen zu einer leicht verkürzten Intervention.

was eine Routine bei der Schreibstrategievermittlung bewirken sollte. Dieses Ablaufschema der Interventionsphase ist in der folgenden Abbildung 9 dargestellt.

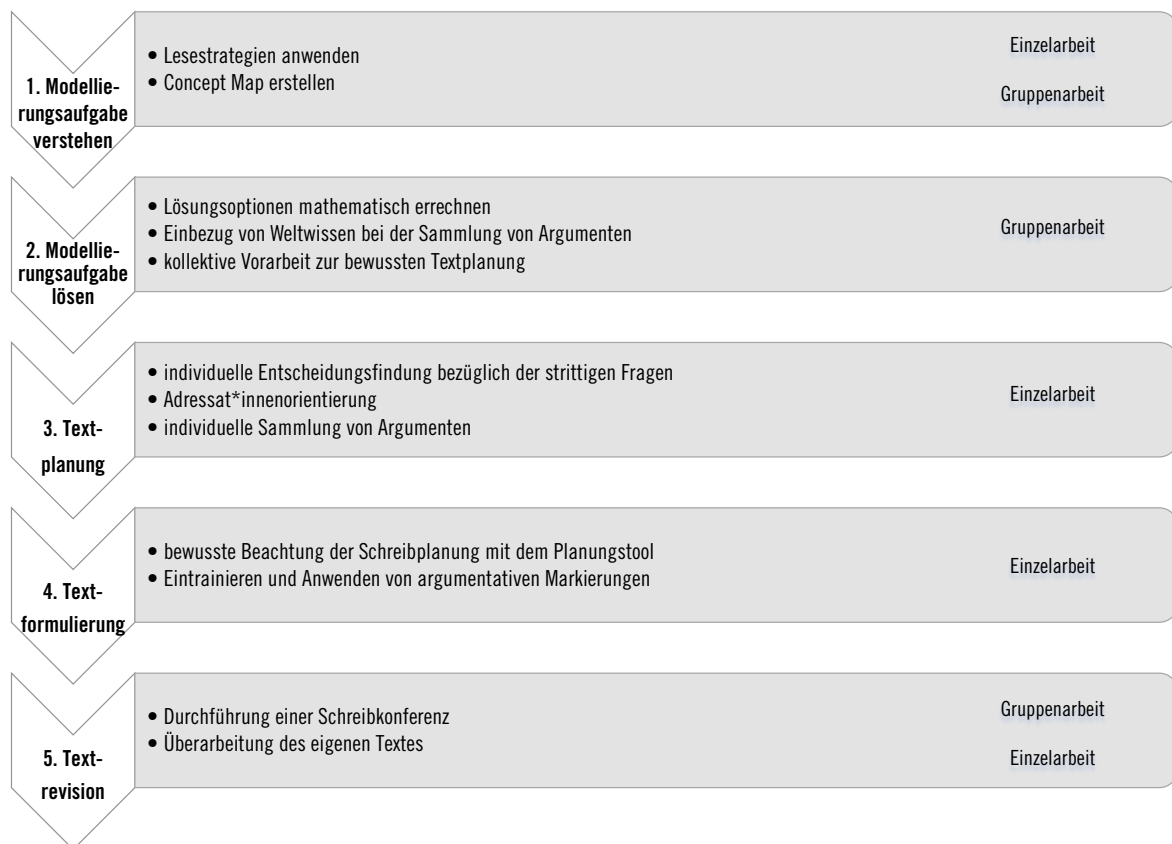


Abbildung 9: Ablauf der Interventionsphase des Forschungsprojektes "!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!" (Quelle: leicht abgeändert nach Rossack et al., 2017)

Die Ausgangslage jedes Durchlaufes war eine mathematische Modellierungsaufgabe, auf deren Grundlage authentische Argumentationssituationen erschaffen wurden, um adressat*innengerechte, persuasive Texte zu produzieren. Pro Durchlauf wurde ein Aufgabenkontext bearbeitet, innerhalb dessen eine Problemstellung anhand eines Themas gelöst werden sollte – d. h., methodisch wurde immer eine mathematische Modellierungsaufgabe mit einer argumentativen Schreibaufgabe verbunden. Einer dieser Kontexte umfasste beispielsweise das Thema „Klassenfest“, bei dem es darum ging, ein Klassenfest im Detail zu planen. Dazu sollten zunächst zwei verschiedene Cateringangebote verglichen werden und anschließend sollte mathematisch modelliert werden, welches dieser Angebote sich am ehesten für die Klasse lohnt. Das bedeutet, dass die Schüler*innen pro Aufgabenkontext bezüglich einer realitätsbezogenen mathematischen Aufgabe eine Entscheidung treffen mussten. Somit beinhaltet das Lösen einer Modellierungsaufgabe u. a., die realitätsbezogene Aufgabe zu verstehen und so weit mathematisch vereinfachen zu können, dass im Zuge des weiteren Bearbeitungsprozesses eine Mathematisierung stattfinden kann. So reicht es bei der Bearbeitung

einer realitätsbezogenen Aufgabe nicht, die in der Aufgabenstellung enthaltenen Zahlenangaben zu entnehmen und anhand von Schlüsselwörtern miteinander zu kombinieren (Leiss et al., 2010; van Dooren et al., 2013).

Auf der Grundlage dieser Modellierungsaufgabe erhielten die Schreiber*innen die Aufgabe, als Schüler*innenvertretung die Schulleitung von dem Fest zu überzeugen. Dementsprechend begann nach dem Bearbeiten der Modellierungsaufgabe die eigentliche Schreibphase (Abschnitt 3-5 der Abbildung 4). Daran anschließend (Abschnitt 3) wurde zunächst die Schreibaufgabe (siehe Kapitel 7.3.1.2), welche auf der Modellierungsaufgabe aufbaute, besprochen. Der Schreibprozess wurde für die Schüler*innen in die groben Unterphasen Planen, Formulieren und Überarbeiten zerlegt (siehe Abschnitt 3-5). In dieser Arbeit wird ausschließlich die Planungsphase in den Blick genommen.

Das Zerlegen des Schreibprozesses ist als eine didaktische Stütze zu betrachten, um den Schüler*innen ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens zu ermöglichen und das Arbeitsgedächtnis durch eine Routinisierung beim Schreiben zu entlasten (Schmölzer-Eibinger, 2014). Die Trennung von Teilprozessen birgt jedoch die Gefahr, dass insbesondere Schreibnoviz*innen die Ganzheitlichkeit des Schreibprozesses aus dem Blick verlieren, indem die entsprechenden Teilaufgaben abgearbeitet werden, ohne den Gesamtprozess zu betrachten – denn es ist, wie Galbraith (2009) feststellte, für das Gelingen eines Textes notwendig, dass ein ganzheitliches Verständnis vom Schreiben geschaffen wird, in dem die Elemente Denken, Verstehen und Textproduktion nicht getrennt voneinander betrachtet werden – d. h., die Teilprozesse mussten durch die Schüler*innen nach der didaktischen Trennung immer wieder erneut zusammengefügt werden. Dies wurde beispielsweise methodisch umgesetzt, indem während jeder Schreibphase auf einen Zeitstrahl verwiesen wurde. Die Schüler*innen erhielten so einen Überblick darüber, in welcher Phase des Gesamtprozesses sie sich befanden. Zusätzlich wurde jede Fassung der entstandenen Texte als eine Zwischenfassung betrachtet. Die Schüler*innen konnten abschließend selbstständig entscheiden, wann der jeweilige Text tatsächlich fertig war.

Zusätzlich wurde während eines Durchlaufes zwischen Einzel- und Gruppenarbeitsphasen gewechselt, in denen Aufgaben zunächst sowohl mündlich als auch schriftlich in kleinen Tischgruppen gelöst worden sind. Dieses Vorgehen war insbesondere für die Stützung des schriftlichen Argumentationsprozesses von großer Bedeutung, da es sich beim Argumentieren ursprünglich um eine dialogische Kommunikationsform handelt (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Die Dialogizität musste dann im schriftlichen Kommunikationsprozess simuliert werden. Um diese Simulation zu gewährleisten und einen guten argumentativen Text zu schreiben, musste von den Schüler*innen ein Perspektivwechsel vollzogen werden. Außerdem war es notwendig, den Text möglichst adressat*innengerecht zu gestalten. Diese beiden Aspekte stellen, wie im Rahmen diverser Studien zutage trat, für viele Schüler*innen eine Hürde dar. Die Methodik des Projekts sah dementsprechend

vor, dass sich die mündlichen Aushandlungsprozesse im Schriftlichen manifestieren konnten und sollten. Das sollte den für das schriftliche Argumentieren notwendigen Perspektivwechsel erleichtern und wiederum zur Verbesserung der Textqualität führen (Cuevas et al., 2016). Denn:

„Collaborative approaches provide a framework for supporting the development of students’ argumentative thinking and writing. These approaches help students understand and compare different perspectives by engaging them in planning, composing, and revising argumentative essays within groups“ (Cuevas et al., 2016, S. 206).

Die Relevanz der Fähigkeit der Perspektivübernahme für das Schreiben von Texten betonen Becker-Mrotzek, Grabowski, Jost, Knopp und Linnemann (2014). Die Forschungsgruppe konnte zeigen, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in einem direkten Zusammenhang zur Adressat*innenorientierung des Textes steht. So sind Proband*innen mit einer hohen Fähigkeit zur Perspektivübernahme tendenziell eher dazu in der Lage, vollständige Argumentationen zu verfassen. Wird durch darauf abzielende Methoden eine Perspektivübernahme ermöglicht, hat dies folglich aller Wahrscheinlichkeit nach einen positiven Einfluss auf die Textqualität. Darüber hinaus kann bezüglich der allgemeinen Struktur der Interventionsphase festgehalten werden, dass sowohl Ansätze einer schreibprozessorientierten Didaktik als auch solche einer eher produktorientierten Didaktik umgesetzt worden sind, welche das Einüben sowie das Umsetzen von Schreibprozeduren beinhalteten.

Im Rahmen dieser Arbeit werden aufgrund des spezifischen Forschungsanliegens jedoch nur diejenigen Daten betrachtet, die nach der kollektiven Bearbeitung der Modellierungsaufgabe gewonnen wurden. An dieser Stelle wurde der Schreibprozess mithilfe einer Planungsstrategie eingeleitet, um den Schüler*innen die Produktion eines argumentativen Textes zu ermöglichen. Im Folgenden wird der Fokus auf das schriftliche Planen anhand des Planungstools gelegt, dieses wird jedoch wiederum in Beziehung zu dem final produzierten Text gesetzt. Die hier analysierten Daten sind Texte verschiedener Formate, die in einem fächerübergreifenden Kontext entstanden sind. Zum einen handelt es sich um die bearbeiteten Planungstools (siehe das folgende Kapitel 7.3.1.1) und die dazugehörigen persuasiv argumentativen Texte, die auf der Grundlage von komplexen Schreibaufgaben entstanden sind (siehe Kapitel 7.3.1.2). Somit wird ausschließlich auf die in den Abschnitten 3 und 4 des Ablaufschemas der Intervention eingesetzten Materialien weiter eingegangen.

7.3.1.1 Vorstellung des Planungstools

Für einen ersten Überblick zeigt die Abbildung 10 das vollständige Planungstool mit einer beispielhaften Bearbeitung.

Frage	Antwort
Wer ist der Leser oder die Leserin deines Textes? Was musst du deshalb beachten?	Der Direktor : Sie-Form schreiben
Was ist meine Meinung zum Thema? a) Welches Angebot lohnt sich? b) Warum soll es eine Weihnachtsfeier an deiner Schule geben?	a) Das Flatrate-Angebot lohnt sich. b) Man sollte so eine Feier machen, da es Spaß bringt und eine Schule nicht nur zum Lernen da ist, sondern auch zum Spaß haben
Was möchte ich mit meinem Text erreichen? Wovon möchte ich überzeugen?	Ich möchte damit überzeugen, dass das Flatrate-Angebot besser ist und dass wir diese Feier machen sollten.
Was sind meine Argumente? Kennzeichne das wichtigste Argument mit einem Kreis.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Man sollte eine Weihnachtsfeier ^{veranstalten} veranstalten weil ich finde, eine Schule ist nicht nur zum Unterricht, sondern auch, um Spaß zu haben.</u> 2. Ich finde, man sollte das Flatrate-Angebot nehmen 3. da die meisten Leute ^{min.} 2 Getränke und 4 Pizzen kaufen werden. Das sind dann mehr als 10,50€. 4. Die Lehrer sind nicht nur da, um Unterricht zu unterrichten, sie sollten also auch Spaß mitmachen. 5.

Abbildung 10: Planungstool mit einer exemplarischen Bearbeitung (Quelle: Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt !!Fach-an-Sprache-an-Fach!!)

Das Planungstool wurde, wie in der Abbildung 9 (Seite 118) zu sehen ist, in die Interventionsphase des Projektes !!Fach-an-Sprache-an-Fach!! integriert und mehrfach im Rahmen verschiedener Aufgabenkontexte angewandt. Das Planungstool zielt darauf ab, Schüler*innen systematisch zu verdeutlichen, welche Subprozesse und Inhalte das schriftliche Planen argumentativer Texte umfasst. Die Entwicklung des Tools erfolgte auf den Erkenntnissen zum Schreibplanen (vgl. dazu auch die Kapitel 3.2.5 und 4.1).

Um bei den Schüler*innen das Bewusstsein für die zuvor beschriebenen kognitiven Teilschritte und Inhalte des Planens zu wecken, wurde ihnen zunächst ein Gefühl für die Fragestellungen vermittelt, die bei der Produktion von argumentativen Texten relevant sind: Wie gehe ich vor, wenn ich einen argumentativen Text schreiben möchte? Welche Informationen benötige ich, um diesen Text zu schreiben?¹⁷ Wie strukturiere ich meine Ideen und Informationen? An wen richten sich meine Texte, und was muss ich dann Besonderes beachten? Auf diese Weise entstand ein vorstrukturiertes Planungstool, mit dem die Schüler*innen handlungsleitende Fragen beantworteten. Somit war eine Planung auf globaler und lokaler Ebene möglich. Das Ziel war es, nicht nur ein Bewusstsein für den Schreibprozess und seine Teilprozesse zu erreichen, sondern ihn gleichermaßen zu stützen und zu überwachen. Dementsprechend wurden die zwei zentralen Bedeutungen des Planens hervorgehoben: das Planen als stützende Schreibstrategie sowie das Planen als Teilprozess des Schreibens mit sämtlichen Subprozessen (Torrance, 2016).

Konkret bedeutet dies, dass die Schüler*innen mithilfe dieser Struktur den eigenen Text zum einen inhaltlich planen konnten, indem z. B. ein allgemeines kommunikatives Ziel formuliert und eine grobe Struktur erstellt wurde (etwa Nennung des wichtigsten Arguments). Durch die Form des Planungstools wurden die Schüler*innen dazu motiviert, eine schriftliche Planung zu erarbeiten. So konnten sie zum einen das Planungstool nutzen, um ihren Text auch sprachlich zu planen. Zum anderen sollten die Schüler*innen durch das Planungstool einen Überblick darüber erhalten, welche inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Komponenten grundsätzlich beim Schreiben eines argumentativen Textes zu beachten sind. Für diesen Aspekt spielte die Reproduktion des argumentativen sprachlichen Wissens eine Rolle, welche den Überblick über den gesamten Planungs- und Formulierungsprozess erleichtern sollte.

Eine bestimmte Struktur vorzugeben, mit deren Hilfe die Schüler*innen einen Überblick über zu beachtende Fragestellungen (Adressat*innenorientierung, Zielsetzung, argumentative Struktur etc.) erhalten, mag unflexibel erscheinen und somit der hinter einer Strategievermittlung liegenden Idee widersprechen – aber damit die Schüler*innen flexibel mit dem Planungstool arbeiten konnten, wurde dieses gemeinsam mit ihnen entwickelt. Die im Planungstool festgehaltenen handlungsleitenden Fragen wurden vor dem ersten Einsatz mündlich mit den Schüler*innen erarbeitet, dann durch das *!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!*-Projektteam neu geordnet und in die Struktur des Planungstools überführt. Außerdem waren die Schüler*innen frei, die Arbeit mit dem Planungstool individuell abzuwandeln. Sie hatten zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit, das Planungstool nicht oder nur in Teilen schriftlich zu bearbeiten. Auch auf sprachlicher Ebene fanden die Schüler*innen unterschiedliche Wege, mit dem Planungstool zu arbeiten. Zwar provozierte die Frageform des Planungstools die Schüler*innen dazu, die Planung in einer entsprechenden Antwortform zu

¹⁷ Das Ziel dieser Frage bestand darin, sowohl genrespezifisches als auch themenspezifisches Wissen abzufragen.

formulieren, dies war jedoch kein Zwang. Vielmehr wurde während der Intervention betont, dass auch der sprachliche Umgang mit dem Plan frei gewählt werden könne. Die Lernenden nutzten diese Möglichkeit; einige von ihnen produzierten nur einzelne Wörter, um zu planen. Insgesamt wurde schließlich auch deutlich, dass die Schüler*innen – trotz der vorgegebenen Struktur – sehr unterschiedlich mit dem Tool arbeiteten. Die obere Abbildung zeigt beispielsweise eine Bearbeitung, bei der auf sprachlicher Ebene fast ausschließlich vollständige Sätze formuliert worden sind. Dies war jedoch nicht immer der Fall und es bedeutete nicht zwingend, dass die geplanten Sätze letztlich in den Text integriert wurden, wie noch zu sehen sein wird.

7.3.1.2 Vorstellung der Schreibaufgaben

Für die Entwicklung der Schreibaufgaben wurde sich an den empirischen Erkenntnissen der Schreibdidaktik orientiert. Aus dem Kapitel 7.3.1.2 lässt sich ableitend festhalten, dass eine gute bzw. unterstützende Schreibaufgabe anspruchsvoll und in ein strategiegeleitetes Aufgabenumfeld eingebettet sein sollte, um den Schüler*innen effektive Unterstützungsmaßnahmen an die Hand zu geben. Die Schreibmotivation wird am ehesten dann erreicht, wenn die Schüler*innen erkennen, welche kommunikative Funktion hinter der eigentlichen Schreibaufgabe liegt. Des Weiteren ist es elementar, dass die Schüler*innen aus der Schreibaufgabe erkennen, warum sowie für wen der Text produziert werden soll und um welche Art von Text es sich handeln soll.

Nachfolgend wird auf die zwei Schreibaufgaben eingegangen, auf deren Grundlage die hier analysierten Daten entstanden sind. Neben den zuvor aufgeführten schreibdidaktischen Kriterien existierten auch inhaltliche Besonderheiten, die es bei der Entwicklung der Aufgaben zu beachten gab. So musste den Schüler*innen durch die Schreibaufgabe die Möglichkeit gegeben werden, die zuvor erarbeiteten mathematischen Modellierungen mit in den argumentativen Text zu integrieren. Diese Anforderung wurde in den folgenden Aufgaben erfüllt.

Schreibaufgabe „Klassenfest“

Im Rahmen des Aufgabenkontextes „Klassenfest“ erhielten die Schüler*innen den Auftrag, ein Klassenfest zu planen. Dazu wurden ihnen zunächst zwei verschiedene Cateringangebote zur Verfügung gestellt, die sie mathematisch modellieren sollten. Dazu gehörte es, eine Entscheidung zu treffen, welches Angebot sich unter welchen Bedingungen am ehesten für die Ausrichtung eines Klassenfestes eignen würde. Anschließend bekamen die Schüler*innen die folgende Schreibaufgabe:

„Stell dir vor, du wärst der Schulsprecher oder die Schulsprecherin deiner Schule. Gemeinsam wurde in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern beschlossen, welches das bessere Angebot ist. Der Party steht nun nichts mehr im Weg. Nur deine Schulleitung muss noch zustimmen. Die Schulleitung ist sehr genervt, weil die Party im letzten Jahr so chaotisch war. Nun ist sie gegen eine Feier. Es ist deine Aufgabe, die Schulleitung von der Feier zu überzeugen. Begründe in einem Brief an die Schulleitung, welches Angebot sich tatsächlich lohnt und warum eine Weihnachtsfeier eine gute Idee ist. Nimm deinen Schreibplan zu Hilfe. Achte darauf, dass du deinen Standpunkt gut begründest.“

Die Schüler*innen konnten der Aufgabenstellung die Problemlage der kommunikativen Situation entnehmen und eine Adressatin ableiten – die Schulleitung. Die Aufgabenstellung gibt zudem Hinweise auf das Textmuster, welches in dem Brief umgesetzt werden soll: Die Schreibenden sollen eine überzeugende Haltung einnehmen. Daraus ergibt sich ein nachvollziehbares Schreibziel – die Schulleitung von dem Klassenfest zu überzeugen. Wenn auch die Kommunikationssituation in dieser Aufgabe fiktiv ist, entstammt die Problemlage der Aufgabe aus der Lebenswelt der Kinder. Zusätzlich ist die Adressatin den Schüler*innen bekannt, da der Brief an die eigene Schulleitung gerichtet sein soll. Allerdings ist die Aufgabe insofern schwierig, als sie eine doppelte Argumentation beinhaltet: Zum einen geht es darum, die Schulleitung von dem Schulfest zu überzeugen, zum anderen müssen die Schüler*innen Argumente für die Auswahl eines Cateringangebotes finden. An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass die Schüler*innen dieser Komplexität zum Teil geschickt aus dem Weg gegangen sind. So wurden beispielsweise das Einbeziehen einer Cateringfirma sowie die Auswahl eines Angebotes als Argument für die Planungsfähigkeit und die Zuverlässigkeit des Schulsprechers bzw. der Schulsprecherin genommen. In diesen Fällen wurden die Eigenschaften des Angebotes ausschließlich beschrieben und es wurde nicht argumentiert. Genauere Ergebnisse werden im Verlauf der Arbeit noch dargestellt.

Schreibaufgabe „Shoppingcenter“

Der Aufgabenkontext „Shoppingcenter“ begann damit, dass die Schüler*innen dazu aufgefordert wurden, eine neue Ladenfläche für die in Deutschland noch unbekanntere amerikanische Teenager*innenmodekette „Rockteens“ in einem Hamburger Shoppingcenter zu planen. Dazu erhielten die Schüler*innen den Lageplan eines bekannten Shoppingcenters in Hamburg mit einer Auswahl an noch nicht vermieteten Flächen in verschiedenen Etagen und den dazugehörigen Mietpreisen. Die Schüler*innen hatten dann die Aufgabe, mathematisch zu modellieren, welche dieser Flächen am besten zu dem neuen Modelabel passt. Darauf aufbauend wurde die folgende Schreibaufgabe entwickelt und eingesetzt:

„Dem amerikanischen Unternehmer fällt die Entscheidung schwer. Einerseits möchte er eine große Ladenfläche zu einem möglichst günstigen Preis mieten, andererseits ist er daran interessiert, dass möglichst viele Kunden auf seinen Laden aufmerksam werden. Der Unternehmer hat sich gedacht, dass er am besten seine zukünftigen Käufer und Käuferinnen fragt, um diese Entscheidung zu treffen. Er hat sich deshalb etwas überlegt: Auf der Internetseite von Rockteens können nun alle Kunden ihre Meinung zu dem neuen Standort des Geschäftes in einem Blogeintrag abgeben. Alle hilfreichen Antworten werden mit einem 10-Euro-Gutschein belohnt. Du möchtest an der Aktion teilnehmen. Arbeite eine überzeugende Argumentation aus, die natürlich neben Größe und Preis des Ladens auch sonstige wichtige Entscheidungskriterien berücksichtigt, und adressiere diese an den Unternehmer.“

Auch für diese Aufgabe wurde ein möglichst motivierender, kommunikativer Anlass aus der Lebenswelt der Schüler*innen gewählt. Zusätzlich war es ihnen möglich, anhand einiger Signalwörter in der Aufgabenstellung eine Problemlage (Auswahl der Ladenfläche), einen konkreten Adressaten (der amerikanische Unternehmer), ein konkretes Textmuster (überzeugende Argumentation) sowie ein Schreibziel (das Überzeugen des Unternehmers und der Gewinn des Gutscheins) abzuleiten. Wie auch schon in der vorherigen Aufgabe „Catering“ gibt es hier ebenfalls keinen realen Adressaten. Darüber hinaus ist die kommunikative Situation fiktiv. Dennoch wurde der reale Charakter der Aufgabe gewahrt, indem ein in Hamburg real existierendes Shoppingcenter gewählt worden ist und die Originallagepläne des Einkaufszentrums verwendet worden sind. Inhaltlich betrachtet minimiert sich die Anzahl an möglichen argumentativen Schwerpunkten im Vergleich zur vorherigen Aufgabe. Die zentrale strittige Frage ist hier folgende: Welche Ladenfläche ist am idealsten für das neue Geschäft? Die Schüler*innen können weltwissensbezogene und mathematische Argumente heranziehen, um den Unternehmer von ihrer Entscheidung zu überzeugen. Dies taten sie auch in unterschiedlicher Art und Weise: Einige Schüler*innen zogen die Nähe eines noch freien Ladengeschäftes zum Eingang des Shoppingcenters als Argument heran. Ebenso war es ihnen möglich, mathematische Argumente zu finden, z. B. das Preis-Leistungs-Verhältnis der Ladenfläche, gemessen an der Größe der Fläche und dem Preis pro Quadratmeter. Dennoch gilt Folgendes: Zwar war in dieser Aufgabe lediglich eine strittige Frage für die Schüler*innen zu diskutieren, dennoch ist nicht davon auszugehen, dass diese Schreibaufgabe per se anspruchsloser war als die vorherige Aufgabe – denn obgleich der gewählte Aufgabenkontext aus der Lebenswelt der Schüler*innen stammt, mag das Abwägen von Mietpreisen und Ladenflächen im Vergleich zur Lage deutlich abstrakter erscheinen als das Planen eines Klassenfestes. So haben beide Aufgabenkontexte verschiedene Schwerpunkte, was die Anforderungen betrifft, sind aber dennoch vergleichbar.

Neben den hier vorgestellten Interventionsdaten greift die Autorin, wie bereits angesprochen wurde, auf die im Forschungsprojekt erhobenen Screeningdaten zurück. Somit bilden der ausgewählte Teil der Interventionsdaten und die erfassten Screeningdaten die vollständige Datengrundlage dieser Arbeit. Auf die Screeningdaten wird nun eingegangen.

7.3.2 Screeningdaten aus dem „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“

Von der Betrachtung der Screeningdaten versprach sich die Autorin, Zusammenhänge zwischen den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen, der Art der schriftlichen Planung und der Qualität der entstandenen Texte herstellen sowie ein noch genaueres Bild von den einzelnen Schüler*innen zeichnen zu können. Diese Daten wurden wie folgt erhoben: Vor der 16-wöchigen oben beschriebenen Interventionsphase wurde ein 90-minütiges Screening durchgeführt, um die Lernausgangslage der an der Intervention teilnehmenden Schüler*innen zu erfassen. So wurden u. a. die allgemeinen Sprachkompetenzen durch den standardisierten C-Test und den LGVT 6-12 erhoben sowie unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Auswertungsbögen und Normierungstabellen analysiert.

7.3.2.1 C-TEST

Der C-Test gilt als ein „ökonomisches und reliables Verfahren zur Festlegung der allgemeinen Kompetenz in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen“ (Grotjahn, 2002, S. 212). Mit dem Ziel, den allgemeinen Sprachstand zu erheben, setzt sich ein C-Test aus mindestens vier verschiedenen kurzen und inhaltlich neutralen Texten zusammen. Für das Verständnis des Textes sollte kein Expert*innenwissen notwendig sein. Innerhalb der Texte werden nach einem bestimmten Prinzip Wortteile getilgt. So entstehen Lücken, die von den Schüler*innen gefüllt werden sollen. Beispielsweise sind in jeden Text zwischen 20 und 25 Wortanfänge integriert, deren zweite Worthälfte fehlt. Zur Erschließung des inhaltlichen Zusammenhangs des Textes wird im ersten und im letzten Satz des Textes auf das Tilgungsprinzip verzichtet. In dem Projekt „!!*Fach-an-Sprache-an-Fach!!*“ wurde sich für die Entwicklung der C-Tests an Sachtexten aus Lesebüchern der 7. Klasse orientiert, wobei diese entsprechend adaptiert worden sind. Für die Bearbeitung jedes C-Test-Textes hatten die Schüler*innen vier Minuten Zeit.

7.3.2.2 LGVT 6-12

Zur Erhebung des Leseverständnisses wurde der LGVT 6-12 eingesetzt, da empirische Befunde zeigen, dass mithilfe dieses Testverfahrens die valide Erfassung des Leseverständnisses möglich ist (Schneider et al. 2007). Beim LGVT 6-12 handelt es sich um einen standardisierten Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest, der die Lektüre eines kontinuierlichen narrativen Textes erfordert. Für das Lesen des Textes

erhalten die Schüler*innen acht Minuten Lesezeit. Während dieser Zeitspanne, d. h. während des Lesens, sollen die Schüler*innen einzelne Sätze durch die Ergänzung eines Wortes vervollständigen, denn auf diese Art ist es möglich, zu überprüfen, inwieweit die Schüler*innen den tatsächlichen Inhalt des Textes erfasst haben. Nach Ablauf der Lesezeit werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die zuletzt gelesene Zeile zu markieren. Bei der Auswertung wird die Anzahl der gelesenen Wörter unter Berücksichtigung der vervollständigten Sätze als Maß für die Dekodierfähigkeit der Schüler*innen verwendet.

Methodisch soll an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, dass aus den Testergebnissen der C-Tests und des LGVTs für alle Schüler*innen ein Rohsummenwert errechnet worden ist, der jeweils im Bereich zwischen 1 und 10 liegt. Anschließend wurde eine Unterteilung zwischen sprachlich schwach ($n \leq 5$) und sprachlich stark ($n > 5$) vorgenommen.

7.3.3 Stichprobe

Die umfangreichen Daten aus der 15-wöchigen Intervention und dem vorherigen Screening lassen es zu, ein umfassendes Bild der Planungen und der Texte der an der Untersuchung teilnehmenden Schüler*innen zu zeichnen. Für die vorliegende Untersuchung wurden jedoch gezielt bestimmte Daten aus dem Gesamtdatensatz des Forschungsprojektes „*!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!*“ ausgewählt – denn es wurden allein diejenigen Schüler*innen ausgewählt, die Texte in den Aufgabenkontexten Klassenfest und Shoppingcenter geschrieben hatten. Dabei wurden auch diejenigen Schüler*innen berücksichtigt, die zwar in der entsprechenden Interventionseinheit anwesend waren, aber das Planungstool nur teilweise oder gar nicht ausgefüllt hatten, da dies letztlich Rückschlüsse auf die Planungsart gibt. Die Auswahl von mehr als einem Text pro Person war hingegen notwendig, weil nur auf diese Weise Entwicklungsverläufe beschrieben bzw. Vergleiche zwischen den verschiedenen Aufgabenkontexten gezogen werden können. Letztlich wurden anhand dieser Kriterien 33 Schüler*innen ausgewählt, die im Folgenden als Fokusfälle bezeichnet werden. Insgesamt wird bei der Analyse dementsprechend auf 66 Lerner*innentexte und die dazugehörigen Pläne (insgesamt 132 Texte) zurückgegriffen.

Aus den Screeningdaten lässt sich ableiten, dass insgesamt 14 Schüler*innen als sprachlich stark einzustufen sind, wohingegen 13 Schüler*innen als sprachlich schwach zu betrachten sind. Von insgesamt 6 Schüler*innen sind keine zusätzlichen Hintergrunddaten im Rahmen des Screenings erfasst worden. Die sprachlichen Fähigkeiten der Stichprobe können demnach als ausgeglichen bezeichnet werden, auch wenn in diesem Datensatz Lücken entstanden sind, die bereits aus der Erhebungsbedingungen bei „*!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!*“ resultieren. Die vollständige Dokumentation der Datenlücken kann anhand der Tabelle im Anhang (1.1.1) nachvollzogen werden.

8 Datenanalyse: Begründung, Vorgehen und Ergebnisdarstellung

Der Aufbau der folgenden einzelnen Unterkapitel entspricht einer wiederkehrenden Struktur, denn die Unterkapitel beziehen sich jeweils auf die einzelnen Analyseschritte: Messung der Textqualität, Analyse der bearbeiteten Planungstools und die vergleichende Analyse der Planungstools und der Texte.

Zunächst wird die Anwendung der jeweiligen Methoden zur Analyse der Daten begründet. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Kodier- und Analyseverfahren, um anschließend Teilergebnisse der jeweiligen Analyseschritte vorzustellen.

8.1 Erfassung der Textqualität mittels TexQu-Ap

Ein Ziel dieser Arbeit besteht darin, inhaltliche und sprachliche Merkmale der bearbeiteten Planungstools zu beschreiben, um darauf aufbauend mögliche Spuren der bearbeiteten Planungstools in den produzierten Texten herauszufiltern. Dabei werden detaillierte Systematisierungen des schriftlichen Planens argumentativer Texte erarbeitet, wobei diese Systematisierungen nicht losgelöst von den produzierten argumentativen Texten entstehen. Dies ermöglicht es, Aussagen über den Einfluss des Planens auf den produzierten Text treffen zu können. Um diese Zusammenhänge und Systematisierungen ausgiebig diskutieren zu können, muss jedoch zunächst die Qualität der produzierten Texte bestimmt werden.

Wie im Kapitel 5 dargestellt wurde, wird in dieser Arbeit das Maß „Textqualität“ herangezogen, um Aussagen über die argumentativen Schreibkompetenzen von Schüler*innen zu treffen. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass die folgenden Komponenten Indikatoren für die Schreibkompetenz von Schüler*innen sind: Perspektivübernahme, Adressat*innenorientierung, Verwendung von Textprozeduren oder Markierungen und die allgemeine Herstellung inhaltlicher und sprachlicher Kohärenz (Schmitt & Knopp, 2017). Die Berücksichtigung dieser Komponenten bei der Eruiierung von Textqualität ist dementsprechend sinnvoll sowie notwendig.

Zur Ermittlung der Textqualität wurde in dieser Arbeit das analytische und gattungsspezifische Verfahren TexQu-Ap angewandt, was bedeutet, dass die Items des Verfahrens zum Teil leicht angepasst worden sind und auch in dieser Arbeit verwendet wurden, um die Textqualität der argumentativen Texte zu beurteilen (vgl. dazu das folgende Kapitel 8.1.1). Das Verfahren umfasst zwei verschiedene Variante. Eine Variante misst explizit die Textqualität von persuasiven Briefen. Die andere Version fokussiert das Argumentieren im Allgemeinen. Da in dieser Arbeit persuasive Texte und Briefe betrachtet werden, beziehen sich die folgenden Ausführungen, wenn nicht anders gekennzeichnet, auf die erstgenannte Variante. Wie detailliert im Kapitel 5.3 dargelegt wurde, beruht das Verfahren auf dem Kompetenzmodell MeGaDisK (Quasthoff, 2009b, 2011).

TexQu-Ap unterscheidet drei Kompetenzdimensionen (Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungs-kompetenz) und zieht insgesamt 19 meist dichotome Items (siehe Tabelle 4) heran, um Auskunft über die argumentative Schreibkompetenz und damit auch über die Textqualitäten zu geben. Das Verfahren TexQu-Ap hat somit eine kompetenzorientierte Perspektive auf das Konstrukt „Textqualität“. Darüber hinaus decken die Items Aspekte der zuvor als notwendig herausgestellten Perspektivübernahme, Adressat*innenorientierung, sprachlichen Markierungen und Kohärenz ab, wie die Darstellungen im folgenden Kapitel zeigen werden. In der folgenden Tabelle 4 sind zunächst Überblickshalber alle Items aufgelistet, die ursprünglich von den Entwickler*innen des Verfahrens herangezogen worden sind, um die argumentative Textqualität beurteilen zu können (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 35). Es sei jedoch schon jetzt darauf verwiesen, dass diese Items für die vorliegende Arbeit angepasst worden sind und bestimmte Items nicht übernommen wurden.

Item	Kompetenzbereich
Textabschluss formal	Markierung
Texteinstieg: inhaltlich	Kontextualisierung
Textbeginn formal	Markierung
Textabschluss inhaltlich	Kontextualisierung
Texteinstieg inhaltlich	Kontextualisierung
Adressatenorientierung: formal	Kontextualisierung
Textabschluss situativ	Kontextualisierung
Gegenargumente: Einbezug	Vertextung
Gegenargumente: Entkräftung	Vertextung
Adressatenorientierung: inhaltlich	Kontextualisierung
Adressatenorientierung: praktisch	Kontextualisierung
argumentative Marker: adressatenbezogen	Markierung
argumentative Marker: sachbezogen	Markierung
Konnektoren (Anzahl)	Markierung
Texteinstieg: situativ	Kontextualisierung
Toulmin'sche Stützung	Vertextung
argumentative Marker: subjektbezogen	Markierung
Abwägen	Vertextung
Adressatenorientierung: Vor- und Nachteile	Kontextualisierung

Tabelle 4: Items des Verfahrens TexQu-Ap zur Messung der argumentativen Textqualität (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016)

Im Kapitel 5.2 wurden bereits die Vor- und Nachteile analytischer Ratings zur Messung von Textqualität dargestellt. Zusammenfassend kann an dieser Stelle somit festgehalten werden, dass bei analytischen Beurteilungen immer einzelne Teilkomponenten bewertet werden, um die Textqualität zu beschreiben. Dies gilt auch für TexQu-Ap. Analytische Ratings ermöglichen einen detaillierteren Blick auf einzelne relevante Teilkomponenten und vor allem auf textsortenspezifische Merkmale. Durch das Analyseverfahren TexQu-Ap können demnach Details persuasiver argumentativer Texte dargestellt werden, genauso, wie sich bei der Analyse von Texten Schwerpunkte setzen lassen.

Um bei dem Vergleich der schriftlichen Planungen und der produzierten Texte zu einer systematischen Beschreibung gelangen zu können, müssen sowohl die Teilaspekte der Planungstools als auch die Details der Texte betrachtet werden – denn nur auf diese Weise kann die geplante Parallelisierung der beiden Analyseschritte erfolgen. Ein analytischer Blick auf das Konstrukt „Textqualität“ ist deshalb passend und notwendig. Darüber hinaus kann das hier verwendete analytische Verfahren dazu beitragen, die intendierten stark ausdifferenzierten Schreiber*innenprofile in Form von Typisierungen zu erstellen.

Das Verfahren entspricht empirischen Standards. Es folgt damit den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Grundlage für die Prüfung der Validität ist die objektive und reliable Erfassung der Daten.

Angelehnt an die Darstellungen von Domenech & Quasthoff (2016) führten zwei geschulte Kodiererinnen die Messung der Textqualität anhand des detaillierten Kodiermanuals für das Verfahren TexQu-Ap für alle Texte durch, womit die Auswertungsobjektivität gegeben ist.

Grundsätzlich wird im Sinne psychometrischer Gütekriterien bei der Beurteilung von Schreibprodukten ein Mindestanteil von Mehrfachkodierungen vorausgesetzt (Bremerich-Vos et al., 2009, S. 305). Hoffmann (2012) legt für die empirische Prüfung fest, dass insgesamt 10 % aller Texte doppelt kodiert werden und das entsprechende Übereinstimmungsmaß (Intra-Class-Correlation) auf Itemebene mit $\geq 0,7$ als zufriedenstellend zu beurteilen ist. In dieser Arbeit wurden alle Texte doppelt kodiert. Zur Kontrolle der Analysekorrektheit wurde die Interraterreliabilität geprüft, wobei als Maß die einfache prozentuale Übereinstimmung der beiden Kodiererinnen errechnet wurde. Bei der Verwendung des Prozentsatzes der absoluten Übereinstimmung ist ein Übereinstimmungsmaß von 75 % bis 90 % als akzeptabel zu betrachten (Canz, 2015; Graham et al., 2012, S. 9; Hartmann, 1977, S. 113; Stemler, 2004, S. 2). Das Übereinstimmungsmaß der hier genannten Autor*innen ist jedoch nicht explizit auf dichotome Items bezogen, weshalb bei dem hier interessierenden Vorgehen von einer höheren Übereinstimmung auszugehen war. Allerdings lag die Übereinstimmungsquote der zwei Kodiererinnen in dieser Untersuchung dennoch bei 87,2 % und somit in einem vertretbaren Rahmen. Zu den meisten Unstimmigkeiten bei den Kodierungen kam es im Bereich der Kontextualisierung bezüglich der Items *Adressat*innenorientierung – Apell*¹⁸ und *Adressat*innenorientierung – inhaltlich*. Insgesamt wurde jedoch auch bei diesen Items die angestrebte Übereinstimmungsquote von 75 % nicht unterschritten. Grundsätzlich wurden alle Unstimmigkeiten beim Kodieren von beiden Kodiererinnen diskutiert und gegebenenfalls angepasst.

¹⁸ Ursprünglich wurde das Item von den Entwicklerinnen „Adressatenorientierung – formal“ genannt (siehe Tabelle 4).

Als inhaltsvalide gilt eine Testung, wenn die Items eine repräsentative Teilmenge des Universums möglicher Items darstellen (Gardt, 2012, S. 62). Es ist folglich zu klären, ob ein Teilaspekt der Konstruktvalidität vorliegt. Dies ist gegeben, wenn die Messungen ein Konstrukt und dessen Inhalt in all seinen Aspekten vollständig erfassen. Somit schließt die Inhaltsvalidität die Lücke zwischen dem gedanklich-theoretischen Konstrukt der „Argumentationskompetenz“ und dessen Messung durch eine aus Indikatoren bestehende Skala. Bezüglich dieser Anforderungen überprüften Quasthoff & Domenech (2016) im Rahmen ihrer Studie, inwiefern sich die drei theoretisch angenommenen Dimensionen Kontextualisierung, Vertextung und Markierung in ihren empirischen Daten wiederfinden bzw. voneinander abgrenzen (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 34–35). Mit einer Hauptkomponentenanalyse konnten die Autorinnen zeigen, dass die Itemladung die drei theoretischen Dimensionen (Kontextualisierung, Vertextung, Markierung) grundsätzlich abbildet, wobei sich innerhalb dieser Dimensionen Unterschiede ausmachen lassen. Die Dimension der Kontextualisierung erweist sich als unproblematisch, da die Items theoriekonform abgebildet werden. Eine Itemladung von $\geq 0,4$ gilt hier als akzeptabel. Im Bereich der Vertextung liegen mehrere und im Bereich der Markierung einzelne Abweichungen vor (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 35). Von den insgesamt 19 Items liegen fünf unter der vorgegebenen Grenze von $\geq 0,4$ oder zeigen eine zu große Nähe zu mehreren Kompetenzbereichen. Die Abweichungen im Bereich der Vertextung und der Markierung erläutern Quasthoff & Domenech (2016) theoretisch und verdeutlichen, dass die Kategorie der Vertextung stark von der grundsätzlichen Adressatenorientierung abhängig ist. Die abweichende Itemladung in der Dimension der Markierung begründet sich durch eine grundsätzliche „Nähe von Gattung und Form“ (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 36). Trotz dieser Diskrepanzen zeigen die Autorinnen, dass die drei Dimensionen untereinander nicht signifikant miteinander korrelieren, was zum einen für die Unabhängigkeit der drei Dimensionen sowie zum anderen für die theoretische Plausibilität dieser Dimensionen spricht (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 37). Dennoch plädieren Quasthoff & Domenech (2016) dafür, fünf Items aus den ursprünglich konzipierten Verfahren zu eliminieren und oder entsprechend abzuändern: *Adressatenorientierung-praktisch*, *Toulmin'sche Stützung*, *Argumentativer Marker: subjektbezogen*, *Abwägen* und *Adressatenorientierung: Vor- und Nachteile*. Dieser Empfehlung ist auch in vorliegender Arbeit gefolgt worden.

Die Ausführungen zeigen, dass das analytische Verfahren TexQu-Ap den wissenschaftlichen Gütekriterien entspricht und daher uneingeschränkt in dieser Arbeit verwendet werden kann. Die problematischen Items werden in dieser Studie nicht eingesetzt. Somit erfolgt die Messung der Textqualität anhand der folgenden Items. Die überwiegende Anzahl dieser Items ist dichotom formuliert.

8.1.1 Darstellung der Items und des Kodierverfahrens

In der Tabelle 5 sind die 17 Items aufgelistet, welche zur Messung der Textqualität in dieser Arbeit herangezogen worden sind. Darüber hinaus ist in der dritten Spalte der Tabelle dargestellt, welche Items aus dem ursprünglichen Verfahren (vgl. dazu Tabelle 4) übernommen worden sind und welche Items entsprechend der Ausführungen aus Kapitel 8.1 abgeändert bzw. ersetzt worden sind.

	Item	Kommentar
Markierung	Konnektoren - außer „weil“ (Anzahl)	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
	Konnektoren – „weil“ (Anzahl)	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
	argumentativer Marker - sachbezogen	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
	argumentativer Marker - adressat*innenbezogen	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
	argumentativer Marker - subjektbezogen (außer „ich finde“)	von den Entwicklerinnen überarbeitet und dann übernommen
	argumentativer Marker - subjektbezogen („ich finde“)	von den Entwicklerinnen überarbeitet und dann übernommen
	Textbeginn - formal	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
	Textabschluss - formal	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
Vertextung	Meinung - Begründung (Fest/Lage Ladengeschäft)	aus dem Verfahren zum allgemeinen Argumentieren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst
	Meinung - Begründung (Cateringangebot/Rechnung Ladengeschäft)	aus dem Verfahren zum allgemeinen Argumentieren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst
	Gegenargument - Entkräftung	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
	Gegenargument - Einbezug	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen
Kontextualisierung	Textabschluss - inhaltlich	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst
	Adressat*innenorientierung - Apell	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst
	Adressat*innenorientierung - inhaltlich	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst
	Texteinstieg - inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest/Strittigkeit der Fläche)	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst
	Texteinstieg - inhaltlicher Anlass (ein Fest soll stattfinden/Teilnahme an Aktion)	aus dem ursprünglichen Verfahren übernommen und an Schreibaufgabe angepasst

Tabelle 5: Items zur Messung der Textqualität nach TexQu-Ap, die in dieser Qualifikationsarbeit verwendet wurden (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016)

Nachfolgend werden zunächst die hier verwendeten Items von TexQu-Ap (Tabelle 5) detailliert beschrieben, um anschließend an einem exemplarischen Text die Anwendung des Kodierverfahrens zu erläutern. Die Darstellung des Kodierverfahrens erfolgt anhand des folgenden Textes, welcher von der Schülerin Maxi verfasst worden ist.¹⁹

Sehr geehrter Herr Direktor,
wie Sie sicher auch schon vom letzten Jahr wissen, möchten wir eine Weihnachtsparty feiern. Sie wissen, wie wir auch, das letztes Jahr war ein sehr großes Durcheinander, aber wir versprechen, es zu verbessern, außerdem finden wir, dass Chaos bei Feiern mit dazugehört! Außerdem ist eine Schule nicht nur da, um Unterricht zu machen, sondern um Spaß zu haben, deswegen gehört eine Party einfach mit dazu!!!!!!!!!!
Außerdem glaube ich auch, dass Lehrer nicht nur Unterricht an Schulen machen wollen, sondern auch Partys!!!
Falls Sie ja sagen, möchte ich Ihnen den Vorschlag machen, das Flat-Angebot zu nehmen.
Mehr dazu wollen wir mit Ihnen besprechen.
Ihre XY!

Nachfolgend werden nacheinander die drei in der Tabelle 5 genannten Bereiche (Markierung, Vertextung, Kontextualisierung) behandelt. Die Darstellung erfolgt innerhalb der Bereiche anhand der Items, wobei letztere im Bereich der Markierung noch zusätzlichen inhaltlichen Klassifizierungen zugeordnet sind.

8.1.1.1 Bereich 1: Markierung

Zur Markierung argumentativer Texte werden gattungsangemessene Formen und Verfahren verwendet, die sowohl lexikalisch als auch syntaktisch sind (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 23). Die Entwicklerinnen des Analyseverfahrens zählen zu diesen Formen und Verfahren a) argumentative Konnektoren sowie b) sachbezogene Markierungen, c) subjektbezogene Markierungen, d) adressat*innenbezogene Markierungen und e) den formalen Textbeginn- und Textabschluss. Diesen übergeordneten inhaltlichen Klassifizierungen sind insgesamt acht Items zuzuordnen, von denen sechs dichotom sind. Im Folgenden werden die Items jeweils nach den inhaltlichen Klassifizierungen einzeln erläutert.

¹⁹ Wenn innerhalb der Arbeit vollständige Texte analysiert werden, werden den Texten entsprechende fiktive Autor*innennamen zugeordnet, um die Lesbarkeit der Analysen zu vereinfachen.

Argumentative Konnektoren

Die zwei Items, mit denen die Konnektoren in den produzierten Texten untersucht werden, berücksichtigen ausschließlich argumentative Konnektoren, d. h. solche, die typische argumentative Teilhandlungen markieren: das Anzeigen einer Konklusion oder die Kennzeichnung eines Gegenargumentes (Eggs, 2004, S. 407; Piolat et al., 1999, S. 121); und die darüber hinaus im Satz ausschließlich die Funktion einer argumentativen Konjunktion innehaben. Zu diesen argumentativen Konnektoren zählen hier folgende: *weil, aber, allerdings, also, da, damit, denn, deswegen, doch, schließlich (nicht temporal), sodass, trotzdem, um, zwar*.

Es wird untersucht, wie häufig der Konnektor *weil* in einem Text produziert wird (Item: *Konnektoren – weil (Anzahl)*), und zusätzlich, wie oft argumentative Konnektoren außer *weil* von den Schreibenden verwendet werden (Item: *Konnektoren - außer weil (Anzahl)*).

In dem Beispieltext können die folgenden argumentativen Konnektoren nachgewiesen werden: *um* (2-mal), *aber, deswegen*. *Um* wird in dem Satz: „Außerdem ist eine Schule nicht nur da, **um** Unterricht zu machen, sondern **um** Spaß zu haben“ mehrfach realisiert. Grundsätzlich leitet *um* ein folgebezogenes (konsekutives) Verhältnis oder das zielbezogene (finale) Verhältnis ein, welches eine Mittel-Zweck-Beziehung realisiert. So auch in diesem Beispiel. Die wohl häufigste verwendete Konstellation ist eine Infinitivphrase mit *um [...] zu* (Breindl et al., 2014, S. 1023). Auch diese kann sogar in doppelter Ausführung in diesem Text nachvollzogen werden.

Maxi verwendet *aber* wird in dem Satz „Sie wissen, wie wir auch, das letztes Jahr war ein sehr großes Durcheinander, **aber** wir versprechen, es zu verbessern“ zur Markierung einer Einräumung verwendet. Langlotz (2014: 62) betrachtet *aber* als einen prototypischen Konnektor, der sowohl konzessiv als auch adversativ in Argumentationen genutzt werden. Die Gebrauchsform ist nur schwer explizit zuzuordnen. Rezat (2011, S. 59) sieht *aber* vor allem als einen präkonzessiven Konnektor, der häufig zur Markierung des Widerspruchs eingeräumter Gegengründe genutzt wird und als solcher auch in dieser Untersuchung identifiziert wird.

Deswegen wird ausschließlich in dem Satz „Außerdem ist eine Schule nicht nur da, um Unterricht zu machen, sondern um Spaß zu haben, **deswegen** gehört eine Party einfach mit dazu!!!!!!!!!!“ verwendet. *Deswegen* gehört zu der Gruppe der „zusammengesetzten kausalen Verweiswörter“ (Gohl, 2006, S. 227), wird jedoch auch in anderen Handbüchern als „Adverbkonnektor“ (Pasch et. al., 2009, S. 49) bezeichnet. In den meisten Fällen handelt es sich bei *deswegen* um einen Konnektor, der Textsequenzen kennzeichnet, in denen ein Für und Wider zu bestimmten Gegenständen oder zwischen den Interagierenden ausgetauscht wird. Entscheidend ist, dass zunächst das Gegenargument genannt wird, („Außerdem ist eine Schule nicht

nur da, um Unterricht zu machen, sondern Spaß zu haben“) – und erst darauffolgend der eigene Standpunkt. So auch in diesem Beispiel: *Deswegen* markiert demnach eine Folge in einer Grund-Folge-Relation (Gohl, 2006, S. 247).

Neben den Konnektoren wird zwischen sachbezogenen, subjektbezogenen und adressat*innenbezogenen Markierungen unterschieden, auf die nun nacheinander eingegangen wird.

Sachbezogene Markierung

Bei sachbezogenen Markierungen (Item: argumentativer Marker – sachbezogen) handelt es sich um Lexeme oder Phrasen, welche den Einsatz von Begründungen, Argumentationen oder Beispielen explizit kennzeichnen. Beispielhaft sind Phrasen wie *aus diesen Gründen, die folgenden Argumente, dafür spricht, Vorteil – Nachteil*, die erwartbar sind, jedoch in dem Beispieltext nicht identifiziert werden konnten. Phrasen wie diese kommen jedoch in anderen Texten vor.

Subjektbezogene Markierung

Das Item „subjektbezogener Marker“ untersucht, inwiefern der eigene Standpunkt im Text sprachlich markiert wird. *Ich finde* ist eine typische Äußerung, die in schulischen argumentativen Texten erwartbar ist. Deshalb wird zum einen unterschieden, ob *ich finde* überhaupt in dem Text produziert wird, und zum anderen, ob von den Schüler*innen eine Alternative für *ich finde* verwendet wird.

In dem Beispieltext ist sowohl „ich finde“ als auch ein Alternative zu identifizieren. Durch „ich glaube“ stellt Maxi eine Vermutung bezüglich des Standpunktes der Lehrer*innen an und nutzt diese als eine Art Autoritätsargument („Außerdem glaube ich auch, dass Lehrer nicht nur Unterricht an Schulen machen wollen, sondern auch Partys!!!“).

*Adressat*innenbezogene Markierung*

Adressat*innenbezogene Markierungen sind diejenigen Markierungen, mit denen der Standpunkt des Adressaten*der Adressatin hervorgehoben wird. In diesem Zusammenhang sind Äußerungen wie *ich möchte Sie überzeugen* möglich.

In dem Beispieltext finden sich insgesamt zwei Passagen, in denen die*der Adressat*in explizit angesprochen wird und in denen diese Ansprache im Zusammenhang zu der eigentlichen Überzeugungshandlung steht („**Sie wissen**, wie wir auch“ und „**möchte ich Ihnen** den Vorschlag machen“).

Formaler Textbeginn- und Textabschluss

Wie oben aufgeführt, werden im Bereich der Markierung ebenfalls die Items *Textbeginn – formal* und *Textabschluss – formal* herangezogen, um die Markierungskompetenz von Schreibenden zu erfassen. Mit den Items wird angegeben, ob in einem Text textsortenadäquate Anreden und Schlussformeln integriert sind.

Maxi formuliert in ihrem Text sowohl einen *formalen Textbeginn* als auch einen *formalen Textabschluss*. So wird zu Beginn des Textes „sehr geehrter Herr Direktor“ produziert. Der Text schließt mit den Worten „Ihre XY²⁰“. Da die Schülerin in der Rolle der Schulsprecherin schreibt und diese in der Regel der Schulleitung bekannt ist, ist die hier verwendete Abschlussformel als adäquat zu betrachten, da sie sowohl eine gewisse Nähe zur Adressatin zeigt als auch die gesellschaftlich vorgegebene Höflichkeitsformel beachtet.

Für die Markierungskompetenz ergibt sich dementsprechend insgesamt für Maxis Text die folgende Kodierung:

Kompetenzbereich	Item	Kodierung
Markierungs-kompetenz	Konnektoren – Anzahl außer „weil“ (Anzahl)	4
	Konnektoren – „weil“ (Anzahl)	0
	argumentativer Marker – sachbezogen	0
	argumentativer Marker adressat*innenbezogen	1
	argumentativer Marker – subjektbezogen (außer „ich finde“)	1
	argumentativer Marker – subjektbezogen („ich finde“)	1
	Textabschluss – formal	1
	Textbeginn – formal	1

Tabelle 6: Items zu Messung der Markierungskompetenz mit exemplarischer Kodierung (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016)

8.1.1.2 Bereich 2: Vertextung

Die hier interessierende Vertextungskompetenz „bildet die Fähigkeit zum internen Aufbau einer Einheit gemäß den inhaltlichen und sequenziellen Anforderungen der Gattung ab“ (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24). Zur Messung dieser Kompetenz werden insgesamt vier dichotome Items herangezogen: *Meinung – Begründung (Fest/Lage Ladengeschäft)*, *Meinung – Begründung (Cateringangebot/Rechnung Ladengeschäft)*, *Gegenargument – Entkräftung* und *Gegenargument – Einbezug*. Die jeweiligen Erläuterungen in den Klammern beziehen sich immer auf die zwei Aufgabenkontexte. Die erste Erläuterung in der Klammer steht im Zusammenhang zum *Aufgabenkontext Klassenfest*, die zweite Erläuterung bezieht sich auf den *Aufgabenkontext Shoppingcenter*. Da der Beispieltext von Maxi bei der Bearbeitung des Aufgabenkontextes Klassenfest entstanden ist, wird nachfolgend immer auf die erste Erläuterung in der Klammer eingegangen.

²⁰ Alle Namen in den Texten wurden anonymisiert.

Meinung – Begründung

Mit dem Item *Meinung – Begründung* soll aus dem Text herausgefiltert werden, ob die Schreiber*innen bezüglich der strittigen Fragen ihren Standpunkt begründet darlegen. Weil die entwickelten Aufgabenkontexte so angelegt sind, dass im Idealfall auch mathematische Aspekte in die Begründungen integriert werden, wurde in dem *Aufgabenkontext Klassenfest* unterschieden, ob a) der Standpunkt bezüglich des Festes im Allgemeinen begründet wird und b) der Standpunkt bezüglich des Cateringangebotes begründet wird. Im *Aufgabenkontext Shopping-Center* wurde berücksichtigt, ob die Wahl des Ladengeschäftes durch die Lage begründet wird – und darüber hinaus durch mathematische Modellierungen. Daraus ergeben sich die folgenden Items: *Meinung – Begründung (Fest/Lage Ladengeschäft)* und *Meinung Begründung (Cateringangebot/Rechnung Ladengeschäft)*.

In dem Beispieltext ist eindeutig nachzuvollziehen, dass Maxi ihre positive Haltung gegenüber dem Klassenfest argumentativ begründet. Das tut sie u. a. mit dem Satz „Außerdem ist eine Schule nicht nur da, um Unterricht zu machen, sondern um Spaß zu haben, deswegen gehört eine Party einfach mit dazu!!!!!!!!!!“. Das Item *Meinung – Begründung (Cateringangebot)* muss dagegen mit 0 kodiert werden, weil sich die Schülerin zwar mit dem Satz „Falls Sie ja sagen, möchte ich Ihnen den Vorschlag machen, das Flat-Angebot zu nehmen.“ zu einem spezifischen Angebot bekennt, die Begründung, wie sie zu ihrer Überzeugung gelangte, jedoch ausbleibt.

Gegenargument – Einbezug

Mit dem Item *Gegenargument – Einbezug* wird gemessen, ob Gegenargumente genannt werden, die womöglich der Position der*des Verfassenden entgegenstehen und die Position des Adressaten*der Adressatin berücksichtigen. Implizit müssen die Gegenargumente die folgenden Fragen beantworten: Warum möchten Sie nicht, dass die Feier stattfindet? Oder auf das Cateringangebot bezogen: Warum sind Sie gegen das jeweilige Angebot? Für den zweiten Aufgabenkontext lautet die zentrale Analysefrage wie folgt: Warum sind Sie gegen die jeweilige Ladenfläche?

Die folgende Textpassage kann als ein solcher Einbezug gewertet werden: „Das letzte Jahr war ein sehr großes Durcheinander, aber wir versprechen, es zu verbessern“. Denn ein mögliches Argument des Direktors für das Verbot der Feier ist das Chaos, welches im letzten Jahr auf der Feier entstand. Dieses Gegenargument greift Maxi auf und versucht, durch ein Versprechen zu überzeugen. Zusätzlich ergänzt sie das Versprechen und relativiert damit die Problematik, indem sie folgendes festhält: „Außerdem finden wir, dass Chaos bei Feiern mit dazugehört.“

Gegenargument – Entkräftung

Das Item *Gegenargument – Entkräftung* betrachtet die vorher genannten Gegenargumente und prüft, ob diese Gegenargumente vom Produzenten* von der Produzentin des Textes entkräftet werden. Indirekt müssen die folgenden Fragen beantwortet werden. *Aufgabenkontext Klassenfest*: Warum sollte das Schulfest trotzdem stattfinden? Oder: Warum soll das jeweilige Cateringangebot dennoch gebucht werden? *Aufgabenkontext Shopping-Center*: Warum sollte trotzdem das neue Geschäft in die jeweilige Ladenfläche einziehen? Bei der Produktion der Entkräftung wird nicht gewertet, wie erfolgversprechend die Begründungen sind, da diese Frage hypothetisch ist und für die Messung der Vertextungskompetenz allein relevant ist, ob die Schüler*innen in der Lage sind, Gegenargumente in den Text zu integrieren.

In dem Beispieltext wird die Analysefrage „Warum sollte das Fest dennoch stattfinden?“ folgendermaßen beantwortet: „[...] weil eine Schule nicht nur da ist, um Unterricht zu machen, sondern um Spaß zu haben.“ Sicherlich wäre die Argumentation erfolgreicher, wenn Maxi zusätzlich erläutern würde, warum Spaß beim Lernen von Vorteil ist. Dennoch kann an dieser Auflistung nachvollzogen werden, dass die Schülerin in der Lage ist, Gegenargumente zu entkräften.

Anhand der vorangegangenen Analysen ergibt sich für die Vertextungskompetenz bei diesem Fokusfall die folgende Kodierung:

Kompetenzbereich	Item	Kodierung
Vertextungskompetenz	Meinung – Begründung (Fest)	1
	Meinung – Begründung (Cateringangebot)	0
	Gegenargument – Entkräftung	1
	Gegenargument – Einbezug	1

Tabelle 7: Items zur Messung der Vertextungskompetenz mit exemplarischer Kodierung (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016)

8.1.1.3 Bereich 3: Kontextualisierung

Die Kontextualisierungskompetenz umfasst die Fähigkeit, die jeweils zu produzierende Einheit so angemessen in einen Kontext zu platzieren und zu gestalten, dass der Anschluss sowie die Durchführung der Einheit sequenziell passen. Unter schriftlichen Produktionsbedingungen heißt angemessene Kontextualisierung, dass der zu produzierende Text u. a. der Schreibaufgabe (einschließlich der angestrebten Textgattung) entspricht und auf die Adressat*innen zugeschnitten ist. Im Fall eines Briefes zeigt sich diese Orientierung an der Textgattung besonders in den ein- und ausleitenden Textpassagen, die sich direkt an den Adressaten* die Adressatin wenden.

Zur Messung dieser Kompetenz werden insgesamt fünf dichotome Items herangezogen: *Textabschluss – inhaltlich*, *Adressat*innenorientierung – Apell*, *Adressat*innenorientierung – inhaltlich*, *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest/Andeutung zur Strittigkeit der Fläche)*, *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (ein Fest soll stattfinden/Teilnahme an Aktion)*.

Texteinstieg – inhaltlicher Anlass

Mit dem Item *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass* wird untersucht, ob zu Beginn des Textes deutlich wird, was der kommunikative Anlass des Briefes ist, wobei bei jedem Aufgabenkontext zwischen verschiedenen Anlässen unterschieden wird. Für den *Aufgabenkontext Klassenfest* muss zum einen herausgestellt werden, dass die Schüler*innen ein Klassenfest planen, zum anderen muss ersichtlich werden, dass das Stattfinden des Festes strittig ist, sodass mit dem Brief eine Zustimmung der Schulleitung erwirkt werden muss. Für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* muss von den Schüler*innen am Anfang des Textes herausgearbeitet werden, dass der Text aufgrund der Aktion verfasst wird und die Lage des neuen Geschäftes diskutabel ist. Daraus ergeben sich die beiden folgenden Items: *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest/Strittigkeit der Fläche)* und *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (ein Fest soll stattfinden/Teilnahme an Aktion)*.

Maxi leitet ihren Text mit dem folgenden Satz ein: „Wie Sie sicher auch schon vom letzten Jahr wissen, möchten wir eine Weihnachtsparty feiern.“ Der inhaltliche Anlass des Textes wird insofern deutlich, als die Schülerin das Vorhaben einer Weihnachtsfeier verschriftlicht. Das Item *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (ein Fest soll stattfinden)* wird demnach mit 1 kodiert. Die Strittigkeit des Festes hingegen wird zwar im darauffolgenden Satz deutlich, jedoch erfolgt die Aussage im Zusammenhang zur Argumentation und nicht als eine zusätzliche Information im einleitenden Teil des Textes – d. h., es wird am Textanfang nicht expliziert, dass es der Schülerin um das Erwirken einer Zustimmung geht. Das Item *inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest)* wird deshalb mit 0 kodiert.

*Adressat*innenorientierung*

Bezüglich der Adressat*innen wird zwischen einem inhaltlichen Kontext und einem formalen appellierenden Bezug unterschieden. Die inhaltliche Ausrichtung (Item: *Adressat*innenorientierung – inhaltlich*) untersucht, ob die Verfasser*innen einen Versuch unternehmen, sich je nach Aufgabenkontext in die Position der Schulleitung bzw. des Unternehmers hineinzusetzen.

In dem Beispieltext geschieht dies zum einen durch die klare Benennung des Konfliktes („das letzte Jahr war ein großes Durcheinander“) und das darauf bezogene Versprechen, in diesem Jahr eine Änderung zu erwirken („aber wir versprechen, es zu verbessern“). Zusätzlich nimmt die Schülerin die Position des

Lehrer*innenkollegiums ein: „Außerdem glaube ich auch, dass Lehrer nicht nur Unterricht an Schulen machen wollen, sondern auch Partys!!!“ Zwar wird hier nicht explizit die Schulleitung angesprochen, aber zumindest werden die Lehrer*innen im Allgemeinen adressiert. Folglich wird die Perspektive von der Schreibenden zu der Lesenden gewechselt. Da es sich um eine fiktive Kommunikationssituation handelt, kann an dieser Stelle keine Wertung darüber vorgenommen werden, ob dieser Adressat*innenbezug tatsächlich erfolgreich ist. Überdies ist formal zu prüfen, ob der*die Adressat*in explizit in der Argumentation angesprochen wird (Item: *Adressat*innenorientierung – Apell*). Das wäre durch die Wahl von Imperativen sowie durch Fragen oder adressierende Redewendungen gegeben. Möglich wären hier Äußerungen wie die folgende: *Überlegen Sie es sich nochmal, ich bitte Sie, warum wollen Sie nicht?* In dem Beispieltext sind jedoch keine derartigen Äußerungen zu identifizieren.

Textabschluss – inhaltlich

Mit dem Item *Textabschluss – inhaltlich* wird nachvollzogen, ob am Ende des Briefes die situativen bzw. die strittigen Rahmenbedingungen des Kommunikationsanlasses von den Schüler*innen aufgegriffen werden.

Maxi gelingt dies indirekt, indem sie folgenden Satz formuliert: „Mehr dazu wollen wir mit Ihnen besprechen.“ So deutet sie an, dass die Situation diskutabel ist, geht davon aus, dass zusätzlich organisatorische Aspekte zu klären sind, und lädt den Schulleiter zu einem Gespräch ein. Der Textabschluss ist somit nicht als eine allgemeingültige Floskel zu werten, weshalb das Item mit 1 kodiert wird.

Auch für den Bereich der Kontextualisierung sind nachfolgend alle Kodierungen für den Fokusfall Maxi zusammenfassend dargestellt:

Kompetenzbereich	Item	Kodierung
	Textabschluss – inhaltlich	1
	Adressat*innenorientierung – Apell	0
Kontextualisierungs-kompetenz	Adressat*innenorientierung – inhaltlich	1
	Texteinstieg - inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest/ Strittigkeit der Fläche)	0
	Texteinstieg - inhaltlicher Anlass (ein Fest soll stattfinden/ Teilnahme an Aktion)	1

Tabelle 8: Items zur Messung der Kontextualisierungskompetenz mit exemplarischer Kodierung (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016)

Unter der Berücksichtigung des beschriebenen Kodiervorgangs werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Textqualitätsmessung für den gesamten Datensatz dargestellt.

8.1.2 Ergebnisse der Textqualitätsmessung

Losgelöst von der Planung der argumentativen Texte und der damit zusammenhängenden Arbeit mit den Planungstools wird in diesem Kapitel dargestellt, welche Qualität die entstandenen argumentativen Texte haben – und damit auch, welche Teilbereiche der argumentativen Kompetenz sich anhand der Texte nachvollziehen lassen. Dies ist notwendig, um die argumentativen Textmerkmale herauszuarbeiten und diese anschließend in den Bezug zur Textplanung zu setzen. Die Ergebnisse werden dabei nach Aufgabenkontext differenziert dargestellt und anschließend in Beziehung zueinander gesetzt. In beiden Aufgabenkontexten wird u. a. auf die errechneten Summenscores der Textqualität im Allgemeinen und der Teilkomponenten der Textqualität (Vertextung, Markierung und Kontextualisierung) im Besonderen zurückgegriffen, die durch das Addieren der Bewertungen der einzelnen Items entstanden sind. Daraus folgt, dass die Menge aller Summenscores der drei genannten Teilkomponenten der Textqualität den Summenscore der allgemeinen Textqualität ausmachen.

8.1.2.1 Aufgabenkontext Klassenfest

In der nachfolgenden Tabelle 9 sind jeweils die Summenscores der Textqualität im Allgemeinen dargestellt – und darüber hinaus die Summenscores der Teilkomponenten: Markierung, Vertextung und Kontextualisierung. Das angegebene theoretische Maximum der allgemeinen Textqualität und der Markierung ergibt sich aus den zwei Items zur Messung der Markierungskompetenz, welche nicht dichotom sind. Bei diesen Items wird die Anzahl von speziellen Lexemen im Text gezählt. Bei insgesamt acht Items zur Messung der Markierungskompetenz müssen demnach mindestens acht Punkte erzielt werden, um das theoretische Maximum zu erreichen. Gleiches gilt für den Summenscore der Textqualität bei der Betrachtung von insgesamt 17 Items.

	min	max	emp. min	emp. max	M	SD ²¹
Summenscore Textqualität	0	≥17	4	16	8.33	2.91
Summenscore Markierung	0	≥8	2	9	4.67	1.73
Summenscore Vertextung	0	4	0	4	1.76	.97
Summenscore Kontextualisierung	0	5	0	5	1.91	1.4

Tabelle 9: Kennzahlen der Summenscores der Textqualität und ihrer Teilkomponenten für den *Aufgabenkontext Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Die Tabelle zeigt auf, dass der Mittelwert der Textqualität ca. die Hälfte des theoretischen Maximums ausmacht. Die Bearbeitung dieses Aufgabenkontextes stellt für die Schüler*innen also insgesamt eine Hürde

²¹ Die folgenden Abkürzungen werden durchgehend in der Arbeit verwendet: min = Minimum, max = Maximum, emp. min = empirisches Minimum, emp. max = empirisches Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

dar. Die geringe Standardabweichung von 2.91 gibt einen zusätzlichen Hinweis darauf. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ausführungen zur Entwicklung des schriftlichen Argumentierens (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.2). In dem Kapitel ist dargestellt worden, dass der überwiegende Teil der Schüler*innen der Mittelstufe in der Lage ist, eigene Position zu einer strittigen Frage darzulegen und zum Teil sogar unterschiedliche Positionen kontrovers zu diskutieren. Sie beherrschen damit grundsätzlich die kognitiven Fähigkeiten, um argumentative Texte kohärent verfassen zu können. Die Umsetzung der verschiedenen Aspekte der Adressat*innenorientierung erweist sich jedoch als größte Herausforderung beim Schreiben argumentativer Texte in der 7. Klasse. Dazu zählen u. a. die Kontextualisierung bzw. kommunikative Einführung der Argumentation und die Berücksichtigung des Gegenübers im Aufbau der Argumentation.

Bei der Betrachtung der Summenscores der Teilkompetenzen fällt auf, dass die Kontextualisierung sowie die Vertextung im Vergleich zur Markierung Unterschiede aufweisen. Der Mittelwert der Kontextualisierung bleibt mit 1.91 deutlich unter den 50 % des theoretischen Maximums von insgesamt 5 Wertepunkten. Im Bereich der Vertextung wird beim entsprechenden Runden des Mittelwertes hingegen die 50%-Grenze knapp erreicht. Daraus leitet sich ab, dass die Schüler*innen nur bedingt in der Lage sind, innerhalb ihrer Texte eine vollständige Argumentation aufzubauen und diese auch entsprechend zu kontextualisieren. Gleichzeitig gelingt es den Schreibenden jedoch, bestimmte Textstellen explizit sprachlich zu markieren.

Noch deutlicher zeigt sich dies bei der Betrachtung der positiven Bewertungen der einzelnen Items. In der folgenden Tabelle 10 ist für jedes Item aufgelistet, wie viele Texte einen Punkt für das jeweilige Item erhalten haben und welchen prozentualen Anteil dies ausmacht. Bei den zwei nicht dichotomen Items ist in der Klammer vermerkt, wie viele Texte mit mehr als einem Punkt bewertet worden sind. Darüber hinaus sind jeweils diejenigen Items unterstrichen, bei denen weniger als die Hälfte der Schreibenden einen Punkt erhalten haben.

Kompetenzbereich	Item	H ₃₃ (x)	%
Markierung	Textabschluss – formal	28	84.8
	Textbeginn – formal	29	87.9
	<u>argumentativer Marker subjektbezogen („ich finde“)</u>	10	<u>30.3</u>
	<u>argumentativer Marker subjektbezogen (außer „ich finde“)</u>	5	<u>15.2</u>
	Konnektoren (außer „weil“) (Anzahl)	15(5)	60.6
	Konnektoren („weil“) (Anzahl)	12(7)	57.6
	<u>argumentativer Marker sachbezogen</u>	10	<u>30.3</u>
	<u>Argumentativer Marker adressat*innenbezogen</u>	14	<u>42.4</u>
Vertextung	Meinung-Begründung (Fest)	21	63.6
	Meinung-Begründung (Cateringangebot)	19	57.6
	<u>Gegenargument-Entkräftung</u>	3	<u>9.1</u>
	<u>Gegenargument-Einbezug</u>	15	<u>45.5</u>
Kontextualisierung	Textabschluss – inhaltlich	18	54.5
	<u>Adressat*innenorientierung-Apell</u>	7	<u>21.2</u>
	<u>Adressat*innenorientierung-inhaltlich</u>	7	<u>21.2</u>
	<u>Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest)</u>	12	<u>36.4</u>
	Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (ein Fest soll stattfinden)	19	57.6

Tabelle 10: Häufigkeiten der positiv bewerteten Items der Textqualität und deren prozentualer Anteil im *Aufgabenkontext Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Der Tabelle ist Folgendes zu entnehmen: Mehr als die Hälfte der Schüler*innen verdeutlichen in ihren Texten ihre Meinung bezüglich des Festes (63 %) und des Cateringangebotes (57.6 %), wobei nur elf Schüler*innen (33.33 %) beide strittige Fragen in ihrem Text bearbeiten. Der überwiegende Anteil der Schüler*innen fokussiert hingegen in den Texten lediglich eine strittige Frage. Somit reduzieren die Schreibenden selbstständig das Anforderungsniveau des Aufgabenkontextes. Hervorzuheben ist jedoch, dass es keinen eindeutigen Trend bezüglich der Wahl der strittigen Frage gibt. Sieben Schüler*innen (21.21 %) greifen ausschließlich den mathematischen Bezug in ihren Texten auf, indem sie Begründungen für die Wahl des Cateringangebotes finden, und neun Schüler*innen (27.27 %) argumentieren allein für das Stattfinden des Festes, ohne dass sie argumentativ auf das Cateringangebot eingehen. In diesem Zusammenhang ist in zehn Fällen (30.3 %) ein besonderes Vorgehen der Schreibenden zu beobachten: Sie beschreiben ein Cateringangebot und verwenden es als ein Argument für die eigene Planungsfähigkeit, um von dem Klassenfest zu überzeugen. Sechs dieser Texte erreichen einen überdurchschnittlichen Summenscore in der Textqualität, auch wenn der eine Teil der argumentativen Aufgabe nicht explizit bearbeitet worden ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schüler*innen zum Teil mit den Angaben aus den Schreibaufgaben flexibel umgehen, um einen harmonischen Text produzieren zu können.

Bei der *Markierungsfähigkeit* der Schüler*innen zeigt sich, dass diese im Allgemeinen in der Lage sind, ihre Texte zu markieren. Deutlich wird jedoch, dass sich die Markierungen vorwiegend auf die Textsorte „Brief“ beziehen. In diesem Bereich erhalten fast alle Schüler*innen jeweils einen Punkt. Dies deckt sich auch mit den Ausführungen von Neumann & Lehmann (2008). Auch sie kommen zu dem Schluss, dass in der überwiegenden Anzahl der Texte aus der DESI-Studie 2008 eine korrekte und angemessene Begrüßung und Verabschiedung verwendet wird. Die eigentliche Argumentation wird hingegen deutlich seltener explizit markiert. Das zeigt sich insbesondere bei der Betrachtung der subjektbezogenen argumentativen Markierungen. Wenn somit die hier untersuchten Schüler*innen ihre Position sprachlich explizieren, geschieht dies überwiegend durch die Phrase „*ich finde*“. Dabei gibt die übermäßige Verwendung dieser Phrase einen Hinweis darauf, dass die Schüler*innen ihre Argumentation eher subjektorientiert ausrichten (Augst et al., 2007; Augst & Faigel, 1986; Feilke & Augst, 1989). Zusammenfassend erweist es sich als prototypisch, dass ein angemessener Briefanfang und eine Schlussformel realisiert werden und lediglich an zwei weiteren Stellen im Text die eigentliche Argumentation markiert wird, wobei dann häufig argumentative Konnektoren eingesetzt werden. Diesbezüglich ist jedoch hervorzuheben, dass nicht ausschließlich oder überwiegend „weil“ als argumentativer Konnektor verwendet wird. Die Schüler*innen produzieren somit vielfältige argumentative Konnektoren, mit denen sie explizit einen kausalen Zusammenhang zwischen zwei Aussagen markieren.

Aus den deskriptiven Untersuchungsergebnissen der *Vertextung* ergibt sich, dass zwar über die Hälfte der Schüler*innen ihre Meinung bezüglich mindestens einer der strittigen Fragen im Text darstellen, die Schreibenden jedoch deutliche Schwierigkeiten haben, Gegenargumente in den Text zu integrieren: Nur in 45 % aller Fälle beziehen die Schüler*innen Gegenargumente in ihre Argumentation ein, und das notwendige Entkräften von Gegenargumenten bleibt eine Ausnahme. Diese spezielle argumentative Ausgestaltung findet sich lediglich in drei Texten (9.1 %) wieder. Dieses Ergebnis ist jedoch erwartungskonform, denn es deckt sich mit der theoretischen Fundierung dieser Arbeit, aus der hervorgeht, dass eine besonders große Hürde beim Schreiben von argumentativen Texten darin besteht, die eigentliche Dialogizität beim schriftlichen Argumentieren zu simulieren und somit Gegenargumente einzubeziehen und entsprechend zu entkräften (u. a. Augst et al., 2007; Augst & Faigel, 1986; Langlotz, 2014; Neumann & Lehmann, 2008; Steinhoff, 2007). Insbesondere in den Untersuchungen von Rezat (2011) zeigte sich, dass ein überwiegender Anteil der dort untersuchten Schüler*innen der 8. Klasse zwar Gegenargumente in die Texte integriert, dass es jedoch in dieser Klassenstufe keinen Text gibt, in dem sich komplexe konzessive Argumentationsstrukturen nachweisen lassen, in denen folglich die Gegenargumente auch entkräftet werden.

Auffällig ist auch, dass sämtliche Items, die einen Adressat*innenbezug aufweisen, in weniger als 50 % der Fälle positiv bewertet werden. Den Schreibenden gelingt es in nur wenigen Fällen, die Perspektive

der Schulleitung einzunehmen. Das zeigt sich über die verschiedenen Teilkomponenten der Textqualität hinweg, z. B. auch in dem Item *Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (Zustimmung zum Fest)*. Der Ausgangskonflikt, das unorganisierte Fest im letzten Jahr sowie das Erwirken einer Erlaubnis, wird von nur knapp einem Drittel der Schüler*innen aufgegriffen (36.4 %), um den Lesenden eine Verständniserleichterung zu ermöglichen. Auch dieses Phänomen zeigte sich in verschiedenen Studien (Neumann & Lehmann, 2000; Augst & Faigel, 1986). Somit sind die hier untersuchten Schüler*innen nur bedingt in der Lage, den Text so zu strukturieren, dass die Argumentation durch die Erläuterung des kommunikativen Kontextes für die Leser*innen verständlicher wird.

Prototypischer Text des Aufgabenkontextes Klassenfest

Ausgehend von diesen zentralen Ergebnissen kann der folgende Text als prototypisch für diesen Aufgabenkontext betrachtet werden, auch wenn es unter den 33 Fokusfällen keinen Text gibt, auf den alle oben dargestellten Merkmale ausnahmslos zutreffen. Dies zeigt, dass die Betrachtung der Mittelwerte der Summenscores und die Kodierhäufigkeiten zwar einen Überblick über den vollständigen Datensatz geben, die tatsächliche Ausgestaltung der Texte allerdings darüber hinaus durch einen Detailblick erfolgen muss.

Lieber Herr Direktor,
ich würde mich sehr freuen, wenn Sie Ihre Zustimmung ändern können und eventuell doch zustimmen können. Ich finde außerdem, dass 12 € pro Person Pizza und Getränke gibt soviel man will. Wir wollen eine Party machen, wo sich alle benehmen und besser kennenlernen können. Und das Flatrate-Angebot ist besser und es ist billiger. Können Sie bitte die Zustimmung für die Party unterschreiben.
Unterschrift:
MFG X, Der Schulsprecher

In dem Text von Ina kann auf der Markierungsebene deutlich nachvollzogen werden, dass der Textbeginn und der Textabschluss einem Brief angemessen umgesetzt werden. Darüber hinaus unternimmt Ina den Versuch, einen subjektbezogenen Marker („ich finde“) passend mit einer Argumentation zu verbinden. Hier bezieht sie sich offenbar auf ihre mathematische Modellierung des Cateringangebots: „Ich finde außerdem, dass 12 € pro Person Pizza und Getränke gibt soviel man will“. Der Einsatz des Markers und die Beschreibung der Modellierung sind jedoch an dieser Stelle nicht passend, da „ich finde“ eine Strittigkeit suggeriert, die jedoch aufgrund der Rechnung nicht gegeben ist. Steinhoff (2007) betrachtet ein solches Vorgehen für typisch, wenn Schreiber*innen den Erwerb von argumentativen Fähigkeiten noch nicht abgeschlossen haben. Denn diese werden häufig von den Schüler*innen als genrespezifische Formulierungen unpassend in den Text intergiert.

Insgesamt bleibt Ina bei ihrer Argumentation sehr implizit. In dem Statement: „Wir wollen eine Party machen, wo sich alle benehmen und besser kennenlernen können.“ benennt sie Bedingungen, die für die

Party gelten sollen und damit einen überzeugenden Charakter haben. Wie eine fallvergleichende Analyse aufzeigt, ist dieses sehr implizite Vorgehen beim schriftlichen Argumentieren typisch für diesen Aufgabenkontext. Eine Besonderheit in diesem Text stellt jedoch die Adressat*innenorientierung dar. So spricht Ina den Direktor explizit an, um eine Erlaubnis für die Feier zu erhalten („Können Sie bitte die Zustimmung für die Party unterschreiben.“).

Die deskriptiven Ergebnisse konnten bereits Aufschluss darüber geben, welche Aspekte des schriftlichen Argumentierens eine Herausforderung für die Schüler*innen darstellen oder besonders oft in den Texten realisiert werden. Weiterführend ist zu prüfen, in welchen Zusammenhang jeweils die einzelnen gezeigten Teilfähigkeiten der Schüler*innen (Markierungskompetenz, Kontextualisierungskompetenz und Vertextungskompetenz) stehen.

Eine grafische Analyse sowie die Durchführung des Kolmogorov-Smirnov-Tests²² (Bortz & Döring, 2006, S. 218) mit den Variablen *Summenscore Textqualität*, *Summenscore Markierung*, *Summenscore Vertextung* und *Summenscore Kontextualisierung* ergaben, dass die Teilkomponenten der Textqualität (Markierung, Vertextung und Kontextualisierung) nicht normalverteilt sind. Zwischen den Variablen wurden daher Korrelationen nach Spearman ermittelt (siehe Tabelle 11) (Bortz & Döring, 2006, S. 680).

	Textqualität²³	Markierung	Vertextung	Kontextualisierung
Textqualität	1			
Markierung	.759**	1		
Vertextung	.675**	.513**	1	
Kontextualisierung	.549**	.012	.053	1

Tabelle 11: Korrelation nach Spearman zwischen der Textqualität und der Teilkomponenten von Textqualität (Quelle: eigene Darstellung)

Alle Teilkomponenten der Textqualität korrelieren hoch signifikant mit der Textqualität selbst, wobei von diesem Ergebnis auszugehen war, da die Summenscores der Teilkomponenten den Summenscore der Textqualität beeinflussen. Bei der Betrachtung der Korrelation unter den Teilkomponenten korrelieren jeweils die Vertextung und die Markierung signifikant: Der Wert r_{sp}^{24} beträgt .513. Dieser Zusammenhang erklärt sich inhaltlich, da die Markierung eines argumentativen Briefes überwiegend an die Vertextung, d. h. den inhaltlichen Aufbau einer Argumentation, gebunden ist.

Ein anderes Bild zeigt sich dagegen bei der Kontextualisierung, denn zwischen der Kontextualisierung und der Markierung bzw. Vertextung kann kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Somit wird erneut der Eindruck aus den deskriptiven Ergebnissen gestützt. Auch wenn Teile der Kontextualisierung Aspekte

²² Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests befinden sich im Anhang (1.1.2).

²³ ** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

²⁴ r_{Sp} ist der Spearman-Korrelationskoeffizient oder auch Rangkorrelationskoeffizient.

der Adressat*innenorientierung umfassen und die Herstellung der Adressaten*innenorientierung den Erfolg einer Argumentation beeinflusst, gelingt es denjenigen Schreibenden, die einen hohen Summenscore im Bereich der Vertextung und Markierung erreichen, nicht, ihre Texte allumfassend zu kontextualisieren. Das wiederum bedeutet, dass die Relevanz des Kontextualisierens in Texten für die Schüler*innen weniger deutlich ist.

In diesem Zusammenhang muss auch darauf verwiesen werden, dass die Prüfung des Zusammenhangs der einzelnen Kompetenzbereiche nicht identisch ist mit den Erkenntnissen von Quasthoff und Domenech (2016, S. 37). Diese kommen zu dem Schluss, dass ein geringer Zusammenhang zwischen den Bereichen Kontextualisierung und Markierung besteht. Das ist hier nicht der Fall. Dennoch lässt sich auch das Ergebnis dieser Arbeit, der Zusammenhang zwischen der Vertextung und Markierung, inhaltlich plausibel erklären, wie oben dargestellt ist. Aus der Perspektive der Validität ist dies entscheidend, genau wie die Tatsache, dass kein Zusammenhang aller Teilbereiche untereinander nachgewiesen werden konnte.

8.1.2.2 Aufgabenkontext Shoppingcenter

Genau wie im *Aufgabenkontext Klassenfest* werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse bezüglich der Summenscores der Textqualität sowie der einzelnen Teilbereiche dargestellt, um einen Überblick über die argumentativen Schreibfähigkeiten der Schüler*innen zu erhalten, die sie im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* erbracht haben (siehe Tabelle 12).

	min	max	emp. min	emp. max	M	SD
Summenscore Textqualität	0	≥ 17	2	17	9.76	3.37
Summenscore Markierung	0	≥ 8	2	11	6.39	2.3
Summenscore Vertextung	0	4	0	4	2.45	1.1
Summenscore Kontextualisierung	0	5	0	3	.91	.98

Tabelle 12: Kennzahlen der Variablen „Summenscore Textqualität“, „Summenscore Markierung“, „Summenscore Vertextung“ und „Summenscore Kontextualisierung“ für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung des theoretischen Maximums als Orientierungspunkt fällt auf, dass die Mittelwerte in allen Bereichen über der Hälfte des theoretischen Maximums liegen. Die Ausnahme stellt, wie auch im ersten Aufgabenkontext, die Kontextualisierung dar. Der Mittelwert von .91 liegt deutlich unter den 50 % des theoretischen Maximums von 5. Außerdem erreicht keiner der Texte im Datensatz das theoretische Maximum der Kontextualisierung, denn der höchste nachgewiesene Wert beträgt 3. Daraus folgt, dass die Schüler*innen in ihren Texten den Kontext der Argumentation nur bedingt herstellen. Den höchsten Mittelwert, gemessen an dem theoretischen Maximum, weist der Bereich der Markierungen auf. Somit markieren die Schüler*innen ihre argumentativen Texte zumindest in bestimmten Textpassagen explizit.

Um einen detaillierten Blick auf die argumentativen Schreibfähigkeiten der Schüler*innen und damit auch über die Qualität der entstandenen Texte zu erhalten, wird in der nachfolgenden Tabelle 13 für jedes Item aufgelistet, wie viele Texte eine positive Bewertung des jeweiligen Items erhalten haben. Außerdem sind die dazugehörigen prozentualen Anteile in der zweiten Spalte vermerkt. Bei den zwei dichotomen Items ist in der Klammer vermerkt, wie viele Texte mit mehr als einem Punkt bewertet worden sind. Darüber hinaus sind jeweils diejenigen Items unterstrichen, bei denen weniger als die Hälfte der Schüler*innen einen Punkt erhalten haben.

	Item	H ₃₃ (x)	%
Markierung	Textabschluss-formal	24	72.7
	Textbeginn-formal	29	87.9
	<u>argumentativer Marker – subjektbezogen („ich finde“)</u>	<u>14</u>	<u>42.42</u>
	<u>Argumentativer Marker – subjektbezogen (außer „ich finde“)</u>	<u>8</u>	<u>24.24</u>
	Konnektoren (außer „weil“) (Anzahl)	5(22)	81.82
	Konnektoren („weil“) (Anzahl)	14(6)	60.61
	argumentativer Marker – sachbezogen	22	66.7
	argumentativer Marker – adressat*innenbezogen	18	54.55
Vertextung	Meinung – Begründung (Lage Ladengeschäft)	27	81.8
	Meinung – Begründung (Rechnung Ladengeschäft)	30	90.9
	<u>Gegenargument – Entkräftung</u>	<u>10</u>	<u>30.3</u>
	<u>Gegenargument – Einbezug</u>	<u>14</u>	<u>42.4</u>
	<u>Textabschluss – inhaltlich</u>	<u>9</u>	<u>27.3</u>
Kontextualisierung	<u>Adressat*innenorientierung – Apell</u>	<u>2</u>	<u>6.1</u>
	<u>Adressat*innenorientierung – inhaltlich</u>	<u>6</u>	<u>18.2</u>
	<u>Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (Teilnahme an Aktion)</u>	<u>7</u>	<u>21.2</u>
	<u>Texteinstieg – inhaltlicher Anlass (Strittigkeit der Fläche)</u>	<u>6</u>	<u>18.2</u>

Tabelle 13: Häufigkeiten der positiv bewerteten Items der Textqualität und deren prozentualer Anteil im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Im Bereich der *Markierung* zeigt sich, dass die Schüler*innen ihre Argumentation umfassend markieren, wobei die subjektbezogenen Markierungen hier eine Ausnahme darstellen. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass immerhin 54.5 % aller Schüler*innen auch adressat*innenbezogene Markierungen verwenden, z. B. „*ich möchte Sie überzeugen*“. Ähnlich verhält es sich mit expliziten sachbezogenen Äußerungen (z. B. „*dafür spricht*“). Im Vergleich zum vorherigen Aufgabenkontext gehen die Markierungen über die Begründungs- und die Schlussformel deutlich hinaus.

Bezüglich der *Vertextung* wird ersichtlich, dass das Einbeziehen und Entkräften von Gegenargumenten auch in diesem Aufgabenkontext eine Herausforderung für die Schreibenden darstellen. Nahezu allen Schü-

ler*innen (81.8 %) gelingt es jedoch, ihre Meinung argumentativ in ihrem Text darzustellen. Dabei verteidigen sogar 75.76 % der Schüler*innen ihre Meinung zu beiden strittigen Fragen im Text. Wie schon im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, ist auch dieses Ergebnis als erwartungskonform zu betrachten.

Die Schüler*innen zeigen in allen Bereichen der *Kontextualisierung* erhebliche Defizite. So weist das Item *Textabschluss – inhaltlich* in diesem Bereich den höchsten Prozentsatz von 27.3 auf. Und die Items zur Erfassung der Adressat*innenorientierung sind wie erwartet auch in diesem Aufgabenkontext niedrig (18.2 % bis 21.2 %) (Neumann & Lehmann, 2000; Augst & Faigel, 1986).

Auffällig ist jedoch im Vergleich zum anderen Aufgabenkontext, dass die Schüler*innen selten (21.2 % der Fälle) einen inhaltlichen Einstieg in ihren Text wählen. Das mag jedoch mit der Aufgabenstellung zusammenhängen. Somit sind die hier untersuchten Schüler*innen nur bedingt in der Lage, den Text so zu strukturieren, dass die Argumentation durch die Erläuterung des kommunikativen Kontextes für die Leser*innen verständlicher wird.

Prototypischer Text des Aufgabenkontextes „Shoppingcenter“

Ausgehend von den Ergebnissen der deskriptiven Datenanalyse ist der folgende Text als prototypisch für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* zu betrachten.

Sehr geehrter amerikanischer Unternehmer,
ich habe Ihre Anfrage zur Kenntnis genommen und wollte Ihnen mitteilen, dass ich von dem Laden Nr. 11 überzeugt bin, da dieser am günstigsten ist und die Ladenfläche auch groß ist. Andere Anhaltspunkte wären da auch noch, dass der Laden am Anfang ist, und dort die besten Verkaufsmöglichkeiten sind da dort H&M, ESPRIT; Douglas & New Yorker ist. Außerdem ist bei dem Laden Nr. 41 die Miete zu teuer und das Geschäft zu klein und bei Geschäft Nr. 8 eine zu schlechte Geschäftsmöglichkeit, das ist auch noch ein zusätzlicher Punkt, dass Sie Nr. 11 nehmen sollten.
Mit lieben Grüßen Ihre treuen Stammkunden aus Amerika. (ich bin seit 3 Jahren hier und habe Ihre Mode schrecklich vermisst)

Phili markiert ihren Brief zunächst durch eine Begrüßungs- und eine Schlussformel. Dieses Vorgehen entspricht dem zu erwartenden Entwicklungsstand bezüglich der Fähigkeit des schriftlichen Argumentierens. Darüber hinaus stellt sie in ihrem Text explizite kausale Bezüge her, indem sie mehrfach den Konnektor *da* verwendet. Auch hier handelt es sich nach Rezat (2001) um einen sehr typischen Konnektor für Schreibende dieses Alters. Zusätzlich benutzt die Schülerin das Wort „überzeugt“ im ersten Satz und macht damit ihre Haltung zu ihrer Entscheidung deutlich. Jenes Wort ist in diesem Kontext als ein sachbezogener Marker zu verstehen. Die Markierung ist jedoch, insbesondere was die kausale Verknüpfung der Positionen betrifft, ausbaufähig. Dennoch ist an dem Beispiel zu erkennen, dass in den Text vielseitige Markierungen integriert worden sind, was sich als typisch für diesen Datensatz erweist.

Auch kann in dem Text nachvollzogen werden, dass Phili auf die zwei zentralen strittigen Fragen (Warum lohnt sich das Ladengeschäft Nr. 11 rein rechnerisch? Warum hat das Ladengeschäft eine optimale

Lage?) eine Antwort findet. Indem sie die Eigenschaften der anderen zur Auswahl stehenden Geschäfte nennt und diese bewertet („Laden Nr. 41 die Miete zu teuer und das Geschäft zu klein und bei Geschäft Nr. 8 eine zu schlechte Geschäftsmöglichkeit“), bezieht sie mögliche Gegenargumente in ihre Position mit ein. Das zeugt davon, dass Phili bereits erweiterte schriftliche Argumentationsfähigkeiten ausbauen konnte. Phili ist jedoch nicht in der Lage, das Argument überzeugend zu entkräften, da die Bewertungen nicht umfassend erläutert werden. Ein ähnliches Vorgehen zeigt sich auch bei vielen anderen Texten im Datensatz.

Auf der Ebene der Kontextualisierung unternimmt die Schülerin den Versuch, auf die Ausschreibung hinzuweisen, d. h., den kommunikativen Anlass des Textes zu erläutern. Der Satz „ich habe Ihre Anfrage zur Kenntnis genommen“ wirkt hier jedoch unbeholfen, da es sich bei der Ausschreibung nicht um eine explizite Anfrage handelt. Ähnlich wie in dem Text von Ina sind auch hier unpassende Formulierungen zu finden: „Ich habe Ihre Anfrage zur Kenntnis genommen.“ Nach Steinhoff (2007) handelte sich bei dieser Formulierung um eine Imitierung von vermeintlich angemessener Sprache, die jedoch nicht in den inhaltlichen Gesamtkontext des Textes passt. Dieses Beispiel zeigt, dass Phili bezüglich der pragmatischen und kommunikativen Verarbeitung des Textes noch Entwicklungsbedarf hat. Positiv fällt jedoch auf, dass Phili den Unternehmer am Ende des Textes direkt anspricht, indem er Folgendes festhält: „Das ist auch noch ein zusätzlicher Punkt, dass Sie Nr. 11 nehmen sollten.“

Nachdem für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* anhand deskriptiver Ergebnisse dargestellt worden ist, welche Bereiche des schriftlichen Argumentierens eine Hürde für die Schüler*innen darstellt bzw. welche Aspekte des schriftlichen Argumentierens weitestgehend problemlos in den Texten des *Aufgabenkontexts Shoppingcenter* umgesetzt werden, werden nachfolgend die Teilbereiche Markierung, Vertextung und Kontextualisierung in Verbindung zueinander gesetzt.

Auch für diesen Aufgabenkontext erfolgte eine grafische Analyse und die Durchführung des Kolmogorov-Smirnov-Tests (Bortz & Döring, 2006, S. 218)²⁵, um die Normalverteilung der Variablen *Summenscore Textqualität*, *Summenscore Markierung*, *Summenscore Vertextung* sowie *Summenscore Kontextualisierung* zu testen. Danach gelten lediglich die Variablen *Summenscore Textqualität* und *Summenscore Markierung* als normalverteilt, weshalb die Korrelation nach Spearman (Bortz & Döring, 2006, S. 680) errechnet wurde (siehe Tabelle 14).

²⁵ Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests befinden sich im Anhang (1.1.2).

	Textqualität ²⁶	Markierung	Vertextung	Kontextualisierung
Textqualität	1			
Markierung	.904**	1		
Vertextung	.640**	.403*	1	
Kontextualisierung	.570**	.332	.233	1

Tabelle 14: Korrelation nach Spearman zwischen der Textqualität und den Teilkomponenten der Textqualität im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Der Tabelle 14 kann entnommen werden, dass auch in diesem Aufgabenkontext alle Teilkomponenten der Textqualität signifikant mit der allgemeinen Textqualität korrelieren, wobei der Zusammenhang zwischen der Markierung und der Textqualität hoch miteinander korreliert ($r_{Sp} = .904$). Was die Korrelation der Teilkomponenten anbelangt, so korrelieren jeweils die Vertextung und die Markierung signifikant ($r_{Sp} = .403$) miteinander. Die Spearman-Korrelation ist hier mittelmäßig hoch. Hingegen lässt sich auch in dem *Aufgabenkontext Shoppingcenter* kein statischer Zusammenhang zwischen der Kontextualisierung und den anderen beiden Teilkomponenten ausmachen. Die bereits im *Aufgabenkontext Klassenfest* statistisch nachgewiesene Sonderstellung der Kontextualisierung bestätigt sich somit in diesem Fall.

8.1.2.3 Vergleich beider Aufgabenkontexte

Die Darstellung der Mittelwerte der einzelnen Summenscores in der folgenden Abbildung 11 zeigt auf, dass die Aufgabe in beiden Aufgabenkontexten eine Herausforderung für die Schüler*innen darstellt. Dennoch ist bei einem deskriptiven Vergleich zu erkennen, dass sich die Leistungen im zweiten Aufgabenkontext stabilisieren. Die Schüler*innen erreichen somit bessere Ergebnisse. Dies wird insbesondere in den Bereichen der Vertextung und der Markierung deutlich, was wiederum auch Auswirkungen auf den Mittelwert des Summenscores der allgemeinen Textqualität hat. Bezüglich der Kontextualisierung ist allerdings eine Besonderheit zu verzeichnen: Hier ist der Mittelwert vom ersten *Aufgabenkontext Klassenfest* im Vergleich zum zweiten *Aufgabenkontext Shoppingcenter* um einen Punkt gesunken.

²⁶ **Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig). *Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

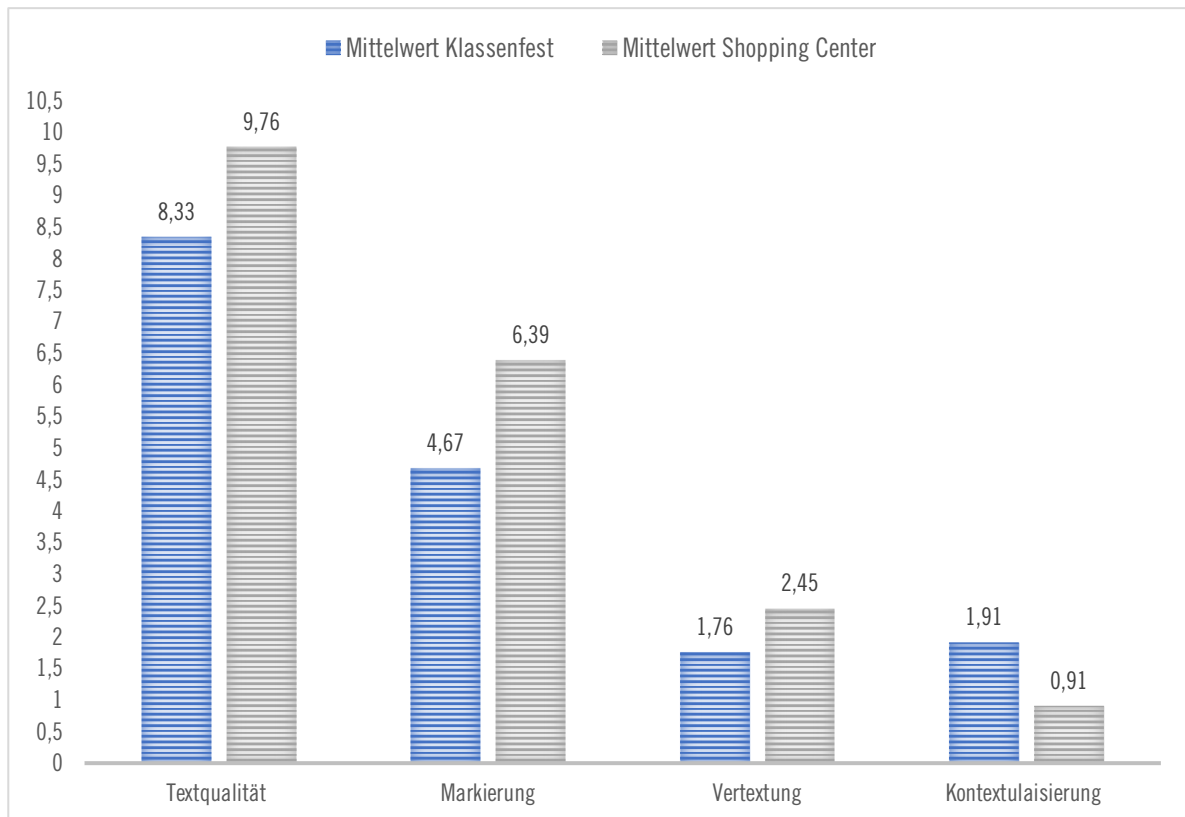


Abbildung 11: Vergleich der Mittelwerte der Summenscores aus den Komponenten der Textqualität beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)

Zur notwendigen statistischen Überprüfung der hier dargestellten Unterschiede wurden die Variablen *Summenscore Vertextung*, *Summenscore Markierung* und *Summenscore Kontextualisierung* auf ihre Normalverteilung überprüft. Da die Variablen *Summenscore Vertextung*, *Summenscore Markierung* sowie *Summenscore Kontextualisierung* in beiden Aufgabenkontexten nicht normalverteilt sind, wurde mit dem Wilcoxon-Test eine nicht parametrische Methode angewandt, um die Lageunterschiede der Variablen zu testen (Eckstein, 2013, S. 124). Für die Summenscores der Markierung beträgt die Teststatistik $Z = 3.292$ und der zugehörige Signifikanzwert $p = .001$. Damit ist der Unterschied signifikant bei einem starken Effekt ($r = .573$). Auch im Bereich der Vertextung unterscheiden sich die zentralen Tendenzen der beiden Messungen signifikant mit einem starken Effekt (Wilcoxon-Test: $Z = 2.707$, $p = .007$, $r = .471$). Für die Kontextualisierung betragen die Ergebnisse $Z = -3.642$, $p = .000$ und $r = .634$. Somit erweist sich die Verschlechterung von der ersten zur zweiten Aufgabenbearbeitung ebenfalls als signifikant.

Da die Variable *Summenscore Textqualität* in beiden Aufgabenkontexten normalverteilt ist, wurde ein T-Test bei gepaarten Stichproben durchgeführt, um die Lageunterschiede der Mittelwerte statistisch zu prüfen (Bortz & Döring, 2006, S. 606). Dieser Test wies auch hier signifikante Unterschiede zwischen den beiden Summenscores nach ($p = .020$) – mit einer großen Effektstärke von $cohans\ d = .454$.

Abschließend wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen den beiden Summenscores der allgemeinen Textqualität beider Aufgabenkontexte sowie den Variablen *allgemeine sprachliche Fähigkeit*

und *Textlänge* gibt. Die statistische Testung zeigte in beiden Aufgabenkontexten eine signifikante Korrelation zwischen den Variablen nach Pearson (siehe Tabelle 15). Das bedeutet zum einen, dass die Schüler*innen beim Schreiben ihrer Texte eine gewisse Beständigkeit haben, und zum anderen, dass die anderen statisch erwiesenen Zusammenhänge den Erwartungen entsprechen. Somit stehen die Textlänge, die sprachliche Fähigkeit sowie die allgemeine Textqualität in einem Zusammenhang.

	Textqualität Klassenfest²⁷	sprachliche Fähigkeit	Textqualität Shoppingcenter	Textlänge Klassenfest	Textlänge Shoppingcenter
Textqualität Klassenfest	1				
	.377*				
sprachliche Fähigkeit	.044	1			
	29				
Textqualität Shoppingcenter	.441*	.524**	1		
	.010	.004	29		
Textlänge Klassenfest	.612**	.377*	X	1	
	.000	.044		33	
Textlänge Shoppingcenter	χ^{28}	.461*	.610**	.458**	1
		.012	.000	.007	33
		29	33	33	

Tabelle 15: Korrelation der Summenscores der Textqualität beider Aufgabenkontexte sowie der Variablen *sprachliche Fähigkeit* und *Textlänge* nach Pearson (Quelle: eigene Darstellung)

Zusammenfassend ist hieraus abzuleiten, dass sich das argumentative Schreiben der Schüler*innen von Aufgabenkontext zu Aufgabenkontext signifikant unterscheidet. Das bedeutet für die Textqualität im Allgemeinen und die Teilkomponenten *Vertextung* und *Markierung* im Besonderen, dass es zu einer signifikanten Steigerung der Schreibleistung kommt. Da hier nur zwei Aufgabenkontexte miteinander verglichen werden und der Interventionszeitraum (ca. 15 Wochen), in dem diese Aufgabenkontexte von den Schüler*innen bearbeitet worden sind, relativ kurz ist, kann jedoch nicht zwangsläufig von einer stabilen Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenzen gesprochen werden.

Darüber hinaus gibt die signifikante Verschlechterung der Schreibleistung im Bereich der Kontextualisierung einen Hinweis darauf, dass die Schreibaufgabe einen enormen Einfluss auf das Schreiben der Schüler*innen hat, auch wenn bei der Konstruktion der Aufgabenkontexte ähnliche Bedingungen hergestellt worden sind. Zweitens ergibt sich erneut aus diesem Ergebnis, dass die Schüler*innen die Teilkomponenten

²⁷ ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant. *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

²⁸ X kennzeichnet jeweils die Auslassungen der statistischen Testung, da diese nicht inhaltlich relevant sind.

des argumentativen Schreibens unabhängig voneinander abrufen; zumindest gilt dies explizit für den Bereich der Kontextualisierung.

Allerdings weisen insbesondere die als signifikant getesteten Zusammenhänge zwischen den Summenscores der Textqualität beider Aufgabenkontexte darauf hin, dass die allgemeinen Herausforderungen beim schriftlichen Argumentieren unabhängig von der Aufgabe gelten – oder, anders ausgedrückt, dass die vorhandenen argumentativen Grundfähigkeiten der Schüler*innen losgelöst von der Aufgabe abgerufen werden können. Wenn Schüler*innen folglich im ersten Aufgabenkontext eine gute Schreibleistung zeigten, waren sie auch im zweiten Aufgabenkontext in der Lage, einen guten argumentativen Text zu schreiben. Daraus ergibt sich eine Beständigkeit der Schreibleistung. Dieser Schluss wird zusätzlich durch die Tatsache gestützt, dass ebenfalls ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Textqualität und den getesteten sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen nachgewiesen werden konnte.

Ausgehend von dem Theorieteil, indem hergeleitet worden ist, dass das Planen einen positiven Einfluss auf den Schreibprozess nehmen kann und damit auch potenziell auf die Textqualität einwirkt, werfen die Ergebnisse dieses Kapitels Fragen auf: Bei einer nachweislichen Veränderung der Textqualität vom ersten Aufgabenkontext zum zweiten ist es notwendig, zu untersuchen, ob sich auch deutliche Unterschiede bezüglich der Bearbeitung und der Anwendung der Planungstools zwischen den beiden Aufgabenkontexte zeigen. Gleichmaßen ist ein Fokus darauf zu legen, inwiefern sich eine Beständigkeit in der Bearbeitung und Anwendung der Planungstools über die zwei Aufgabenkontexte hinweg nachweisen lässt. Werden beispielsweise nur bestimmte Komponenten bei der Bearbeitung und Anwendung des Planungstools von den Schüler*innen variiert? Oder, anders ausgedrückt, hat die hier nachgewiesene Beständigkeit der argumentativen Schreibleistung der Schüler*innen auch einen Einfluss auf die Bearbeitung und Anwendung des Planungstools? Diesen Fragen wird in den nachfolgenden Kapiteln nachgegangen, wenn die Analyse der Planungstools in den Blick genommen wird.

8.2 Analyse der Planungstools mittels der qualitativen Inhaltsanalyse

Eine der innerhalb dieser Qualifikationsarbeit zu beantwortenden zentralen Forschungsfragen lautet folgendermaßen: Wie nutzen die Schüler*innen das Planungstool für das Schreiben von Texten? Dieser Frage ist eine weitere indirekt vorgelagert: Wie arbeiten die Schüler*innen grundsätzlich mit dem Planungstool, wenn es ihnen zur Planung eines argumentativen Textes zur Verfügung gestellt wird? Für die Beantwortung dieser zweiten Fragen wurden die Daten mittels der formalen strukturierenden Inhaltsanalyse bearbeitet, einer Abwandlung der qualitativen Inhaltsanalyse.

Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Auswertungsmethode, die Texte unterschiedlicher Formen bearbeitet. Sie stammt ursprünglich aus den qualitativen Sozialwissenschaften (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543) und verfolgt das Ziel, mithilfe der Analyse Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte von Kommunikation zu ziehen. Schreier (2014: 2) beschreibt die Methode zusammenfassend „als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutung. Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden“. Somit ist die Entwicklung eines Kategoriensystems zentral für dieses Verfahren, welches sich durch diese spezielle Eigenschaft maßgeblich von anderen qualitativen Textanalyseverfahren unterscheidet. Dabei stellen „Kategorien [...] Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar und sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544). Das wiederum bedeutet, dass ein spezieller Gegenstandsbereich in Form von Texten systematisch beschrieben und strukturiert wird. Durch das aufbereitete Datenmaterial werden Definitionen einzelner Merkmale erarbeitet, und deren Vorkommen und Ausprägung werden anschließend untersucht. In diesem Zusammenhang muss allerdings betont werden, dass die Kategorisierung eine Datenaufbereitung und somit erst der Weg zum Ziel ist, „um sich eine Schneise durch das Datendickicht zu bahnen“ (Heins, 2018, S. 309). Deshalb ist es elementar, der Kategorisierung eine sekundäre Auswertung anzuschließen, da die Kategorisierung allein kaum Aussagekraft besitzt (Heins, 2018, S. 309 f.).

Mayring (2015) stellt bezüglich der Kategorisierung fest, dass dieser Vorgang auch als wissenschaftliches Messen betrachtet werden kann, wenn sich an der Definition des Messens nach Friedrichs (1973) orientiert wird – denn Messen ist hier „die systematische Zuordnung einer Menge von Zahlen oder Symbolen zu den Ausprägungen einer Variable“ (ebd.: 97). Daraus lässt sich ableiten, dass die qualitative Inhaltsanalyse, selbst wenn diese eher explorativ arbeitet, Verbindungen zur quantitativen Forschung aufweist.

Einschlägige Vertreter*innen der Forschungsmethode „qualitative Inhaltsanalyse“ betrachten das Vorgehen zusammenfassend als systematisch, regelgeleitet sowie an den Gütekriterien der Validität und Reliabilität orientiert (Heins, 2018; Kuckartz, 2016; Mayring, 2015; Schreier, 2012). Diese elementaren Charakteristika können für die vorliegende Arbeit als gesetzt betrachtet werden, wenngleich dies nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass die qualitative Inhaltsanalyse in einen umfassenden kontroversen Diskurs eingebettet ist. Dieser wird hier nicht im Detail beschrieben, eine grobe Darstellung dessen ist jedoch notwendig, um die Anwendung dieses Verfahrens für die vorliegende Arbeit begründen zu können.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es nicht die eine qualitative Inhaltsanalyse gibt, denn der methodologische Diskurs zeigt, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen darüber existiert, was die qualitative Inhaltsanalyse ist. Schreier (2014) fasst insgesamt drei methodologische Positionierungen zusammen, die sich innerhalb des Diskurses um die qualitative Inhaltsanalyse verorten lassen. Zunächst spricht sie von einer Positionierung, die in der quantitativen Forschungstradition verankert ist. Die zweite methodologische Positionierung betrachtet die qualitative Inhaltsanalyse als ein Scharnier zwischen der quantitativen und qualitativen Forschung, wobei Schreier diese Positionierung Mayring (2015) und Schreier (2012) zuordnet. Diese zweite Positionierung ist unter der Betrachtung des vorgestellten Forschungsdesigns für die vorliegende Arbeit besonders relevant. Die dritte Positionierung stammt methodologisch aus der qualitativen Sozialforschung.

Aus diesen verschiedenen wissenschaftlichen Zugängen entwickelten sich viele unterschiedlichen Abwandlungen der qualitativen Inhaltsanalyse. Schreier (2014) stellt in ihrem Grundlagenartikel auf über 20 Seiten die verschiedenen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse grob dar, ohne dabei auf inhaltliche Details einzugehen. Die Menge der verschiedenen Abwandlungen dieses Verfahrens ist somit als groß einzuschätzen. Deutlich wird bei einer näheren Auseinandersetzung mit dieser Forschungsmethode auch, dass die Bezeichnung „qualitative Inhaltsanalyse“ mitunter irreführend ist, da der Name eine Beschränkung auf eine inhaltliche Analyse von Texten suggeriert, obwohl bestimmte Abwandlungen der qualitativen Inhaltsanalyse das Ziel verfolgen, Formmerkmale und Strukturen von Texten zu beschreiben. Mayring & Fenzl (2014) kommen daher zurecht zu dem Schluss, dass der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse mittlerweile nicht mehr als passend zu betrachten ist, sondern vielmehr von einer „orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 600) gesprochen werden sollte.

Formal-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Für die systematische Analyse der bearbeiteten Planungstools wird eine Abwandlung der strukturierenden Inhaltsanalyse angewandt: die formal-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Der Ablauf des Verfahrens orientiert sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring (2015). In diesem Fall

werden die Kategorien und die Unterkategorien aus dem theoretischen Vorwissen entwickelt. Mithilfe der Kategorien soll eine systematische Beschreibung des Materials ermöglicht werden, welche die formalen sowie die strukturellen Merkmale fokussiert – denn auf diese Weise wird es möglich, exakt zu beschreiben, was die Schüler*innen machen, wenn ihnen die Aufgabe gegeben wird, einen argumentativen Text zu planen.

Zusammenfassend zeichnet sich das Verfahren durch seine Flexibilität und die Anpassung an den Gegenstand aus. Es können prototypische Abläufe abgewandelt werden, um den entwickelten Forschungsfragen gerecht zu werden. Dieser enorme Vorteil des Verfahrens ist gleichzeitig jedoch eine methodologische Schwachstelle. So kommen Stamann et al. (2016) zu dem Schluss, dass sich der Diskurs um die qualitative Inhaltsanalyse um eine einheitliche Definition wende, weil ihr in gewisser Hinsicht eine theoretische Fundierung fehle. Den Grund dafür sehen sie in dem Einwirken sehr unterschiedlicher wissenschaftlicher Gegenstände auf den Diskurs um die qualitative Inhaltsanalyse. Sie nennen die Hermeneutik, die quantitativ-orientierte Kommunikationswissenschaft, die Ethnomethodologie, die Semiotik sowie das kognitivistische Textverstehen als Einflussgrößen. Diese methodologische Problematik wird in dieser Arbeit nicht gelöst. Sie verdeutlicht jedoch, dass die Beschreibung des Analysevorgangs (siehe Kapitel 8.2.1) exakt erfolgen muss, da sonst die Gefahr des willkürlichen Analysierens besteht.

Zusammenfassend bedarf es für die Beantwortung der erläuterten Forschungsfragen eines methodischen Verfahrens, welches einerseits explorativ angelegt ist und mit dem andererseits etablierte wissenschaftliche Fundierungen in die Interpretation sowie die Analyse des Materials einbezogen werden können – denn wie in dem theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, handelt es sich beim argumentativen Schreiben und auch beim Planen im Kontext des Schreibens um bereits bearbeitete Forschungsfelder. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ist es nun möglich, eine explorative Forschung zu betreiben, die das Ziel hat, unterschiedliche Formen der Kommunikation sowohl inhaltlich als auch strukturell zu untersuchen (Mayring, 2015, S. 11). Trotz seines explorativen Anspruches folgt die Methode jedoch einer Systematik, die es ebenso ermöglicht, eine Verbindung zwischen qualitativen und quantitativen Daten zu schaffen. Diese Besonderheit nutzt die vorliegende Arbeit, vor allem, wenn es um die Typisierung der Fokusfälle geht und die Textqualität in einen Zusammenhang mit den bearbeiteten Planungstools gesetzt wird.

8.2.1 Vorgehen bei der Kodierung der Planungstools

Wie im vorherigen Teilkapitel erläutert wurde, erfolgte die Kodierung, d. h. die Systematisierung der bearbeiteten Planungstools, anhand der formal-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Für die Umsetzung dieser speziellen Technik der Datenaufbereitung schlägt Mayring (2015, S. 98) einen Ablauf vor, der sich aus chronologisch aufgebauten Schritten zusammensetzt und auch in dieser Arbeit eingehalten

worden ist. Die einzelnen Schritte werden in den folgenden Unterkapiteln detailliert dargestellt, um die Transparenz der Kodierung sowie der Analyse zu gewährleisten.

8.2.1.1 Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten

Für die Erstellung des Kodiersystems war es im ersten Schritt notwendig, die Analyseeinheiten festzulegen. Bei diesen Einheiten handelt es sich zum einen um die *Kodiereinheit*, die bestimmt, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet und einer Kategorie zugeordnet werden kann. Zum anderen muss die *Kontexteinheit* definiert werden, welche wiederum den größten Textbestandteil festlegt, der einer Kategorie zugeordnet werden kann. Abschließend erfolgt die Festlegung der *Auswertungseinheit*. Dabei wird erläutert, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden.

Die Kontexteinheit umfasst in dieser Arbeit immer die zwei bearbeiteten Planungstools eines Fokusfalles. Die Kodierung erfolgte themenabhängig. Zunächst wurden alle bearbeiteten Planungstools, die im *Aufgabenkontext Klassenfest* entstanden sind, kodiert. Anschließend wurden die Planungstools analysiert, welche im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* bearbeitet worden sind. Innerhalb der themenabhängigen Analyse wurden die ausgewählten Fokusfälle ohne eine vorher sortierte Reihenfolge kodiert.

8.2.1.2 Schritt 2: Bestimmung der formalen Kriterien

Im zweiten Schritt sieht Mayring (2015, S. 98) vor, dass Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt werden. Dazu gehört es, Kriterien zu bestimmen, nach denen das Material strukturiert wird. Ebenso kann in diesem Arbeitsschritt eine erste Ausdifferenzierung vorgenommen werden, die als Grundlage für das letztliche Kategoriensystem dient. Diesbezüglich ist zu betonen, dass es sich bei diesem zweiten Schritt um einen Teilschritt auf dem Weg zu einem vollständigen Kodiersystem handelt.

In dieser Studie wurden die Strukturierungsdimensionen (formale Kategorien) deduktiv und damit theoriegeleitet entwickelt. Beachtet wurde dabei, dass Mayring (2015, S.99 f.) eine zusätzliche Unterteilung zwischen verschiedenen formalen Kriterienarten vorschlägt: syntaktischen, thematischen, semantischen und dialogischen Kriterien. In dieser Analyse wurden ausschließlich syntaktische, thematische sowie semantische Kriterien betrachtet, da laut Mayring (2015) die dialogischen Kriterien der Analyse der Abfolge einzelner Gesprächsschritte dienen und diese Art der Analyse für die Arbeit nicht relevant ist. Auf diese drei Kriterien wird nun nacheinander eingegangen.

Das *syntaktische Kriterium* bezieht sich nicht nur auf syntaktische Differenzierungen im sprachlichen Sinne. Vielmehr meint Mayring (2015, S. 100) damit grundsätzlich die Strukturierung der sprachlichen Merkmale des Materials und der Formulierungen. Dementsprechend gilt es zum einen, die fallspezifischen Besonderheiten des Satzbaus herauszuarbeiten, zum anderen aber auch, grundsätzlich sprachlich formale

Merkmale zu analysieren, um zusätzliche Abweichungen oder Brüche in den einzelnen Fällen zu identifizieren. Das syntaktische Kriterium ergibt sich in dieser Arbeit aus der Grundannahme, dass sprachliche Handlungen durch verschiedene Äußerungen realisiert werden können und diese Äußerungen immer einen kommunikativen Zweck sowie eine entsprechende Form besitzen (Stamann et al. 2016). Die Form ist hier herauszuarbeiten. Dieser Arbeitsschritt ist elementar, da weitergehend erforscht wird, ob eine spezifische Form einer Äußerung in der schriftlichen Textplanung zu einem besseren Text führt. Aus dem syntaktischen Kriterium geht dementsprechend die Kategorie *Formulierungsform* hervor, welche sich wiederum anhand der Strukturierung des Planungstools gliedert, wie es in der folgenden Tabelle 16 aufgezeigt wird. Die Bestimmung der Formulierungsformen erfolgt somit pro Zeile im Planungstool. In den jeweiligen Zeilen werden verschiedene inhaltliche Schwerpunkte von den Schüler*innen erarbeitet. Es ist davon auszugehen, dass die jeweiligen Inhalte durch unterschiedliche Formulierungsformen repräsentiert werden. Ziel ist es, die typischen Formulierungsformen der Schüler*innen für den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt im Planungstool herauszuarbeiten. Auf der Grundlage dieser Überlegungen ergeben sich die folgenden Kategorien:

Strukturierungsdimension	Kategorie
syntaktische Kriterien	Formulierungsform: globaler Standpunkt
	Formulierungsform: Argument(e)
	Formulierungsform: Ziel
	Formulierungsform: Adressat*in

Tabelle 16: Gebildete Kategorien anhand syntaktischer Kriterien zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Mithilfe des *thematischen Kriteriums* werden inhaltliche Strukturen herausgefiltert, um beispielsweise thematische Blöcke zu identifizieren und die inhaltliche Gliederung des Materials herauszuarbeiten. Diese thematische Strukturierung ergibt sich aus der Struktur des Planungstools selbst, welche wiederum theoriegeleitet entwickelt worden ist (Abbildung 10, Seite 121). Bei der Bearbeitung des Planungstools mussten die Schüler*innen handlungsleitende Fragen beantworten, wodurch eine Planung auf globaler und lokaler Ebene (siehe Kapitel 3.2.5) möglich war. Das bedeutet, dass die Schüler*innen mithilfe der vorgegebenen Struktur des Planungstools ihren Text inhaltlich vorbereiten konnten. Dazu erarbeiteten sie mit dem Planungstool die folgenden zentralen inhaltlichen Textbestandteile, die zum einen für eine überzeugende Argumentation relevant sind und zum anderen die Strukturierung für die thematischen Kriterien vorgaben (siehe Tabelle 17): Benennung des Adressaten*der Adressatin sowie gegebenenfalls Formulierung einer globalen Position bezüglich der strittigen Frage, Auflistung der Argumente, Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes und Formulieren eines zentralen Schreibziels, welches mit dem Text erreicht werden soll. Daraus ergeben sich die folgenden Kategorien, die jedoch erst in den folgenden Arbeitsschritten definiert und ausdifferenziert werden:

Strukturierungsdimension	Kategorie
thematische Kriterien	Formulierung des globalen Standpunktes
	Nennung des Adressaten*der Adressatin
	Formulierung eines Ziels
	Formulierung von Argumenten
	Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes

Tabelle 17: Gebildete Kategorien anhand thematischer Kriterien zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Nach Mayring (2012, S.101) rekonstruiert ein *semantisches Kriterium* die Beziehungen von einzelnen Bedeutungseinheiten untereinander. Diese Perspektive auf das Material ist elementar, da auf diese Weise die Verwendung von argumentativen Markierungen betrachtet werden kann. Diesbezüglich ist die Frage interessant, ob die Schüler*innen ihre Ideen bereits beim Bearbeiten des Planungstools gattungsspezifisch markieren. Die Ausdifferenzierung des semantischen Kriteriums in das finale Kategoriensystem orientiert sich an der Kategorie *argumentative Markierungen* aus dem TexQu-Ap-Analyseraster. Bei argumentativen Markierungen handelt es sich um ein „Repertoire von gattungsangemessenen Formen und Verfahren“ (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24), zu denen lexikalische sowie syntaktische Formen zählen und die eine sprachliche Handlung gattungsspezifisch kennzeichnen. Da eine detaillierte Darstellung dieser Kategorie bereits in Kapitel 8.1.1 erfolgte, wird hier eine kurze Erklärung vorgenommen.

Eine vollständige Übertragung der Kategorien aus dem TexQu-Ap-Verfahren auf Mayrings Strukturierungsdimensionen ist problematisch. Die Entwicklung des Verfahrens TexQu-Ap beruht auf der Grundannahme, dass beim Produzieren von Texten sprachliches Handeln vollzogen wird. Deshalb ist es erstens notwendig, inhaltliche und sprachlich formale Aspekte unter funktionalen Gesichtspunkten zu betrachten. Zweitens bedeutet dies, dass sowohl die sprachhandelnde als auch die rezipierende Person bei der Betrachtung von Texten einbezogen werden müssen. Obgleich hier nicht der Diskurs um die Abgrenzung von Pragmatik und Semantik (Linke et al., 2004) nachgezeichnet werden soll, wird dennoch deutlich, dass die Betrachtung von Texten gemäß dem TexQu-Ap-Verfahren pragmatisch geprägt ist. Eine Strukturierung und eine Analyse des Materials unter rein semantischen Gesichtspunkten, wie sie Mayring (2012) vorschlägt, sind demnach für diese Arbeit nicht zielführend. Um dennoch der Idee der Strukturierungsdimensionen von Mayring (2012) zu folgen, wird das semantische Kriterium um eine pragmatische Perspektive erweitert, denn so können noch immer inhaltliche Gruppierungen erzeugt werden, indem die sprachlichen Formen verschiedenen Bedeutungseinheiten zugeordnet werden – wobei dies auch gelingt, wenn die Strukturierungsdimensionen einen funktionalen Charakter erhalten.

Nachfolgend ist eine tabellarische Übersicht der entwickelten Kategorien anhand pragmatisch-semantischer Kriterien abgebildet:

Strukturierungsdimension	Kategorie
pragmatisch-semantische Kriterien	argumentative Markierung: subjektbezogen
	argumentative Markierung: sachbezogen
	argumentative Markierung: adressat*innenbezogen
	argumentative Markierung: Konnektoren

Tabelle 18: Gebildete Kategorien anhand von pragmatisch-semantischen Kriterien zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

8.2.1.3 Schritt 3: Bestimmung der Ausprägung

Für den dritten Arbeitsschritt sieht Mayring (2012) vor, die Ausprägungen der bereits entwickelten Oberkategorien näher zu bestimmen – d. h., die einzelnen Kategorien werden erst jetzt weiterentwickelt und ausdifferenziert. Die Unterkategorien werden genau wie die Oberkategorien theoriegeleitet entwickelt sowie definiert. Wie genau sich aus den einzelnen Oberkategorien die Unterkategorien entwickeln und wie diese definiert werden, wird im Folgenden zusammenfassend erläutert. Nun wird erst auf die Oberkategorie *argumentative Markierung* eingegangen. Dann folgt die Ausdifferenzierung der *Formulierungsformen*. Anschließend werden eher inhaltliche Aspekte in den Blick genommen. Dazu werden die Oberkategorien *Planung des Adressaten*der Adressatin*, *Planung des globalen Standpunktes*, *Planung des Schreibziels* und abschließend *Planung der Argumente* weiter ausdifferenziert.

Oberkategorie 1: argumentative Markierungen

Durch die Bezugnahmen auf das Textanalyseraster TexQu-Ap wurde die Ausdifferenzierung dieser Oberkategorie bereits in dem vorherigen Arbeitsschritt abgeschlossen. Anhand der Erfassung der argumentativen Markierungen in den Texten der Schüler*innen wird der Frage nachgegangen, ob die Schüler*innen bereits im Planungstool genretypische Markierungen einsetzen, um ihre Gedanken schriftlich zu planen. Die argumentativen Markierungen wurden in den transkribierten bearbeiteten Planungstools farblich hervorgehoben, um die Stellen im Planungstool benennen zu können, an denen die Markierungen verwendet worden sind (siehe Anhang Kodiersystem, 1.2.1). Darüber hinaus wurde die Anzahl der verwendeten Markierungsart pro Fall in einer Ergebnistabelle festgehalten. Für die Oberkategorie *argumentative Markierungen* ergeben sich die folgenden Unterkategorien:

Oberkategorie	Unterkategorie
argumentative Markierung	Markierung: subjektbezogen
	Markierung: sachbezogen
	Markierung: adressat*innenbezogen
	Markierung: Konnektoren

Tabelle 19: Ausprägungen der Oberkategorie argumentative Markierung zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Oberkategorie 2: Formulierungsformen

Durch die Bestimmung der Formulierungsformen in den Zeilen des Planungstools soll herausgearbeitet werden, welche sprachlichen Formen die schriftlichen Planungen der Schüler*innen haben. Es war vorab davon auszugehen, dass die Schüler*innen beim Planen ihrer Texte verschiedene sprachliche Formulierungsformen verwenden würden, da die Schüler*innen während der Interventionsphase dazu angehalten waren, das Planungstool für sich flexibel abzuwandeln. Aus diesem Grund wurde vorweg eine Unterscheidung zwischen den Unterkategorien *einzelne Wörter, Phrasen, vollständige Sätze* und *Kombinationen aus verschiedenen Formulierungsformen* vorgenommen. Diese Unterteilung orientiert sich an bereits etablierten sprachlichen Einheiten einschlägiger Grammatiken (Hoffmann, 2012). Die Betrachtung der Formulierungsformen erfolgte pro Zeile innerhalb des Planungstools.

Die Formulierungsform *Wort*

In vorliegender Arbeit werden alle Gebilde als Wort definiert, wenn diese als ein sprachliches Zeichen betrachtet werden können und damit eine Inhaltsseite sowie eine Formseite besitzen (Linke et al., 2004). Bei jedem identifizierten Wort wird davon ausgegangen, dass es eine Grundbedeutung hat (Hoffmann, 2012, S. 46). Diese Eigenschaft ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung. So wird in der Analyse der bearbeiteten Planungstools angenommen, dass hinter einzelnen Wörtern zum Teil komplexe inhaltliche Planungen liegen (können), die dann im Text ausgebaut werden, wobei zu betonen ist, dass diese Grundannahme auch für die folgenden Formulierungsformen gilt.

Die Formulierungsform *Phrase*

Phrasen oder auch Wortgruppen werden hier als Aufbaueinheiten von Sätzen verstanden, anhand derer sich sprachliche Funktionen ableiten lassen. Jede Phrase besitzt einen Kopf, der die Funktion der ganzen Gruppe repräsentiert und andere Merkmale der Gruppe in ihren Ausprägungen steuert (Hoffmann, 2012, S. 58). Als Phrasen werden ebenfalls Satzteile erfasst, wenn mehrere Phrasen innerhalb eines Stichpunktes verknüpft werden, diese Verknüpfungen jedoch keinen vollständigen Satz ergeben. Dazu gehören auch Nebensätze, da diese nicht ohne einen dazugehörigen Hauptsatz stehen können. Diese sehr grobe Unterteilung begründet

sich durch den weiteren Analyseschritt, den Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text. Für diese Analyse ist es elementar, zu wissen, wie viele grammatikalisch vollständige Sätze im Planungstool produziert worden sind, da diese potenziell ohne eine zusätzliche syntaktische Veränderung in den Text übertragen werden können. Auch wenn es sich bei einzelnen Stichpunkten nicht um abgetrennte einzelne Phrasen handelt, sondern z. B. um Phrasenverknüpfungen oder Nebensätze, erfüllen diese nicht die gleiche Funktion wie ein vollständiger einfacher Satz oder ein Satzgefüge.

Die Formulierungsform *Satz*

Sätze werden hier als komplette und unabhängige Wortgruppe bezeichnet, mit deren Hilfe die Funktion sprachlicher Äußerungen dargestellt werden kann. Durch einen Satz wird ein Gedanke (Proposition) formuliert, wobei der*die Produzent*in das Ziel verfolgt, diesen kommunikativ ansprechend für den Adressaten*die Adressatin aufzubereiten. Dazu werden im Rahmen des Redegenstandes Subjektionen sowie Prädikationen verbunden. Der propositionale Gehalt ist zeitlich verankert. Demnach enthält ein einfacher Satz formal betrachtet genau ein finites Verb. Diese Definition eines Satzes manifestiert somit inhaltliche und sprachliche Bedingungen, die als erfüllt gelten müssen. Darüber hinaus reiht sich die Definition in die Ausführungen zum Konstrukt „Text“ (vgl. dazu auch Kapitel 2.2) ein.

Zusammenfassung der Oberkategorie Formulierungsformen

Bei einer Unterteilung in die einzelnen Zeilen des Planungstools und der entsprechenden Erfassung der Formulierungsformen in den jeweiligen Zeilen des Planungstools ergeben sich die folgenden Unterkategorien der Oberkategorie *Formulierungsformen*, wobei diese Oberkategorie in die vier Bereiche Meinung, Argumente, Ziel und Adressat*in differenziert wird:

Oberkategorie	Unterkategorie
Formulierungsform: globaler Standpunkt	Wort
	Phrase
	Satz
	Wort+Phrase
	Wort+Satz
	Phrase+Satz
	Wort+Phrase+Satz
Formulierungsform: Argumente	Wort
	Phrase
	Satz
	Wort+Phrase
	Wort+Satz
	Phrase+Satz
	Wort+Phrase+Satz
Formulierungsform: Ziel	Wort
	Phrase
	Satz
	Wort+Phrase
	Wort+Satz
	Phrase+Satz
	Wort+Phrase+Satz
Formulierungsform: Adressat*in	Wort
	Phrase
	Satz
	Wort+Phrase
	Wort+Satz
	Phrase+Satz
	Wort+Phrase+Satz

Tabelle 20: Ausprägungen der Oberkategorie Formulierungsformen zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

*Oberkategorie 3: Planung des Adressaten*der Adressatin*

Texte adressat*innengerecht zu formulieren, gilt als ein zentrales Ziel der Textproduktion. Aus diesem Grund war es wichtig, auch diese Oberkategorie weiter zu unterteilen, um einen detaillierteren Blick auf das Material zu erhalten. Bei der Analyse sollte ermittelt werden, ob die Schüler*innen die richtigen Adressat*innen der jeweiligen Aufgabe genannt haben. Außerdem sollte dargestellt werden, ob es Schüler*innen gab, welche die Zeile nicht bearbeitet haben. Die Konstruktion des Planungstools gab ihnen ebenfalls vor, zusätzliche sprachliche und inhaltliche Besonderheiten bezüglich des Adressaten*der Adressatin zu beschreiben. Um einen Überblick über diese Erläuterungen zu erhalten, galt es, hier erneut strukturell festzuhalten, ob der*die Adressat*in zusätzlich von den Schüler*innen erläutert worden ist, um dann in einem weiteren Schritt eine mögliche Systematisierung vorzunehmen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die anschließenden Unterkategorien:

Oberkategorie	Unterkategorie
Planung des Adressaten*der Adressatin	eine falsche*r Adressat*in wird genannt
	die*der Adressat*in wird genannt
	die*der Adressat*in wird nicht genannt
	zusätzliche Erläuterungen zum Adressaten*zur Adressatin werden notiert

Tabelle 21: Ausprägung der Oberkategorie Planung des Adressaten*der Adressatin zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Oberkategorie 4: Planung des globalen Standpunktes

Ein feststehender globaler Standpunkt oder auch übergeordneter Standpunkt bezüglich einer strittigen Frage beeinflusst die Argumentation maßgeblich, was bedeutet, dass die gesamte Argumentation in einem Text auf eine zentrale propositionale Einstellung ausgerichtet sein muss, damit diese in sich logisch ist. Bei dem globalen Standpunkt handelt es sich um die hierarchisch höchste Proposition im Text, d. h. um einen Gedanken oder einen Sachverhaltsentwurf, der aus einer Äußerung herausgefiltert und entweder als wahr oder falsch bzw. gesichert oder fraglich interpretiert werden kann (Hoffmann, 2012, S. 29).

Ableitend von dem strittigen kommunikativen Anlass der ersten Schreibaufgabe, d. h. dem Überzeugen der Schulleitung von a) dem Stattfinden des Klassenfestes und b) einem Cateringangebot, sollen sich im Idealfall im Planungstool die zentralen propositionalen Einstellungen andeuten. Es muss die Überzeugung etabliert werden, dass a) die Veranstaltung eines Schulfestes eine gute Idee ist und b) eines der beiden Cateringangebote ideal für das Schulfest ist. Aus der zweiten Schreibaufgabe leitet sich die strittige Frage ab: Welche Ladenfläche ist am besten für das Modelabel Rockteens? Daraus ergibt sich wiederum der zu bildende globale Standpunkt: Ich halte die Ladenfläche X am geeignetsten für das Unternehmen.

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen stand bei der Bildung der Unterkategorien die Frage im Raum, ob im Planungstool der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Fragen formuliert wird. Unterschieden

wurde weiter, ob sich der globale Standpunkt sowohl auf mathematische Überlegungen als auch auf allgemein weltwissensbezogenen Erwägungen bezieht. Weil das Planungstool von den Schüler*innen flexibel eingesetzt werden konnte, war außerdem davon auszugehen, dass einzelne Schüler*innen diese Zeile nicht bearbeiten würden oder der globale Standpunkt durch seine sprachliche Form für den Rezipienten*die Rezipientin nicht nachvollziehbar formuliert würde. Zudem war ebenfalls damit zu rechnen, dass der globale Standpunkt im Planungstool von einigen Schüler*innen nicht eindeutig formuliert wird, da z. B. nicht explizit benannt wird, welches Cateringangebot bzw. Ladenfläche als ideal erachtet wird. Der globale Standpunkt ist dann nicht eindeutig nachvollziehbar. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die anschließenden Unterkategorien:

Oberkategorie	Unterkategorie
Planung des globalen Standpunktes	es wird kein globaler Standpunkt formuliert
	ein mathematischer globaler Standpunkt wird formuliert
	ein weltwissensbezogener globaler Standpunkt wird formuliert
	zu beiden Bereichen wird ein globaler Standpunkt formuliert
	der globale Standpunkt ist nicht nachvollziehbar

Tabelle 22: Ausprägung der Oberkategorie Planung des globalen Standpunktes zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Oberkategorie 5: Planung des Schreibziels

Die theoretischen Fundierungen zum Planen konnten zeigen, dass die Entwicklung und die Bewusstmachung von Schreibzielen die Textproduktion positiv beeinflussen können. Das Schreibziel der hier verwendeten Schreibaufgaben ergibt sich direkt aus der Aufgabe, da in dieser der kommunikative Anlass beschrieben wird – und damit auch der zentrale illokutive Akt des zu produzierenden Textes (z. B. die Schulleitung von dem Schulfest bzw. einem Cateringangebot zu überzeugen oder den Unternehmer von einer spezifischen Ladenfläche). Aus diesem Grund galt es mithilfe der Unterkategorien zu klären, ob die Schüler*innen in der Lage sind, Schreibziele zu entwickeln oder alternativ aus der Aufgabenstellung abzuleiten. Darüber hinaus sollte erfasst werden, ob tatsächlich alle formulierten Ziele im Planungstool auf den zentralen strittigen Fragen aufbauen und damit kommunikativ orientiert sind oder es auch Zielformulierungen gibt, die von dem kommunikativen Akt abweichen und damit nicht nachvollziehbar sind. Ebenfalls sollte erfasst werden, ob die Schüler*innen dazu neigen, die Zeile im Planungstool nicht zu bearbeiten und somit kein Ziel zu formulieren.

Oberkategorie	Unterkategorie
Planung des Schreibziels	mehrere Schreibziele werden formuliert
	Schreibziel ist inhaltlich nicht nachvollziehbar
	Schreibziel wird formuliert und ist nachvollziehbar
	Schreibziel wird nicht formuliert

Tabelle 23: Ausprägung der Oberkategorie Planung des Schreibziels zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Oberkategorie 6: Planung der Argumente

Da die inhaltliche Ausgestaltung der argumentativen Struktur maßgeblich zum Gelingen eines argumentativen Textes beiträgt, wird im Rahmen dieser Oberkategorie ein besonderer Fokus auf die Planung der Argumente bzw. der Argumentation gelegt. Ausgehend von Toulmin (2003, S. 15 ff.) besteht eine Argumentation aus sechs Elementen: Argument, Schlussregel, Stützung, Operator, Schlussfolgerung und Ausnahmebedingung (vgl. dazu auch Kapitel 2.3.2). Das bedeutet somit, dass eine vollständige Argumentation sehr komplex ist und entsprechend sprachlich umfassend ist. Wiederum bedingt der Aufbau des Planungstools, dass einzelne Wörter verwendet werden können, um argumentative Strukturen zu planen. Aus diesem Grund wird in der letzten Zeile des Planungstools nicht zwischen vollständigen Argumenten und der Auflistung von Ideen unterschieden, da sich rein theoretisch im Text aus jedem Stichwort ein vollständiges Argument bzw. ein vollständiger Argumentationsstrang mit unterschiedlichen Argumentationselementen entwickeln kann. Deshalb werden die Auflistungen hier rein inhaltlich unterschieden, woraus sich wiederum die Unterkategorien ergeben haben.

Da herausgearbeitet werden soll, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Schüler*innen beim Planen der Argumentation gesetzt haben, ist zu beachten, dass die Schreibaufgaben sowohl eine weltwissensbezogene als auch eine mathematische Betrachtung der strittigen Frage vorsehen. Mit der Kodierung galt es dementsprechend herauszuarbeiten, ob die Schüler*innen beide Betrachtungen in die Planung der Schreibaufgabe involviert haben. Aus diesem Grund wurden die Unterkategorien *Planung von weltwissensbezogenen Argumenten* und *Planung von mathematischen Argumenten* gebildet. Für weltwissensbezogene Argumente sind keine mathematischen Überlegungen notwendig. Die Argumente erschließen sich aus dem allgemeinen Weltwissen. Es ist kein spezielles Fachwissen notwendig (vgl. dazu auch Kapitel 3.1). Mathematische Argumente stehen im direkten Zusammenhang mit der mathematischen Begründung für a) eines der beiden Cateringangebote oder b) die Auswahl einer Ladenfläche.

Die Erstellung einer exakten Kodieranleitung, anhand derer eine Unterscheidung zwischen den Kategorien möglich ist, erfolgte erst im nächsten Arbeitsschritt.

Oberkategorie	Unterkategorie
Planung der Argumente	Planung von weltwissensbezogenen Argumenten
	Planung von mathematischen Argumenten

Tabelle 24: Ausprägung der Oberkategorie Planung der Argumente zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Oberkategorie 7: Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes

Bei der Oberkategorie *Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes* geht es darum, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, ob die Schüler*innen grundsätzlich bereits geplante Argumente als besonders wichtig gekennzeichnet haben. Daraus soll abgeleitet werden, ob die Schüler*innen zumindest rein theoretisch im Planungstool argumentative Strukturen herausgearbeitet und nicht nur mögliche Argumente aufgelistet haben. In einem weiteren Schritt wird es darum gehen, herauszufinden, welche Art von Argumenten als besonders wichtig gekennzeichnet worden sind.

Oberkategorie	Unterkategorie
Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes	wird gekennzeichnet
	mehrere Argumente werden gekennzeichnet
	wird nicht gekennzeichnet

Tabelle 25: Ausprägung der Oberkategorie *Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes* zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

8.2.1.4 Schritt 4: Zusammenstellung des Kodiersystems

Im vierten Arbeitsschritt erfolgt die Zusammenstellung des Kodiersystems (Mayring, 2015, S. 98). Dabei ist es zentral, Definitionen, Kodierregeln sowie Ankerbeispiele nahe am Material zu bestimmen, wobei die Definitionen bereits im vorherigen Analyseschritt bestimmt und hier mit den Kodierregeln verbunden worden sind. Insgesamt bedeutet dieser Schritt, dass am Material überprüft wird, ob Textteile eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden können. Hierbei handelt es sich somit um den finalen Schritt der primären Auswertung des Datenmaterials.

Im hier interessierenden Forschungskontext bedeutete dies Folgendes: Insgesamt wurden von zwei Kodiererinnen drei Analysedurchgänge durchlaufen, um zum letztlichen Kodiersystem zu gelangen. Bei den Analysedurchgängen wurden die Kodierregeln und die Definitionen mehrfach auf ihre Funktionalität hin untersucht, denn laut Mayring (2015, S. 123 ff.) ist dieses Vorgehen bei der Erstellung des Kodiersystems zentral, da nur auf diese Weise eine Validität gewährleistet werden kann.

Das vollständige Kodiersystem mit entsprechenden Definitionen und Kodierbeispielen befindet sich im Anhang dieser Arbeit (1.2.1). Die folgende Tabelle 26 ermöglicht dennoch einen abschließenden Überblick

darüber, welche Kategorien zur Analyse der Planungstools betrachtet wurden und in welcher Form diese Informationen erfasst wurden:

Oberkategorie	Unterkategorie	Darstellung der Kodierungen
argumentative Markierung: Werden bereits im Planungstool argumentative Markierungen verwendet? Welche Arten von argumentativen Markierungen werden verwendet?	subjektbezogen	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der N
	sachbezogen	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der N
	adressatenbezogen	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der N
	Konnektoren	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der N
Formulierungsform/ globaler Standpunkt: In welcher sprachlichen Form wird der globale Standpunkt formuliert?	Wort	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N

Oberkategorie	Unterkategorie	Darstellung der Kodierungen
Formulierungsform/ Argumente: In welcher sprachlichen Form werden die Ideen für die Argumente geplant?	Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
Formulierungsform/ Schreibziel: In welcher sprachlichen Form wird das Schreibziel geplant?	Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N

Oberkategorie	Unterkategorie	Darstellung der Kodierungen
Formulierungsform/ Adressat*in: In welcher sprachlichen Form wird die* Adressat*in benannt?	Wort	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Phrase	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
	Wort+Phrase+Satz	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool, kategoriale Erfassung u. Erfassung der N
Planung globaler Standpunkt: Wird in dem Planungstool der globale Standpunkt zur strittigen Frage formuliert?	mathematischer globale Standpunkt	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung (Weltwissen=w, mathematisch=m)
	weltwissensbezogener globaler Standpunkt	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung
	indirekter globaler Standpunkt	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung

Oberkategorie	Unterkategorie	Darstellung der Kodierungen
Adressat*in: Wird im Planungstool der bzw. die passende Adressat*in des zukünftigen Textes benannt?	falscher Adressat wird genannt	kategoriale Erfassung
	Adressat*in wird richtig genannt Ergänzung ist vorhanden	kategoriale Erfassung u. Erfassung der jeweiligen Ergänzung pro Fall
Adressat*in: Wird eine Ergänzung bezüglich des* der* Adressat*in vorgenommen?	Ziel ist nicht inhaltlich nachvollziehbar	kategoriale Erfassung u. Auflistung der Ziele pro Fall
	Ziel wird formuliert	kategoriale Erfassung und separate Auflistung der Ziele pro Fall
Schreibziel: Wird ein nachvollziehbares Ziel vor dem Schreiben des Textes formuliert?	Planung: weltwissens-bezogene Argumente	farbliche Markierung im Planungstools u. Erfassung der N in Tabelle
	Planung: mathematische Argumente	farbliche Markierung im Text u. Erfassung der N in Tabelle
	Planung: Argumenten mit Einbezug der Gegenperspektive	kategoriale Erfassung
Kennzeichnung des wichtigsten Arguments: Wird ein aufgelistetes Argument als besonders wichtig markiert?	ein Argument wird gekennzeichnet	kategoriale Erfassung u. separate Erfassung des gekennzeichneten Arguments pro Fall

Tabelle 26: Auszug aus dem Kodiersystem zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Neben den durch die qualitative Inhaltsanalyse erarbeiteten Kategorien wurden zusätzlich auch die im Planungstool produzierte Wortanzahl pro Fall erfasst, um eine zusätzliche quantitative Vergleichskategorie für die Analysen zu haben. So zeigte sich in den dargestellten Studien aus dem Kapitel 4.1.3, dass die Anzahl der Wörter ein bewährtes Mittel ist, um Aussagen über den Umfang einer Planung zu treffen.

8.2.2 Bearbeitung der Planungstools und dessen Ergebnisse

Die Planungstools wurden in zwei Schritten ausgewertet: Zunächst erfolgte die Kategorisierung der bearbeiteten Planungstools, in deren Rahmen die Tools systematisiert und strukturiert wurden. Anschließend geschah die sekundäre Auswertung, d. h. die analytische Weiterverarbeitung der Daten, denn nur so konnte die Forschungsfrage „Wie arbeiten die Schüler*innen mit dem Planungstool?“ bearbeitet werden. Diesbezüglich wurde zunächst eruiert, ob die Schüler*innen überhaupt mit den Planungstools gearbeitet hatten, d. h., inwiefern Lücken bei der Bearbeitung des Planungstools entstanden sind. Anschließend wurden die inhaltliche und die sprachliche Bearbeitung des Planungstools analysiert. Dieser Vorgehensweise folgt die Struktur des Kapitels: Zunächst wird danach geschaut, wie intensiv die Schüler*innen die Tools genutzt haben (siehe Kapitel 8.2.2.1). Anschließend werden die sprachlichen sowie die inhaltlichen Bearbeitungen erörtert (siehe Kapitel 8.2.2.2 und Kapitel 8.2.2.3). Dabei werden die Ergebnisse zunächst im Gesamten betrachtet, um dann anhand von Einzelfallbetrachtungen Details beim Umgang mit den Planungstools herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen ist elementar, da so eventuelle Faktoren der Planung herausgearbeitet werden können, die Einfluss auf die Textqualität nehmen können.

8.2.2.1 Intensität der Bearbeitung der Planungstools

Um umfassende Aussagen über die allgemeine Quantität der Bearbeitung der Planungstools zu treffen, wird im Folgenden der Fokus zunächst auf die Anzahl der in den Planungstools produzierten Wörter und anschließend auf die verzeichneten Leerstellen, d. h. die nicht ausgefüllten Zeilen in den Tools, gelegt. Zuletzt werden diese Aspekte zusammenfassend betrachtet.

Anzahl der produzierten Wörter in den Planungstools

Im Mittel produzierten die Schüler*innen im Planungstool des Aufgabenkontextes *Klassenfest* 64.55 Wörter bei einer Standardabweichung von 24.5. Für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* sind es 60.75 Wörter (Stdw: 26.16). Bei der Betrachtung der folgenden zwei Boxplots (siehe Abbildung 12 und Abbildung 13) zu der Variable *Wortanzahl im Planungstool* wird deutlich, dass der Median für den *Aufgabenkontext Klassenfest* leicht über dem errechneten Mittelwert liegt und gleichzeitig ein Ausreißer in dem Datensatz identifiziert werden kann. Der Median der Variable *Wortanzahl im Planungstool* für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* liegt hingegen leicht unter dem errechneten Mittelwert. Somit lassen sich die beiden Variablen als eher nicht symmetrisch interpretieren.

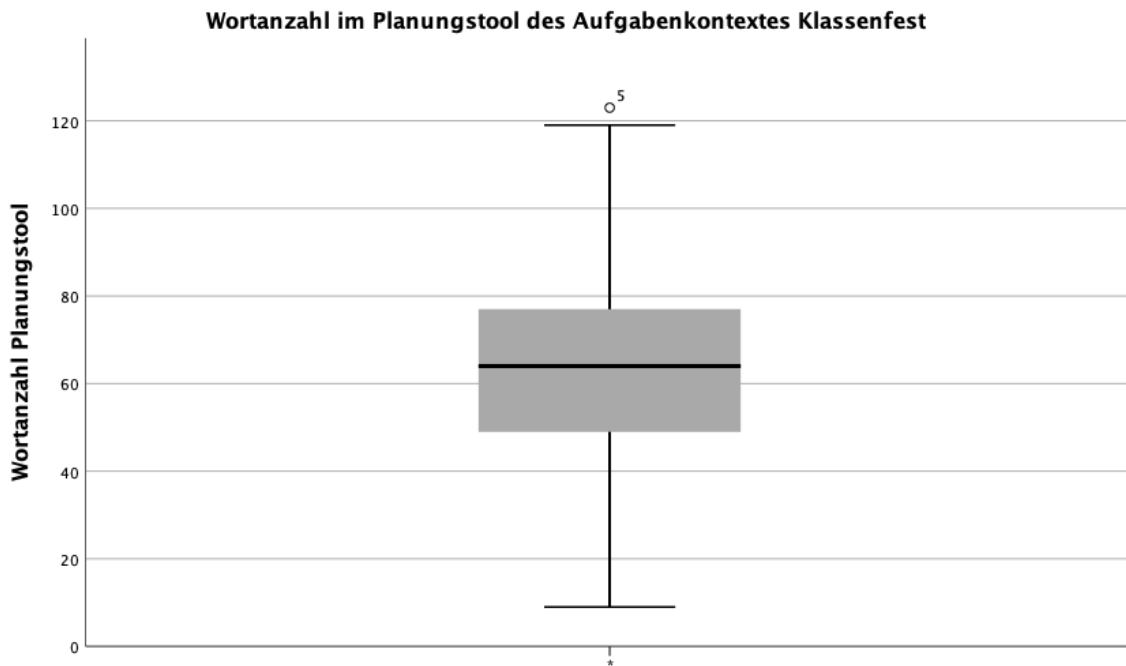


Abbildung 12: Boxplot der Variable *Wortanzahl im Planungstool* des Aufgabenkontextes *Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

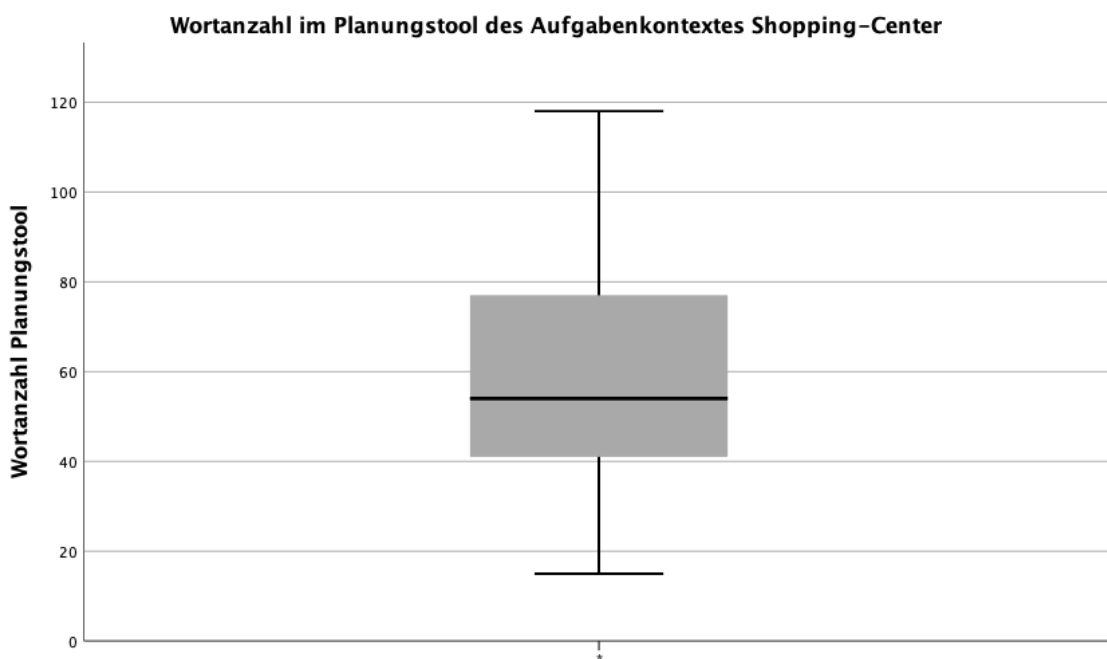


Abbildung 13: Boxplot der Variable *Wortanzahl im Planungstool* des Aufgabenkontextes *Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($p = .377$).²⁹ Um ihre Höhe bewerten zu können, sind die Mittelwerte der im Rahmen der Texte beider Aufgabenkontexte produzierten Wörter heranzuziehen: Der Mittelwert für den *Aufgabenkontext Klassenfest* beträgt 78.09, der für den *Aufgabenkontext*

²⁹ Beide Variablen wurden positiv auf eine Normalverteilung getestet. Die entsprechenden statistischen Ergebnisse befinden sich im Anhang (1.1.3).

Shoppingcenter 95.76. Daran wird ersichtlich, dass im Mittel jeweils mehr Wörter beim Schreiben der Texte formuliert werden als bei der Bearbeitung des Planungstools. Gleichzeitig ist die Intensität der Planung, welche an der Anzahl der Wörter in den Planungstools beider Aufgabenkontexte gemessen wird, als hoch einzuschätzen. Der direkte Vergleich der Mittelwerte der Anzahl der produzierten Wörter in beiden Planungstools lässt den Schluss zu, dass sich die Art der Bearbeitung der Planungstools von Aufgabe zu Aufgabe nicht verändert hat. Darüber hinaus sind die Bearbeitungen der Planungstools beider Aufgabenkontexte als umfangreich einzuschätzen.

Aus der Korrelation nach Pearson ergibt sich eine signifikante und mittlere Beziehung zwischen der Anzahl der in den beiden Planungstools produzierten Wörter ($r = .435$; $p = .011$). Somit ist der Anstieg der Wortanzahl vom zuerst zum danach eingesetzten Planungstool als linear zu betrachten. Die Schüler*innen, die im ersten Aufgabenkontext eher dazu neigten, umfassend das Planungstools zu bearbeiten, taten dies auch in zweiten Aufgabenkontext. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Schüler*innen eine Art Beständigkeit bei der Bearbeitung der Planungstools zeigen und dies unabhängig von der Schreibaufgabe.

Abschließend ist untersucht worden, ob die allgemeine sprachliche Fähigkeit mit der Anzahl der im Tool produzierten Wörter korreliert. Für beide Aufgabenkontexte zeigt sich jedoch kein Zusammenhang zwischen der allgemeinen sprachlichen Fähigkeit der Schüler*innen sowie der Anzahl der produzierten Wörter ($r = .191$; $p = .322$ und $r = .222$; $p = .248$). Auf der Basis dieses Ergebnisses kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass die allgemeine sprachliche Fähigkeit einen Einfluss auf die Bearbeitung der Planungstools hat. Das deckt sich mit den Ausführungen von Limpo et al. (2017) und Torrance et al. (2000), die zu dem Schluss kommen, dass die schriftliche Planungsfähigkeit im Kontext des Schreibens nicht im Zusammenhang mit allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten stehen.

In den Planungstools produzierte Leerstellen

Wie oben bereits beschrieben, wurde auch geprüft, ob es Zeilen im Planungstool gibt, die besonders häufig nicht bearbeitet worden sind. Diese Information ist interessant, da es den Schüler*innen überlassen war, Zeilen des Planungstools nicht auszufüllen. Die Analyse ergab, wie in der folgenden Tabelle 27 anschaulich dargelegt ist, dass in einigen Fällen Personen existierten, die einzelne Zeilen im Tool nicht bearbeiteten. Die Tabelle stellt dabei jeweils die Anzahl der Fälle dar, die Zeilen nicht füllten, d. h. Leerstellen produzierten. Als zusätzliche Vergleichskategorie ist erneut der Mittelwert der Anzahl der produzierten Wörter im Planungstool aufgeführt.

Zeile der Planungstools	Aufgabenkontext Klassenfest	Aufgabenkontext Shoppingcenter
globaler Standpunkt	0	1
Argumente	1	4
Ziel	1	0
Adressat*in	0	0
Ergänzung zum Adressaten*zur Adressatin	5	8
Gesamtanzahl der Ausfälle	8	13
Mittelwert aus Anzahl der Wörter im Planungstool	64.55	60.75

Tabelle 27: Anzahl der Fälle, die einzelne Zeilen in den Planungstools nicht bearbeiteten (Quelle: eigene Darstellung)

Anhand der Tabelle lässt sich aufzeigen, dass die in den Planungstools produzierten Leerstellen insgesamt als gering einzuschätzen sind. Dieses Ergebnis kann für beide Aufgabenkontexte festgehalten werden, wobei insgesamt mehr Leerstellen im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* entstanden sind. Dieses Resultat deckt sich mit dem Vergleich der produzierten Anzahl der Wörter im Planungstool. Eine Häufung von Leerstellen zeigt sich bei der Ergänzung zum Adressaten*zur Adressatin. Hier sollten die Schüler*innen Besonderheiten notieren, die aufgrund der Adressatin*des Adressaten zu beachten sind. Es ist davon auszugehen, dass dieses Ergebnis auf die Gestaltung des Planungstools zurückzuführen ist und die Frage für die Schüler*innen zum Teil zu abstrakt war bzw. zu wenig Bewandtnis hatte.

Neben dem Bearbeiten der Zeilen wurden die Schüler*innen durch die Planungstools dazu aufgefordert, eines der geplanten Argumente als besonders wichtig zu kennzeichnen, um die geplanten Argumente bereits im Vorfeld des Schreibens des argumentativen Textes zu strukturieren. Diese Teilaufgabe wurde jedoch nur von sieben Schüler*innen im *Aufgabenkontext Klassenfest* gelöst. Im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* sind es hingegen elf Schreibende, die eines der geplanten Argumente gesondert herausgestellt haben. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Schüler*innen, die im *Aufgabenkontext Klassenfest* ein Argument als besonders wichtig markiert haben, nicht zwangsläufig diejenigen sind, die auch im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* diese Auswahl vorgenommen haben. Vielmehr sind es nur drei Fokusfälle, die in beiden Aufgabenkontexten ein Argument zusätzlich kennzeichneten, um so die geplante Argumentation in ihren Grundzügen zu strukturieren – d. h., zum einen kann anhand dieses Ergebnisses abgeleitet werden, dass die meisten der in die Untersuchung einbezogenen Schüler*innen nicht in der Lage waren, diese Vorauswahl zu treffen bzw. die Relevanz oder Bedeutung, dies zu tun, nicht erfasst hatten, zum anderen zeigt sich anhand der Einzelfälle, dass die Schüler*innen je nach Aufgabenkontext unterschiedlich mit den Planungstools gearbeitet haben.

Zusammenfassung

Bezüglich der Ergebnisse zu a) der produzierten Anzahl der Wörter in den Planungstools und b) den herausgearbeiteten Leerstellen lässt sich ableiten, dass die Schüler*innen, welche die Schreibaufgabe lösten, auch zuvor das Planungstools bearbeitet hatten. Ausgehend von diesen ersten Auswertungen muss jedoch die kritische Frage aufgeworfen werden, ob tatsächlich alle Schüler*innen das Ausfüllen des Planungstools mit dem Schreiben des eigentlichen Textes verbanden. Folglich steht zur Diskussion, ob zunächst Aufgaben abgearbeitet wurden, ohne deren tieferen Sinn zu erfassen, denn das würde bedeuten, dass die Schüler*innen beim Ausfüllen des Planungstools nicht zwangsläufig bewusst planten. Das Planungstool wäre hier zumindest in Teilen als dysfunktional für die Schüler*innen zu betrachten. Demnach wäre das Eintrainieren einer Planungs- und damit Schreibstrategie nicht geglückt. Ein solches Phänomen nennt Breidenstein (2006, S. 11) einen Schüler*innenjob erledigen. Letzterer zeichnet sich dadurch aus, dass Aufgaben mit einer gewissen Distanz erledigt werden. Laut Breidenstein (2006) ist dieser Umstand auf eine zu geringe Wertschätzung von Arbeitsprodukten im Schulalltag zurückzuführen. Für die Schüler*innen geht es häufig allein darum, fertig zu werden, da der Lernprozess und die entsprechenden Produkte zu wenig in den Fokus der Betrachtung gestellt werden (Breidenstein, 2006, S. 214). Selbst wenn somit während der Intervention viel Zeit und Energie in das Betonen des prozessualen Schreibprozesses gesteckt worden sind, verbleibt die Frage, ob die Wirkung einer verhältnismäßig kurzen Intervention im Schulalltag der Schüler*innen Bestand hat oder sich dafür nicht ebenso die gesamte schulische Lernkultur verändern müsste. Darüber hinaus ist auch aus dem Kapitel 4.1.2 ersichtlich geworden, wo Schreibstrategien näher betrachtet werden, dass die Etablierung von Schreibroutinen sowie die kognitive Erfassung mit Zeit und Ausdauer verbunden sind (De La Paz & Graham, 2002; Troia & Graham, 2003).

Als erstes Fazit ist Folgendes festzuhalten: Die Ergebnisse der Analyse der Textqualitätsmessung haben gezeigt, dass die Schüler*innen beim Lösen der zweiten Aufgabe *Shoppingcenter* signifikant bessere Ergebnisse erzielten als bei der ersten Aufgabe. Aus dem Theorieteil dieser Arbeit leitet sich zudem ab, dass das schriftliche Planen von argumentativen Texten die Textqualität positiv beeinflussen kann, was den Schluss zulässt, dass sich bei einer Verbesserung der Textqualität auch die Bearbeitung der Planungstools verändern sollte. Die oben dargelegten ersten Ergebnisse bestätigen diese forschungsleitende Annahme jedoch nicht, zumindest nicht, wenn die gesamte Stichprobe betrachtet wird – wobei auch zu bedenken ist, dass sich die mögliche Veränderung der Planung auch mental vollziehen kann.

8.2.2.2 Sprachliche Bearbeitung der Planungstools

Um strukturiert der Frage nachzugehen, wie die Schüler*innen mit dem Planungstool gearbeitet haben, wird zunächst untersucht, welche Formulierungsformen von den Schreibenden genutzt wurden, um die Planungen schriftlich zu fixieren. Diese Frage ist auch interessant, weil sich in Kapitel 4.1.3 zeigte, dass bisher wenig darüber bekannt ist, in welcher sprachlichen Form Schüler*innen ihre Texte planen. In der folgenden Abbildung 14 ist die Anzahl der einzelnen Formulierungsformen pro Aufgabenkontext aller Fokussfälle dargestellt. Für diese Grafik wurden neben der Unterscheidung von Wörtern, Phrasen und Sätzen ebenfalls Nebensätze differenziert, die vollständig in den Plänen produziert wurden, jedoch keine Verbindung zu einem Hauptsatz haben. Diese zusätzliche Unterscheidung ermöglicht den notwendigen differenzierten Blick auf die Daten.

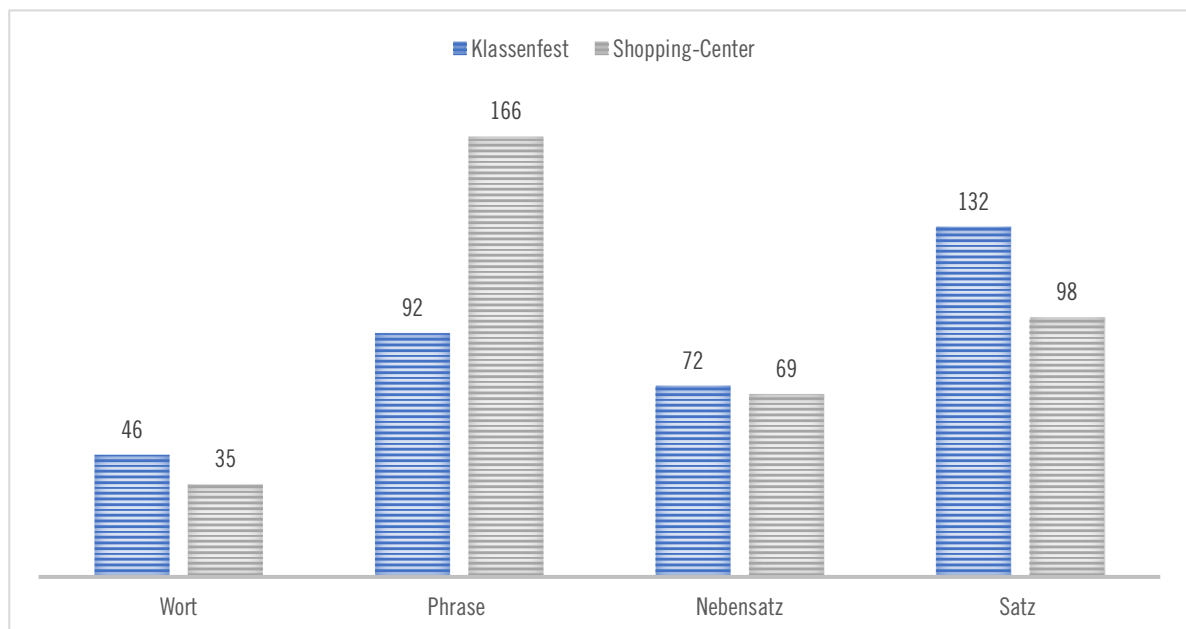


Abbildung 14: Häufigkeiten der Formulierungsformen, unterschieden nach den Aufgabenkontexten (Quelle: eigene Darstellung)

Insgesamt wird anhand der Abbildung 14 deutlich, dass die Schüler*innen beim Bearbeiten des Planungstools sowohl im *Aufgabenkontext Klassenfest* als auch im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* selten einzelne Wörter produziert haben. Dieses Ergebnis erklärt sich durch das notwendige Abstraktionsvermögen beim Produzieren einzelner Stichwörter. Bei diesem kognitiven Prozess müssen zum Teil komplexe Inhalte auf ein Minimum reduziert werden, um dann stellvertretend ein Stichwort zu produzieren. Damit erhöht sich die Komplexität der Planung der argumentativen Texte, weil die Inhalte neu abstrahiert werden müssen. Da die Schüler*innen nicht explizit angehalten waren, so vorzugehen, ist dieses Ergebnis allerdings nicht überraschend – denn diverse Untersuchungen aus dem Bereich der Hochschuldidaktik kamen bereits zu dem Schluss, dass zwar das Produzieren von Schlüsselwörtern für das Memorieren von Informationen relevant ist, Studierende jedoch gleichzeitig Schwierigkeiten haben, komplexe Inhalte auf ein Wort zu reduzieren, und

das Entwickeln einzelner Stichwörter eine Herausforderung darstellt (Russell, 1979). Gleichzeitig würde eine hochfrequente Verwendung einzelner Wörter im Planungstool bedeuten, dass die Schreibenden ausschließlich die Planung von Inhalten fokussieren. In diesem Fall würde bei der Produktion der Texte nicht die Möglichkeit bestehen, auf Formulierungen aus dem Planungstool zurückzugreifen. Das explizite schriftliche Planen von Texten durch das Planungstool ermöglicht den Schüler*innen, die Methode *planning by modeling* (Hayes & Nash, 1996) umzusetzen, d. h. Textentwürfe zu produzieren. Das setzt jedoch voraus, dass auch Probeformulierungen bewusst in den Planungstools produziert werden.

Deutlich häufiger verwendeten die Schüler*innen Phrasen, vollständige Nebensätze und vollständige Sätze, wobei in den Planungstools mehr Phrasen und Sätze als Nebensätze zu finden sind. Dieses Ergebnis deckt sich mit den wenigen Untersuchungen zur sprachlichen Ausgestaltung schriftlicher Planungen, die sich allerdings auf erwachsene Schreiber*innen beziehen (Glynn et al., 1982; Torrance et al., 1996). Somit arbeiten Schüler*innen der Mittelstufe und Studierende sprachlich ähnlich, wenn sie Texte schriftlich planen. Aus dem Vergleich beider Aufgabenkontexte geht darüber hinaus hervor, dass die Anzahl der Phrasen vom ersten zum zweiten Aufgabenkontext deutlich steigt, wohingegen die Anzahl der vollständigen Sätze sinkt (vgl. dazu Tabelle 27). Dabei lässt sich anhand der statistischen Testung der Mittelwerte der Anzahl der Phrasen und Sätze mit dem Wilcoxon-Test nachweisen, dass sich sowohl die Anzahl der Phrasen als auch die der Sätze beider Aufgabenkontexte signifikant voneinander unterscheiden.

Formulierungsform	Aufgabenkontext Klassenfest					Aufgabenkontext Shoppingcenter				
	min	max	H ₃₃ (x)	M	SD	min	max	H ₃₃ (x)	M	SD
Wort	0	5	46	1.61	1.66	0	7	35	1.06	1.68
Phrase	0	8	92	2.79	2.34	0	14	166	5.03	3.34
Nebensatz	0	6	72	2.27	1.49	0	6	69	2.09	1.86
Satz	0	13	132	4	3.07	0	11	98	2.97	2.91

Tabelle 28: Verteilung der Formulierungsformen beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)

Somit verwendeten die Schüler*innen in ihren Planungstools vom Aufgabenkontext 1 zum Aufgabenkontext 2 signifikant mehr Phrasen ($Z = 2.71$; $p = .005$ mit einer Effektstärke von $r = .346$ (mittlerer Effekt)). Bei der Produktion von Sätzen zeigt sich hingegen ein umgekehrtes Ergebnis: Die Anzahl der Sätze in den Planungstools sank signifikant ($Z = 3.292$; $p = .030$; $r = .268$ (kleiner Effekt)). Die Schreiber*innen wandelten die Art der Bearbeitung der Planungstools in den verschiedenen Aufgabenkontexten somit sprachlich ab. Diese Abwandlung manifestiert sich scheinbar in einer sprachlichen Komprimierung, welche sich in der steigenden Anzahl der Phrasen und der sinkenden Anzahl an Sätzen ausdrückt. Auffällig ist jedoch, dass

sich die Anzahl der einzelnen Wörter von dem ersten zum zweiten Aufgabenkontext nicht erhöht. Die sprachliche Komprimierung wurde somit nicht maximal vollzogen.

Darüber hinaus ist allerdings zu betonen, dass sich bei den Veränderungen eine Kontinuität zeigt, da diese zum Teil linear sind. Es besteht eine signifikante Korrelation nach Spearman zwischen der Anzahl der verwendeten Nebensätze in beiden Aufgabenkontexten ($r_{sp} = .385$; $p = .027$; $N = 33$). Das Gleiche ist für die Anzahl der Sätze zu beobachten ($r_{sp} = .430$; $p = .013$; $N = 33$). Das bedeutet, dass die Schüler*innen rein sprachlich bezüglich dieser beiden Merkmale die Planungstools ähnlich bearbeiteten. Wenn folglich ein*e Schüler*in dazu neigte, bei der Bearbeitung des ersten Planungstools Sätze zu verwenden, hat sie*er dies auch im zweiten Aufgabenkontext gemacht. Gleichmaßen verweist dieses Ergebnis jedoch darauf, dass die sprachliche Bearbeitung der Tools nicht systematisch ist und sich damit nur bedingt eine Kontinuität zeigt, da kein statistischer Zusammenhang zwischen der Anzahl der verwendeten Phrasen beider Aufgabenkontexte nachzuvollziehen ist. Dies zeigt sich ebenso für die Anzahl der einzelnen Wörter.

Um Differenzen bei der sprachlichen Bearbeitung ausmachen zu können und gleichzeitig Systematiken zu erkennen, ist der statistische Zusammenhang zwischen der Anzahl der einzelnen Formulierungsformen sowie der sprachlichen Fähigkeit untersucht worden. Das Ergebnis weist auf einen negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl der verwendeten Nebensätze im *Aufgabenkontext Klassenfest* ($r_{sp} = -.394$; $p = .035$; $N = 29$) und im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* ($r_{sp} = -.469$; $p = .010$; $N = 29$) hin. Das bedeutet, dass die sprachlich schwächeren Schüler*innen dazu neigten, in den Planungstools vollständige Nebensätze wie „weil die Ladenfläche am größten ist“ zu produzieren. Darüber hinaus ist für den *Aufgabenkontext Shoppingcenter* ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der verwendeten Phrasen ($r_{sp} = .412$; $p = .026$; $N = 29$) zu berichten. Hingegen ist im *Aufgabenkontext Klassenfest* ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der verwendeten Sätze und der sprachlichen Fähigkeit festzustellen ($r_{sp} = .377$; $p = .044$; $N = 29$). Im *Aufgabenkontext Klassenfest* ist dies hingegen nicht zu beobachten. Es zeigt sich hier somit, dass die Schüler*innen je nach Aufgabenstellung in den Planungstools eine sprachliche Abwandlung vornahmen. Zudem spricht auch dieses Ergebnis dafür, dass die Schüler*innen mit dem wiederholten Einsatz des Planungstools die Ausarbeitungen sprachlich komprimierten. Dennoch lässt sich keine eindeutige Systematik nachvollziehen, wenn die Komponente der sprachlichen Fähigkeit einbezogen wird. Es kann hier folglich nicht der Schluss gezogen werden, dass Schüler*innen mit einer höheren sprachlichen Fähigkeit dazu neigen, sprachlich komprimierter mit den Planungstools zu arbeiten. Aus dem Theorieteil der Arbeit leitete sich bereits ab, dass die inhaltliche Planung nicht zwangsläufig in Verbindung mit den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten steht. Dieses Ergebnis spricht ebenfalls dafür,

dass die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten auch keinen oder nur bedingt Einfluss auf die sprachliche Umsetzung im Planungstool haben.

8.2.2.2.1 Sprachliche Bearbeitung der einzelnen Zeilen des Planungstools

Die Ergebnisse aus dem vorherigen Kapitel zeigen gewisse Unregelmäßigkeiten, die sich nicht eindeutig theoretisch erklären lassen. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass der Aufbau des Planungstools die Schüler*innen zu stark bei der Formulierung steuert und somit keine intuitiven Formulierungsformen der Schüler*innen entstehen. Daher ist es elementar, detaillierte Analysen der Daten vorzunehmen. Dazu sollen folgend zwei Zeilen des Planungstools näher analysiert werden, um dabei Rückschlüsse auf die sprachliche Bearbeitung der Tools ziehen zu können. Die Frage ist folglich, in welchen Zusammenhang die verwendete Formulierungsform mit der Struktur des Planungstools steht.

8.2.2.2.1.1 Zielsetzung

Die sprachlichen Umsetzungen der Zielsetzung ähneln sich in beiden Aufgabenkontexten sehr. Die Schüler*innen verwendeten kaum Mischformen der Formulierungsformen und etablierten ihre Zielsetzungen überwiegend durch Phrasen und Sätze. Die Struktur des Planungstools bewirkte, dass sehr viele Schüler*innen direkt auf die Frage „Was möchte ich mit meinem Text erreichen?“ antworteten. Deshalb bildeten sie in dieser Zeile sehr häufig komplexe Satzstrukturen aus einem Hauptsatz und einem untergeordneten Nebensatz. Ebenfalls verwendeten sie zum Teil Modalverben, um ihre zukünftige sprachliche Handlung zu planen und zu verdeutlichen, dass es um eine konkrete Zielsetzung geht. Allerdings kann an dieser Stelle nicht überprüft werden, ob für die Schüler*innen die Unterscheidung sowie die damit verbundene Verbindlichkeit zwischen „wollen“ und „möchten“ deutlich waren. Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, dass die Verwendung der Modalverben auch an dieser Stelle mit der im Tool formulierten Planungsfrage „Was möchte ich mit meinem Text erreichen?“ zusammenhängt.

Ziel	Ich will erreichen, dass die Feier stattfindet.
Ziel	Ich möchte davon überzeugen, dass das Flatrate-Angebot besser ist und, dass wir diese Feier machen sollten.

Abbildung 15: Beispiele von typischen sprachlich Bearbeitungen mit Modalverben der Zeile zur Planung der Zielsetzung im *Aufgabenkontext Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Eine ebenso häufige Formulierungsalternative veranschaulichen die zwei folgenden Beispiele:

Ziel	dass man das Flatrate-Angebot nimmt. dass es eine Feier gibt.
Ziel	dass der Laden im Geschäft 41 liegt. dass es der am besten ist.

Abbildung 16: Beispiele von typischen sprachlich Bearbeitungen zur Planung der Zielsetzung in Form von Nebensätzen (Quelle: eigene Darstellung)

Hier verschrifteten die Schüler*innen jeweils die Nebensätze ohne einen übergeordneten Hauptsatz und antworteten mit diesem Nebensatz direkt auf die Planungsfrage: „Was möchte ich mit meinem Text erreichen? bzw. „Wovon möchte ich überzeugen?“

Auch für diese Zeile des Planungstools sind im Datensatz Ausnahmefälle zu finden. So gelten die beiden folgenden sprachlichen Bearbeitungen als besonders, da die Schüler*innen ihre Zielsetzung sprachlich losgelöst von der Planungsfrage formulierten. Auch wenn die inhaltliche Betrachtung an dieser Stelle noch keine Rolle spielt, ist es auffällig, dass zumindest im zweiten Beispiel nachvollzogen werden kann, dass „Spaß“ keine adäquate, der kommunikativen Situation entsprechende Antwort auf die Planungsfrage der Zielsetzung sein kann.

Ziel	Direktor stimmt zu
Ziel	eine Belohnung zu kriegen! Spaß

Abbildung 17: Sprachliche Ausnahmefälle bei Bearbeitung der Zeile zur Planung der Zielsetzung (Quelle: eigene Darstellung)

Sprachliche Bearbeitungen wie diese bilden jedoch eine absolute Ausnahme innerhalb des Datensatzes. Daran wird deutlich, dass der Aufbau des Planungstools die Schüler*innen bei der Bildung der Formulierungsformen steuert oder zumindest beeinflusst.

8.2.2.2.1.2 Argumentation

Die folgende Tabelle 29 zeigt die Anzahl der einzelnen Formulierungsformen in der Zeile zur Planung der Argumentation. Wie auch bei der Planung der Zielsetzung bleibt die Erarbeitung der Argumentation über die beiden Aufgabenkontexte hinweg sprachlich stabil. Den vorherigen Ausführungen entsprechend, werden auch in dieser Zeile die Argumente überwiegend mittels der Formulierungsformen Phrasen, Nebensätze und Sätze sowie einer Kombination aus diesen Formulierungsformen geplant.

Formulierungsform	Aufgabenkontext Klassenfest			Aufgabenkontext Shoppingcenter		
	H(x)	SD	M	H(x)	SD	M
Wort	7	.55	.21	8	.66	.24
Phrase	39	1.70	1.18	60	2.05	1.82
Nebensatz	26	1.22	.79	17	1.12	.52
Satz	75	2.24	2.27	51	2.02	1.55

Tabelle 29: Häufigkeitsverteilung und Standardabweichung der Formulierungsformen zur Planung der Argumente in beiden Aufgabenkontexten (Quelle: eigene Darstellung)

Da die Zeile zur Planung der Argumente in dem Planungstool eine besondere Bedeutung hat, wurde auch hier der statistische Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fähigkeit und der jeweiligen Anzahl der

Formulierungsformen getestet. Hier ergab sich ebenfalls in beiden Aufgabenkontexten ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der verwendeten Nebensätze und der sprachlichen Fähigkeit (Klassenfest: $r = -.635$; $p = .000$; $N = 29$ /Shoppingcenter: $r = -.515$; $p = .004$; $N = 29$). Ein positiver statistischer Zusammenhang kann im *Aufgabenkontext Klassenfest* zwischen der Anzahl der produzierten Sätze sowie der sprachlichen Fähigkeit berichtet werden ($r = .595$; $p = .001$; $N = 29$). Im zweiten Aufgabenkontext ergibt sich hingegen ein signifikant positiver Zusammenhang bezüglich der verwendeten Phrasen ($r = .471$; $p = .010$; $N = 29$). Damit deckt sich dieses Ergebnis mit den Darstellungen zur sprachlichen Bearbeitung im vollständigen Planungstool.

Ein detaillierter Blick auf die Bearbeitungen soll nun Aufschluss darüber geben, wodurch sich die verschiedenen sprachlich produzierten Formulierungsformen bedingen. Dabei erweist es sich im Hinblick auf die Planungsfrage dieser Zeile „Was sind meine Argumente?“ als interessant, dass die Schüler*innen sprachlich deutlicher freier auf die Planungsfrage antworteten, als dies in den Zeilen zur Planung des globalen Standpunktes und zur Zielsetzung der Fall war, und sie diese Frage direkt in ihre Antwort einbezogen. Somit kann das folgende Beispiel als typisch betrachtet werden:

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es gibt keine Konkurrenz 2. Viel Platz zum Präsentieren 3. Teegut = Einkaufsladen 4. drei Schaufenster 5. in der Nähe vom WC
-----------	---

Abbildung 18: Typische sprachliche Bearbeitung der Zeile zur Planung der Argumente (Quelle: eigene Darstellung)

Wenn in den Planungstools einzelne Wörter eingesetzt wurden, haben diese in der Regel eine inhaltliche Stellvertreterposition. Somit wurden komplexe inhaltliche Bezüge durch einzelne Lexeme umgesetzt. Aus diesem Umstand ergibt sich, dass es sich bei diesen Wörtern immer um Inhaltswörter handelt, die eine selbstständige lexikalische Bedeutung haben.

Einigen Schreibenden gelang es folglich, ihre komplexe inhaltliche Planung stellvertretend durch ein Wort auszudrücken, wie hier unter Punkt 3 und Punkt 8 zu sehen ist:

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dass alles ordentlich geplant wird 2. Besseres Kennenlernen 3. Spaß 4. Freunde sehen 5. Motivation fürs Lernen 6. Abwechslung 7. Eventuell Freunde neu kennen lernen 8. Party
-----------	---

Abbildung 19: Sprachliche Bearbeitung der Zeile zur Planung der Argumente mit einzelnen Wörtern (Quelle: eigene Darstellung)

In wenigen Fällen wurden Synsemantica aufgelistet. Dabei handelt es sich immer um Lexeme, die zu den argumentativen Markierungen zählen und losgelöst von Inhalten produziert werden. Dieses Phänomen kann mit der folgenden Auflistung veranschaulicht werden, die der Schüler Jelle in dieser Zeile des Planungstools vorgenommen hat:

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich bin der Meinung 2. Aus diesem Grund 3. Dann 4. Aus meiner Sicht 5. Ich denke 6. daher 7. da 8. Spaß 9. da sich welche kennenlernen
-----------	---

Abbildung 20: Sprachliche Bearbeitung der Zeile zur Planung der Argumente von Jelle (Quelle: eigene Darstellung)

Jelle trägt unter den ersten sieben Punkten argumentative Markierungen zusammen und listet dann zwei Ideen für die zukünftigen Argumente auf. Dieses Phänomen ist so interessant, da der Schüler offenbar den Einsatz von argumentativen Markierungen in einem direkten Zusammenhang mit der inhaltlichen Erarbeitung der argumentativen Struktur sieht und darüber hinaus der Sammlung argumentativer Markierungen mehr Raum zugesteht als derjenigen der Argumente. Die zwei gesammelten Ideen haben dann wiederum zwei unterschiedliche Formulierungsformen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass Jelle in beiden Aufgabenkontexten diese Art der Planung vornimmt. In diesem Fall ist die Frage aufzuwerfen, inwiefern Jelle tatsächlich die einzelnen Phasen des Planens durchläuft und entsprechend umfassende Inhalte generiert.

Insgesamt gibt es im *Aufgabenkontext Klassenfest* zwei Fokusfälle, die Auflistungen wie Jelle vornehmen. Im Rahmen des *Aufgabenkontextes Shoppingcenter* wurde dagegen nur in einem Fall eine Auflistung von argumentativen Markierungen vorgenommen.

Grundsätzlich orientierten sich die Schüler*innen an der vorgegebenen Struktur des Planungstools und etablierten in der Zeile zur Planung der Argumente Auflistungen. Diesbezüglich zeigen vier Fokusfälle eine Besonderheit (jeweils zwei aus jedem Aufgabenkontext), da diese zum Teil auf Auflistungen verzichteten und die einzelnen Stichpunkte sprachlich miteinander verbanden. Beispielhaft werden hierfür die Planungen von Dustin herangezogen, da er in beiden Aufgabenkontexten ähnlich arbeitete:

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich finde, dass ich den Direktor damit überzeugen sollte: 2. dass wir alles wieder aufräumen 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. alles wird alleine bezahlt 5. günstiger 6. kein Alkohol
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preis: Der Preis von Laden 31 ist günstiger als 4 2. Lage: Laden 4 liegt besser als Laden 31 3. Größe: Laden 4 ist größer als Laden 31. 4. Laden 4 ist so gesehen günstiger durch die m² anstatt Laden 31. 5. denn der hat weniger Fläche. 6. Mein Endergebnis besteht darin, dass Laden 4 besser ist, da er mehr m² hat, aber günstiger als Laden 31 im Monat

Abbildung 21: Sprachliche Bearbeitungen der Zeilen zur Planung der Argumente von Dustin (Quelle: eigene Darstellung)

Dustin baute in beiden Planungstools zusätzliche Strukturierungselemente ein. Im ersten Aufgabenkontext handelt es sich dabei um den Einführungssatz „Ich finde, dass ich den Direktor damit überzeugen sollte:“. Auch wenn die sprachliche Ausgestaltung nicht flüssig ist, schließt sich der danach folgende Stichpunkt grammatikalisch an den Einführungssatz an, sodass eine textähnliche Struktur entsteht. Im zweiten Aufgabenkontext handelt es sich hingegen um Lexeme, die als Oberkategorien für das jeweilige geplante Argument zu betrachten sind. Darüber hinaus kann der fünfte Stichpunkt als eine Erweiterung des vierten betrachtet werden. Anhand solcher Fälle lässt sich nachvollziehen, dass die Schüler*innen bewusst oder intuitiv mehr oder weniger stark von der Methode des *planning by modelling* Gebrauch machen. So wird Dustin im Gegensatz zu Jelle durch die sprachliche Ausführung des Planens eher in der Lage sein, schriftliche Formulierungen bereits vor der Ausformulierung des Textes zu erproben.

8.2.2.2 Verwendung von argumentativen Markierungen

Neben der Erfassung der Formulierungsformen wurde untersucht, ob die Schüler*innen bereits in den Planungstools argumentative Markierungen verwendeten. Dabei geben die syntaktischen Strukturen in den Planungstools einen ersten Hinweis auf den Einsatz der argumentativen Markierungen. Dass in den Planungstools weniger hypotaktische Satzstrukturen produziert wurden und Sätze selten über einzelne Stichpunkte hinweg miteinander verknüpft wurden, hat Auswirkungen auf die Verwendung von argumentativen Markierungen in den Planungstools. In der folgenden Tabelle sind die absoluten Häufigkeiten und die Mittelwerte der verwendeten argumentativen Markierungen beider Aufgabenkontexte dargestellt.

	subjektbezogen		sachbezogen		adressat*innenbezogen		Konnektoren	
	KI ³⁰	Sh	KI	Sh	KI	Sh	KI	Sh
H(x)	12	10	19	12	12	5	75	41
M	.36	.30	.58	.36	.36	.15	2.06	1.24
SD	.78	.47	.71	.55	.52	.36	1.41	1.35

Tabelle 30: Häufigkeitsverteilung und Standardabweichung der verwendeten argumentativen Markierungen in den Planungstools beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)

Anhand der Tabelle 30 wird ersichtlich, dass sich in den Planungstools zwar insgesamt bestimmte Markierungen finden lassen, dass diese jedoch, abgesehen von argumentativen Konnektoren, selten in den Planungstools vorkommen. Die vergleichsweise hohe Anzahl der argumentativen Konnektoren erklärt sich insbesondere durch die herausgearbeiteten typischen syntaktischen Strukturen in den Zeilen zur Planung des globalen Standpunktes und zur Zielsetzung. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass die absolute Häufigkeit aller argumentativen Markierungen im *Aufgabenkontext Klassenfest* höher ist als im zweiten Aufgabenkontext. Allerdings lassen sich ausschließlich bei der Paarung der Konnektoren signifikante Unterschiede nachweisen – und zwar bei einem geringen Effekt ($p = .028$, r -Wert = $.271$). Dieses Ergebnis schließt an die in den Planungstools signifikant sinkende Anzahl der Wörter und Sätze vom ersten Aufgabenkontext zum zweiten an.

8.2.2.2.3 Zusammenfassung der sprachlichen Bearbeitung

Zunächst weisen die Analyseergebnisse nach, dass die Schüler*innen beim Bearbeiten der Planungstools vielfältige sprachliche Formen bildeten, auch wenn überwiegend Phrasen bzw. Phrasenverknüpfungen und Sätze verwendet wurden. Damit zeigt sich eine gewisse sprachliche Komplexität in den Bearbeitungen, woraus sich wiederum ableitet, dass die Schreibenden beim Bearbeiten der Planungstools von üblichen syntaktischen Normen abwichen und auf Alternativen zurückgriffen. Außerdem wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen an den vorgegebenen Strukturen des Tools orientierten. Die dabei entstandenen *Prätex*te, wie sie Wrobel (1995) nennt, oder auch *drafts* (Torrance, 2016) basieren überwiegend auf stichpunktartigen Darlegungen und sind deshalb selten syntaktisch komplex miteinander verbunden. Das belegt auch die verwendete Anzahl argumentativer Markierungen.

³⁰ Der Aufgabenkontext Klassenfest wird hier als KI abgekürzt, der Kontext Shoppingcenter hingegen als Sh.

Es wurde deutlich, dass die Struktur des Planungstools und die inhaltliche Ausrichtung der Schreibaufgabe einen enormen Einfluss auf die sprachliche Bearbeitung der Tools hatten. Daraus ergibt sich, dass die Schüler*innen beim Bearbeiten des Planungstools die sprachlichen Mittel nicht bewusst veränderten, sondern auf die zu bearbeiteten Inhalte der Schreibaufgabe reagierten. Somit existiert kein eindeutiger Anhaltspunkt dafür, dass die Schüler*innen ihre Planungen sprachlich betrachtet systematisch abwandeln und sich beim Bearbeiten der einzelnen Zeilen gezielt für eine sprachliche Formulierungsform entschieden. Folglich ist nicht davon auszugehen, dass die Schüler*innen dieses Planungstool nutzten, um explizite Formulierungen zu planen. Didaktisch gibt dieses Ergebnis bereits einen Hinweis darauf, dass die Stützung des vollständigen Planungsprozesses kleinschrittig und individualisiert an den Fähigkeiten der Schüler*innen erfolgen muss. Es wird sich erst durch die vergleichende Analyse zwischen Planungstool und Text zeigen, ob die sprachliche Umsetzung der Planung auch Einfluss auf die Textproduktion hat.

Den sprachlichen Einfluss der Aufgabenstellung auf die Produktion von argumentativen Texten erforschte Neumann (2019) anhand der Daten aus der Arbeitsgruppe „Fach und Sprache“³¹. Diesbezüglich konnte Neumann zeigen, dass insbesondere sprachlich schwächere Schüler*innen dazu neigen, direkt aus der Schreibaufgabe zu zitieren oder vermehrt Aufgabenelemente zu paraphrasieren. Somit wurde auch dort ein Zusammenhang zwischen der Formulierung der Aufgabe und der selbstständigen Produktion von Texten ersichtlich, obgleich es sich bei den ausgefüllten Planungstools um eine andere Art von Text handelt.

Bezüglich der sprachlichen Fähigkeit der in die vorliegende Untersuchung einbezogenen Schüler*innen ist an dieser Stelle zu betonen, dass in dieser Arbeit zwar nicht – wie bei Neumann (2019) – die Anzahl der Paraphrasen und der Zitationen untersucht worden ist, sich aber zeigte, dass die Art des direkten Antwortens auf die Planungsfragen in Form von vollständigen Nebensätzen signifikant negativ mit der sprachlichen Leistung der Schüler*innen korrelierte. Bezüglich dieser Ergebnisse lässt sich eine gewisse Überschneidung sehen, da diese besondere Antwortform auch eine gewisse sprachliche Abhängigkeit zur Aufgabenstellung zeigt.

Obgleich diese ersten Ergebnisse noch nicht abschließend klären, inwiefern die Verwendung einer Formulierungsform im Zusammenhang zur Qualität der Texte steht, kann hier bereits zusammengefasst werden, dass die Formulierungsform die grundsätzliche Planungshaltung bestimmt. Sprachlich umfassende Bearbeitungen geben den Schüler*innen die Möglichkeit, beim Schreiben der Texte zwischen Formulierungen auszuwählen und auch sprachlich den Prozess des Planens zu vollziehen, d. h. sowohl inhaltlich die

³¹ Die Arbeitsgruppe „Fach und Sprache“ ist eine Vereinigung von Fachdidaktiker*innen und Erziehungswissenschaftler*innen der Universitäten Hamburg und Lüneburg, die sich im Sommer 2011 zusammengetan haben, um interdisziplinäre Untersuchung des Einflusses sprachlicher Heterogenität auf den schulischen Fachunterricht in der Sekundarstufe I durchzuführen (Quelle: <http://www.fach-und-sprache.de>, zuletzt abgerufen am 01.12.2019).

Subprozesse *organizing, generating, goal setting* (Hayes & Flower, 1980) zu durchlaufen als auch eine Brücke zum *Übersetzungsprozess* zu bauen.

Gleichzeitig können sich komplexe sprachliche Bearbeitungen als eher unflexibel in der Handhabung erweisen. Die Schüler*innen, die sprachlich reduziert bzw. komprimiert arbeiteten, verwendeten das Planungstool damit automatisch nicht, um lokal zu planen, sondern die Ausführungen in den Planungstools wurden überwiegend inhaltlich genutzt.

8.2.2.3 Inhaltliche Bearbeitung der Planungstools

Zur Darstellung der inhaltlichen Bearbeitung werden im Folgenden jeweils die einzelnen Schwerpunkte der Planungstools betrachtet: die Erfassung des Adressaten*der Adressatin, des globalen Standpunktes der strittigen Frage, der Zielsetzung und der Argumente. Genau wie bei den Ergebnissen zur sprachlichen Bearbeitung des Planungstools verfolgt die folgende Darstellung der inhaltlichen Bearbeitung der Tools das Ziel, Trends sowie besondere Fälle zu erfassen, um daraus eventuelle begünstigende Faktoren für das Produzieren eines argumentativen Textes abzuleiten.

8.2.2.3.1 Adressat*in

Neben der Zielformulierung handelt es sich bei der Planung des Adressaten*der Adressatin um eine Angabe, die direkt aus der Formulierung der Aufgabenstellung entnommen werden kann. Anhand der folgenden Tabelle 31 lässt sich ableiten, dass der überwiegende Teil der Schüler*innen in beiden Aufgabenkontexten die richtigen Adressat*innen in dem Planungstool vermerkte. Wenn die Schüler*innen den falschen Adressaten*die falsche Adressatin wählten, handelt es sich immer um die Nennung der Lehrkraft. Auffällig ist jedoch, dass sich dieses Phänomen nicht im ersten Aufgabenkontext zeigt. Dies lässt sich womöglich mit der Abstraktheit des Adressaten des zweiten Aufgabenkontextes erklären. Der amerikanische Unternehmer war den Schüler*innen nicht bekannt, wohingegen die Schreibenden einen persönlichen Zugang zur Schulleitung hatten, auch wenn auch die Schreibsituation des ersten Aufgabenkontextes fiktiv ist.

	Klassenfest		Shoppingcenter	
	H ₃₃ (x)	%	H ₃₃ (x)	%
Adressat*in im Planungstool korrekt erfasst	33	100	30	90.91
Ergänzung zum Adressaten*zur Adressatin im Planungstool erfasst	26	78.79	25	75.76

Tabelle 31: Übersicht zur Erfassung der Adressat*innen in den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Daraus leitet sich ab, dass die Schreibenden bereits in den Planungstools die Basis dafür legten, in den Texten zumindest die richtige Anrede zu verwenden. Eine Adressat*innenorientierung innerhalb der Texte lässt sich jedoch aus dieser Angabe nicht ableiten, da eine umfassende Adressat*innenorientierung über

die richtige Anrede im Text hinausgeht. Dennoch kann die Nennung der jeweils korrekten Adressat*innen die Grundlage für die in argumentativen Texten notwendige Perspektivübernahme sein.

Ebenfalls ist anhand der Tabelle ersichtlich, dass in beiden Aufgabenkontexten mehr als 75 % der Schüler*innen eine zusätzliche Ergänzung bezüglich der genannten Adressat*innen tätigten. Die Ergänzung bezieht sich in beiden Aufgabenkontexten auf das direkte schriftliche Sprachhandeln und die entsprechende gewünschte Wirkung, die mit dem Text erzielt werden soll, z. B. „ich muss höflich schreiben“. Alternativ listen die Schüler*innen sprachliche Mittel auf, die aufgrund der Textform „Brief“ beim schriftlichen Argumentieren eingehalten werden sollen: „mit dem Namen unterschreiben“, „Sie-Form schreiben“. Nur wenige gingen hier explizit auf den Inhalt des zu produzierenden Textes ein. Diese Schüler*innen blieben jedoch allgemein und verwiesen auf „gute Argumente“ oder das Entkräften von Gegenargumenten, die sie auflisten wollten. Anhand der Ergänzungen zeigten die Schüler*innen, dass sie ein Textsortenwissen besitzen, welches verschiedenen Aspekte miteinbezieht: Textstrukturen, Textmuster und Schemata argumentativer Texte. Dabei steht hier zunächst außer Frage, ob dieses Wissen auch in den Texten angewendet wurde.

8.2.2.3.2 Globaler Standpunkt

Um die Schreibaufgaben umfassend zu bearbeiten, mussten pro Aufgabenkontext zwei strittige Fragen bearbeitet werden. Dies bedeutete auch, dass zu erwarten war, dass die Schüler*innen in der Aufgabe im Idealfall sowohl auf den mathematischen Aspekt als auch auf die weltwissensbezogenen Aspekte eingehen würden. Diese Annahme spiegelte sich ebenso in der Struktur des Tools wider: Die Schüler*innen konnten pro strittige Frage einen globalen Standpunkt notieren.

Die Befunde der Untersuchung zeigen schließlich Folgendes: Zunächst wird ersichtlich, dass der überwiegende Anteil der Schüler*innen in beiden Aufgabenkontexten auf beide im jeweiligen Tool formulierten strittigen Fragen einging. Es wird jedoch auch deutlich, dass im Aufgabekontext *Klassenfest* erheblich mehr Schüler*innen beide strittigen Fragen beachteten als bei der anderen Schreibaufgabe. Dies wird in der folgenden Tabelle 32 ersichtlich.

	Klassenfest		Shoppingcenter	
	H ₃₃ (x)	%	H ₃₃ (x)	%
globaler Standpunkt: mathematischer Bezug	0	0	5	15.15
globaler Standpunkt: Bezug Weltwissen	2	6.06	8	24.24
globaler Standpunkt: beide Bezüge	30	90.91	19	57.57

Tabelle 32: Häufigkeit der inhaltlichen Schwerpunkte der globalen Standpunkte in den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Neben der inhaltlichen Ausrichtung der globalen Standpunkte ist ebenfalls untersucht worden, wie genau die Schüler*innen den globalen Standpunkt bereits im Planungstool formuliert hatten. Dieses Vorgehen war

wichtig, da diese Information einen Hinweis darauf geben kann, ob die Schüler*innen tatsächlich bereits während der Bearbeitung des Planungstools eine explizite Entscheidung bezüglich der strittigen Frage getroffen hatten – oder nicht.

Für den Aufgabenkontext *Klassenfest* zeigen die Befunde auf, dass insgesamt sieben Schüler*innen in dem Planungstool keinen exakten globalen Standpunkt formulierten, bzw. dieser als Leser*in des Planungstools nicht eindeutig nachvollzogen werden kann. Bei jedem dieser sieben Fälle nannten die Schüler*innen beispielsweise ihr Rechenergebnis oder machten den Vermerk, dass das eine Cateringangebot günstiger sei als das andere, ohne dieses explizit zu benennen.

Das Phänomen, dass der globale Standpunkt nicht aus den Notizen im Planungstool abgelesen werden kann, zeigt sich deutlich häufiger im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (N = 12). Zur expliziten Erarbeitung des globalen Standpunktes war es in diesem Aufgabenkontext elementar, die Nummer des Ladengeschäftes zu nennen. Wenn im Tool kein globaler Standpunkt genannt wird, wurden entweder zwei Ladengeschäfte als optimal erachtet oder die Nummer des Ladengeschäftes wurde nicht genannt.

Werden nun alle Schüler*innen danach kategorisiert werden, ob sie in dem jeweiligen Aufgabenkontext im Planungstool einen vollständigen sowie präzisen globalen Standpunkt notieren oder nicht, und gleichzeitig der Mittelwert aus den Summenscores der sprachlichen Fähigkeit dieser Gruppen errechnet wird, zeigt sich das folgende Bild:

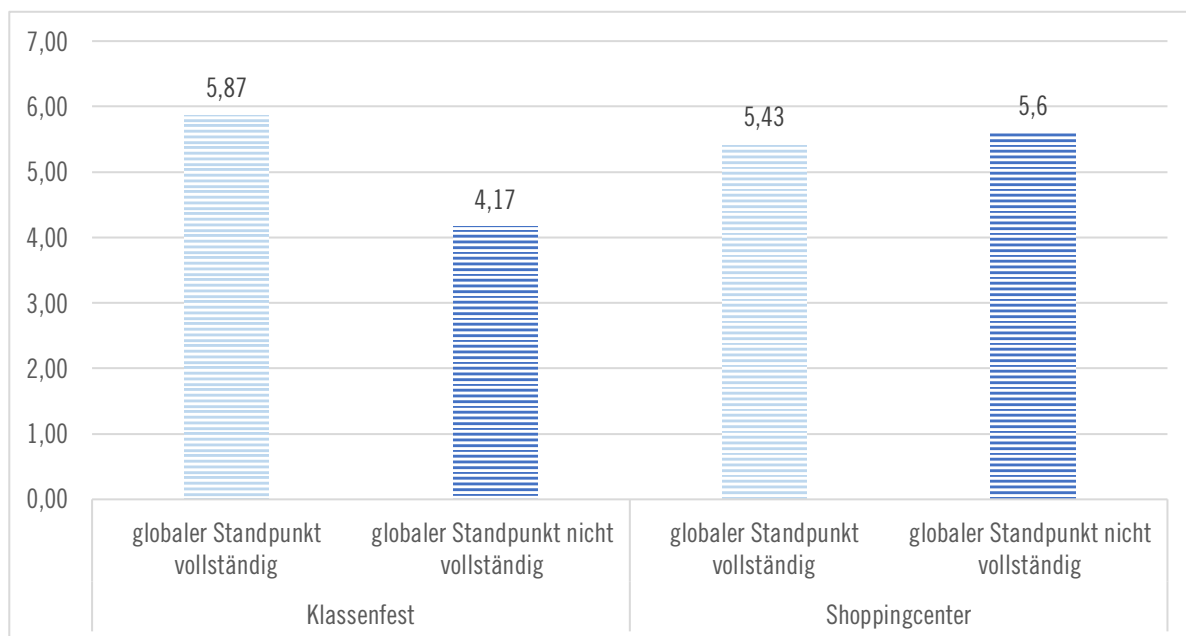


Abbildung 22: Mittelwerte aus den Summenscores der sprachlichen Fähigkeit der Gruppen, die einen bzw. keinen vollständigen globalen Standpunkt im Planungstool erarbeiteten (Quelle: eigene Darstellung)

Im Aufgabenkontext *Klassenfest* formulierten offensichtlich sprachlich stärkere Schüler*innen eher einen vollständigen und präzisen globalen Standpunkt als diejenigen, die im Bereich der sprachlichen Fähigkeit

Schwächen zeigten. Dieser Lageunterschied hat sich anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse auch als signifikant erwiesen ($F(1,27) = 4.361$; $p = .049$)³². Dieses Ergebnis muss jedoch nicht zwangsläufig bedeuten, dass die Schüler*innen, die im allgemeinen sprachliche Schwächen zeigen, kognitiv nicht in der Lage sind, die globalen Standpunkte beider strittigen Fragen zu erarbeiten. Der Befund kann auch so gelesen werden, dass diese Schüler*innen zwar kognitiv in der Lage sind, einen globalen Standpunkt bezüglich beider strittigen Fragen zu entwickeln, es ihnen jedoch nicht gelingt oder sie die Notwendigkeit nicht sehen, diesen globalen Standpunkt nachvollziehbar im Tool niederzuschreiben.

Im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* erwiesen sich die Mittelwerte beider Gruppen hingegen nicht als signifikant unterschiedlich. Hier besteht folglich kein systematischer Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fähigkeit und der Art der inhaltlichen Bearbeitung der Planungstools. Dieses Ergebnis lässt sich unter Umständen mit der mathematischen Komplexität dieses Aufgabenkontextes erklären: Während der erste Aufgabenkontext bezüglich der mathematischen strittigen Frage nur zwei Optionen bietet, sind es im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* immerhin vier Ladenflächen, die zur Verfügung stehen, d. h. auch vier mathematische Optionen. Die Komplexität der Aufgabe kann es unter Umständen mit sich gebracht haben, dass einige Schüler*innen während der Bearbeitung des Planungstools noch keine Entscheidung bezüglich der strittigen Fragen getroffen hatten, wobei zu betonen ist, dass dieses Vorgehen von den sprachlichen Fähigkeiten unabhängig ist.

8.2.2.3 Zielsetzung

Der kommunikative Anlass für die Produktion der Texte lässt sich bereits aus der Schreibaufgabe ableiten. Daraus ergeben sich auch die Grundlagen für die Zielsetzung des Textes. Allgemein betrachtet ging es darum, das Gegenüber vom jeweiligen Standpunkt zu überzeugen. Entsprechend der Darstellungen bezüglich der formulierten Adressat*innen zeigte sich im Rahmen der Datenanalyse, dass alle Schreibenden auch die Zielsetzung aus der Aufgabenstellung ableiteten und im Planungstool formulierten. Somit konnten die Schüler*innen hier eine Grundlage bilden, um den Text pragmatisch korrekt zu gestalten.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Zielsetzung fällt jedoch auf, dass es mehrere Schüler*innen gibt ($N = 6$), die zusätzlich alternative Ziele formulierten, die nicht mit dem Text erreicht werden können, sondern erst eine potenzielle Folge aus dem Brief darstellen. Das soll an einem Beispiel aus der Liste aller angeführten Alternativziele (siehe Tabelle 33) erläutert werden: Ein Schüler hält das Ziel fest, dass es „mehr Läden“ geben soll. Dieses ergänzende alternative Ziel geht über das Hauptziel hinaus und weicht somit von der eigentlichen pragmatischen Ausrichtung ab, nämlich den Besitzer von Rockteens von einer Ladenfläche

³² Varianzhomogenität ist gegeben: Levene Statistik=2.231, $p=.145$

zu überzeugen. Es ist eher als eine Folge eines womöglich gut laufenden Geschäftes zu sehen. Die anderen hier aufgeführten Ziele verhalten sich inhaltlich ähnlich zum eigentlichen Hauptziel.

alternative Ziele: Klassenfest	alternative Ziele: Shoppingcenter
<ul style="list-style-type: none"> • dass es jedes Jahr eine „Weihnachtsfeier“ gibt, deswegen muss der Brief überzeugend sein 	<ul style="list-style-type: none"> • und dass möglichst viele Kunden auf seinen Laden aufmerksam werden • mehr Läden • dass ich da shoppen gehen kann • Ich möchte erreichen, dass Rockteens viel Geld durch Kunden kriegt • dass ich den Laden bekomme

Tabelle 33: Liste der alternativen Zielsetzungen aus den Planungstools beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)

Anhand dieser Liste fällt darüber hinaus auf, dass im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* häufiger alternative Ziele formuliert werden als im ersten Aufgabenkontext. Diese Besonderheit zeigt sich jedoch nicht systematisch bei Schreibenden mit niedrigen sprachlichen Fähigkeiten.

8.2.2.3.4 Argumentation

Bezüglich der Argumente wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob die Schüler*innen bereits im Planungstool inhaltliche Schwerpunkte setzten. Bei der Beantwortung der Frage wird ausschließlich die letzte Zeile des Planungstools fokussiert. Dazu wird anhand des zuvor dargestellten Kodiersystems (siehe Kapitel 8.2.1.3; S. 161) zunächst zwischen weltwissensbezogenen Argumenten und mathematisch ausgelegten Argumenten unterschieden.

Wie aus der folgenden Tabelle 34 ersichtlich wird, wurden in beiden Aufgabenkontexten in den Planungstools jeweils mehr Argumente produziert, die einen Weltwissensbezug haben, als mathematisch motivierte Argumente. In Kombination mit den Ausführungen zum globalen Standpunkt kann daher festgehalten werden, dass die Schüler*innen beim Lösen der Aufgabe argumentativ zunächst von ihrem Weltwissen ausgingen, zumindest im Planungstool.

	Aufgabenkontext Klassenfest				Aufgabenkontext Shoppingcenter			
	min	max	M	SD	min	max	M	SD
Anzahl der Argumente	0	9	4.55	2.27	0	12	4.24	2.51
Anzahl der Argumente mit Weltwissens- bezug	0	9	3.15	2.35	0	6	2.55	1.58
Anzahl der Argumente mit mathematischem Bezug	0	4	1.42	1.3	0	6	1.70	1.43

Tabelle 34: Verteilung der Argumente in den Planungstools beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)

Auffällig ist jedoch, dass der Mittelwert vom ersten zum zweiten Aufgabenkontext im Bereich der mathematisch ausgelegten Argumente steigt, wohingegen der Mittelwert der weltwissensbezogenen Argumente sinkt. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Schüler*innen der mathematischen Perspektive im zweiten Aufgabenkontext mehr Relevanz einräumen als im ersten, wenn auch der Mittelwert aller Argumente vom Aufgabenkontext 1 zum Aufgabenkontext 2 sinkt. Dieser Umstand ist positiv zu bewerten, denn er deutet daraufhin, dass der zweite Aufgabenkontext vielschichtiger bearbeitet worden ist. Dennoch könnte hier jedoch auch die Aufgabenstellung wieder eine bedeutende Rolle gespielt haben: Im zweiten Aufgabenkontext hatten die Schüler*innen scheinbar mehr Möglichkeiten, mathematische Gründe anzuführen, da jeweils Aussagen über die Kosten und die Größe der Ladenfläche getroffen werden konnten. Zusätzlich ließen sich mehr Geschäfte gegeneinander abwägen, als es im ersten Aufgabenkontext der Fall war. Hier modellierten die Schüler*innen zwei Angebote und wählten dann eines als optimal aus, was dazu führte, dass sie in den Planungstools nicht erneut eine mathematische Abwägung vornahmen.

Neben den deskriptiven Daten wurden die jeweiligen Lageunterschiede der Mittelwerte statistisch mit dem Wilcoxon-Test getestet. Diesbezüglich zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Aufgabenkontexten (Anzahl der Argumente: $Z = -.925$; $p = .355$; Anzahl der Argumente mit Weltwissensbezug: $Z = -1.512$; $p = .131$; Anzahl der Argumente mit mathematischem Bezug: $Z = -.514$; $p = .607$). Um einen detaillierten Überblick über die in den Tools geplanten Argumente zu erhalten, wurden alle in die Zeile zur Planung der Argumente geschriebenen Notizen zusätzlich inhaltlich kategorisiert. Insgesamt ergeben sich die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte:

Oberthemen der gesammelten Argumente aus dem Aufgabenkontext Klassenfest	Oberthemen der gesammelten Argumente aus dem Aufgabenkontext Shoppingcenter
<ul style="list-style-type: none"> • Spaß für die Schüler*innen • Schüler*innen lernen neue Menschen kennen • Verbesserung der Lernbedingungen • Prestige für die Schule • Versprechung gute Planung/kein Chaos • Lehrer*innen müssen nichts organisieren • Erwachsene haben auch Spaß • Geldeinkünfte für die Schule • Schüler*innen nerven nicht mehr • Bedingungen des Cateringangebots • Kosten des Cateringangebots 	<ul style="list-style-type: none"> • besondere Infrastruktur der Etage • keine Konkurrenz • günstigster Preis • größte Fläche • optimales Verhältnis von Größe und Preis • Ausstattung des Ladengeschäfts • ähnliche/gute Geschäfte nebenan • allgemein gute Lage • zu Beginn kleines u. günstiges Geschäft (weniger Verlust) • mittlere Größe/mittlerer Preis • viel Kundschaft • direktes Abwägen von Größe/Preis und Lage

Tabelle 35: Oberthemen der genannten Argumente in den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Betrachtung ist elementar, da somit nachvollzogen werden kann, wie sehr sich die erarbeiteten Inhalte in den Planungstools insgesamt doppelten. Das bedeutet folglich, dass die zuvor erarbeitete Kategorisierung, wie auch bei dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse üblich, noch im Prozess weiter ausdifferenziert worden ist.

Aus der Auflistung der Oberthemen ist zunächst zu erkennen, dass die Schüler*innen in beiden Aufgabenkontexten thematisch breitgefächert argumentierten bzw. Ideen für die Argumentation sammelten. Darüber hinaus sind in beiden Aufgabenkontexten thematische Oberkategorien zu erkennen, die sachbezogen sind und weniger die persönliche Haltung zu der strittigen Frage ausdrücken. Das zeugt davon, dass die Schüler*innen bezüglich des Argumentierens bereits einen Entwicklungsprozess durchlaufen habe (u. a. Augst & Faigel, 1986; Feilke & Augst, 1989).

Wird die jeweilige Nennungshäufigkeit der einzelnen Oberthemen betrachtet, fällt für den Aufgabenkontext *Klassenfest* auf, dass ein erheblicher Anteil aller Nennungen auf einem sehr persönlichen Zugang zur strittigen Frage beruht. So gingen die Schüler*innen zunächst von ihren eigenen Vorteilen aus, wenn sie Spaß bzw. die Freude an einem Fest aufzählen oder einen persönlichen Nutzen darin sehen, dass sie neue Freund*innen kennenlernen. Dennoch kann anhand der folgenden Abbildung 23 ebenfalls nachvollzogen werden, dass die Schreibenden die Planung der Schreibaufgabe auch sachbezogen angingen.

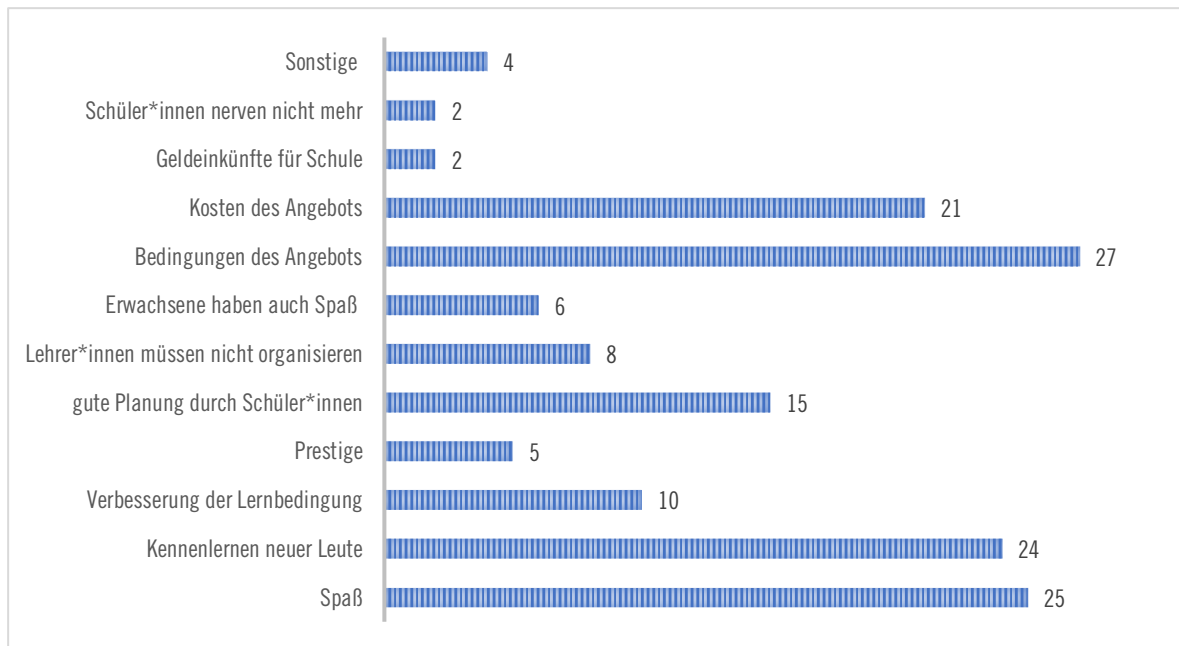


Abbildung 23: Nennungshäufigkeit der jeweiligen inhaltlichen Kategorien im Aufgabenkontext *Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Dabei divergiert der Aufgabenkontext *Klassenfest* entscheidend von dem des *Shoppingcenters*, denn hier weist keiner der in der folgenden Abbildung 24 aufgelisteten Oberthemen einen persönlichen oder emotionalen Zugang zu der strittigen Frage auf. Vielmehr beruhen alle Oberthemen auf einer Sachorientierung. Die Schüler*innen listeten die Argumente/Ideen unter der Fragestellung „Was könnte hilfreich für das Geschäft bzw. für den Unternehmer sein?“ auf. Dabei wurden am häufigsten Argumente bzw. Ideen für Argumente genannt, welche die Infrastruktur der jeweiligen Etage des Einkaufcenters umfassen, denn die Schüler*innen betrachteten es beispielsweise als einen Vorteil, dass sich ein Geschäft direkt neben dem Eingang oder einer Toilette befindet, da viel Laufkundschaft auf das neue potenzielle Geschäft aufmerksam wird.

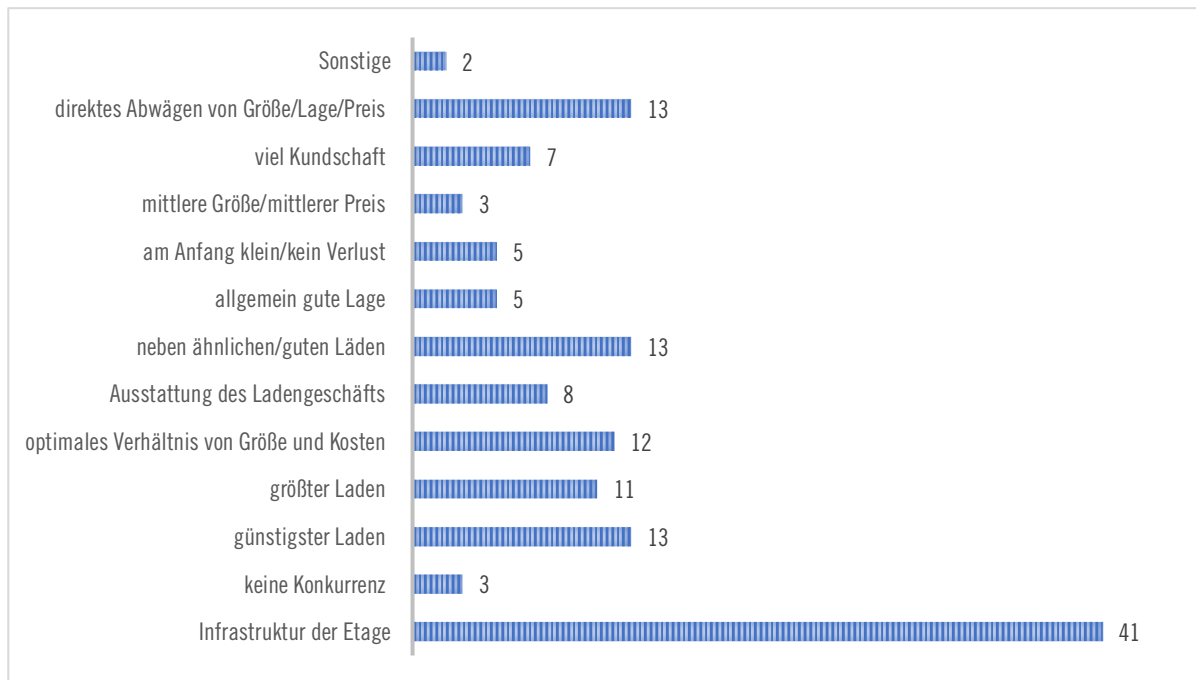


Abbildung 24: Nennungshäufig der jeweiligen inhaltlichen Kategorie im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Dieses Ergebnis hat eine besondere Bedeutung. Wie im Theorieteil dargelegt wurde, ist es für die meisten Schüler*innen eine große Herausforderung, sich von den eigenen Perspektiven zu lösen und entsprechend das Gegenüber in die Argumentation einzubeziehen. Hier zeigt sich deutlich, dass zwar der zweite Aufgabenkontext mathematisch komplexer ist und der sprachliche Umgang mit dem fiktiven Adressaten den Schüler*innen ein größeres Abstraktionsvermögen abverlangte, aber gleichzeitig offenbar die thematische Distanz zu der Aufgabe dazu führte, dass es der überwiegenden Anzahl der Schüler*innen gelungen ist, die strittige Frage sachbezogen zu bearbeiten. Im Gegensatz dazu hat die erste Aufgabe ein deutlich größeres Potenzial, die strittige Frage mit einer persönlichen und emotionalen Involviertheit zu bearbeiten. Dies kann dabei unterstützen, eine begründete Meinung zu einer strittigen Frage zu entwickeln. Gleichzeitig steht an dieser Stelle die Frage im Raum, ob eine starke persönliche Involviertheit hinderlich ist, wenn das Gegenüber in die Argumentation einbezogen werden muss.

Um bereits an dieser Stelle der Arbeit die Fokusfälle differenziert zu untersuchen, ist es lohnend, Gruppen der sprachlich starken und solche der sprachlich schwachen Schüler*innen zu kontrastieren, indem die Lageunterschiede der Mittelwerte der Anzahl der aufgelisteten Oberthemen der Argumente betrachtet werden. Dabei ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Klassenfest: $F(8,20) = 1.58$; $p = .19$ Shoppingcenter: $F(8,20) = 1.12$; $p = .4$). Das bedeutet folglich, dass die sprachlich schwächeren Schüler*innen zunächst die inhaltlich umfassenden Argumentationslisten ähnlich entwickeln wie die sprachlich stärkeren. Dieses Ergebnis stützt die These aus Kapitel 8.2.2.3.2. Hier wurde bezüglich der Planung des globalen Standpunktes festgehalten, dass die Schüler*innen mit sprachlichen Schwächen

wahrscheinlich kognitiv in der Lage sind, einen globalen Standpunkt hinsichtlich der strittigen Frage zu erarbeiten, dass es jedoch an der eindeutigen Formulierung dieses Standpunktes scheitert. Dazu ergänzend können die Ergebnisse aus dem Kapitel 8.1.2.3 herangezogen werden. Hier wurde festgestellt, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen mit der gemessenen Textqualität beider Aufgabenkontexten korreliert. Das bedeutet zusammenfassend, dass die Schüler*innen unabhängig von ihren sprachlichen Leistungen zunächst inhaltlich ähnlich die Planungstools bearbeiten und die Komponente der sprachlichen Fähigkeit erst bei der expliziten Formulierung des argumentativen Textes ausschlaggebend ist. Anders ausgedrückt: Die Schüler*innen können zunächst unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten mit dem Planungstool inhaltlich umfassende Vorarbeiten für die Produktion des Textes leisten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ausführungen von Limpo et al. (2017) und Torrance et al. (2000).

Neben den hier aufgeführten Aspekten, die jeweils die überwiegende Anzahl der Schreibenden betreffen, gibt es auch bezüglich der Planung der Argumente besondere Fälle. So macht der Fokusfall Dominik deutlich, dass die Struktur des Planungstools eine gewisse Orientierung gibt, dass die Schüler*innen jedoch gleichzeitig inhaltlich variabel bleiben und entsprechend ihres Entwicklungsstandes mit dem Material arbeiten können. Die folgende Abbildung zeigt, dass Dominik das Planungstool offenbar nutzte, um erneut die Aufgabenstellung zu verinnerlichen und die Informationen aus der Schreibaufgabe gegebenenfalls neu zu strukturieren. Nur wenige Argumente wurden geplant. Eher scheint es ihm darum gegangen zu sein, die Schreibaufgabe erneut zusammenzufassen. Folglich können die Darstellungen jedoch auch so interpretiert werden, dass der Schüler entwicklungsbezogen die Strategie des *knowledge-tellings* (Bereiter & Scardamalia, 1989) anwendet und somit sein Wissen überwiegend aus der Schreibaufgabe generiert.

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dass man die große Ladenfläche zu einem möglichst günstigen Preis zu mieten. 2. Hilfreiche Antworten werden mit einem 10€-Gutschein belohnt. 3. Internetseite von Rockteens können alle Kunden ihre Meinung abgeben. 4. Und in einem Blogeintrag abgeben
-----------	--

Abbildung 25: Argumentative Planung von Dominik (Quelle: eigene Darstellung)

Dieses Beispiel gibt einen Hinweis darauf, dass die Schüler*innen das Planungstool in unterschiedlichen Phasen des Generierens von Ideen einsetzten. Die einen hatten die Schreibaufgabe bereits verinnerlicht und erarbeiteten umfassende argumentative Strukturen. Die anderen erarbeiteten sich mit den Planungstools die kommunikativen Bedingungen der Schreibaufgabe, um erst dann in die eigentliche Ideengenerierung überzugehen, die dann jedoch nicht schriftlich erfolgte.

Eine umfassende statistische Prüfung dieser These kann mittels des Datenmaterials nicht erfolgen. Dennoch ist es interessant, dass Dominik anhand des Screenings als sprachlich schwach eingestuft worden ist.

Wichtigstes Argument

Wie bereits dargestellt wurde, kennzeichneten die Schüler*innen nur in wenigen Fällen ein geplantes Argument als besonders relevant für die folgende Diskussion. Diejenigen Argumente und Ideen für das argumentative Schreiben des Textes, welche die Schüler*innen als besonders bedeutend gekennzeichnet haben, sind in der folgenden Tabelle aufgelistet. Für einen besseren Überblick sind die Argumente, die inhaltlich ähnlich sind, identisch farblich gekennzeichnet.

Liste der gekennzeichneten Argumente aus dem Aufgabenkontext Klassenfest	Liste der gekennzeichneten Argumente aus dem Aufgabenkontext Shoppingcenter
<ul style="list-style-type: none"> ● Spaß ● eine Schule ist nicht nur da zum Lernen, sondern auch Spaß zu haben ● Es ist günstiger als das Flatrateangebot ● Man lernt sich besser kennen ● wegen der Kosten der Pizza/ Das Trinken ist nicht so teuer ● weil man sich besser kennenlernt ● Unsere Umfrage besagt, dass die Mehrzahl an Schülern positiv ist 	<ul style="list-style-type: none"> ● keine Konkurrenz/ viel Platz zum Präsentieren/ 3 Schaufenster ● Da gibt es viele andere, da fällt es am meisten auf/ ist nicht sehr teuer und nicht zu klein/ Nr. 41 gute Größe, gut gelegen ● Das Geschäft 41 ist billiger ● bei berühmten Läden ● bei der Rolltreppe ● viele andere Klamottenläden ● Der Preis von Laden 31 ist günstiger als Laden 4/ Laden 4 liegt besser als Laden 31/ Laden 4 ist größer als Laden 31 ● genug Platz und guter Preis ● Da kommen die meisten Leute hin/ Es gibt die Eingänge ● Im Erdgeschoss wird die Halle betreten und verlassen, kleinste Miete

Tabelle 36: Liste aller als wichtig gekennzeichneten Argumente aus den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, sind im Bereich des Aufgabenkontextes *Klassenfest* nur in zwei Fällen Argumente ausgewählt worden, die einen mathematischen Bezug haben. Darüber hinaus lassen sich in der Auflistung drei wiederkehrende Ideen wiederfinden: 1) die Kosten des Angebotes, 2) die Freude bzw. den Spaß am Fest und 3) das Kennenlernen der Klasse. Somit lässt sich in der Auflistung der wichtigsten Argumente ein gewisses Muster erkennen. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass überwiegend emotional ausgerichtete Argumente als besonders relevant erachtet werden.

Wenn die Schüler*innen im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* Argumente als wichtig kennzeichneten, wurden häufig mehrere Argumente gekennzeichnet. Als übergeordnete inhaltliche Schwerpunkte können die folgenden fünf Aspekte zusammengefasst werden: 1) der günstige Preis, 2) die Größe der Fläche, 3) die besondere Infrastruktur der Etage, 4) die Nähe zu vergleichbaren bzw. „guten“ Geschäften, 5) die allgemein gute Lage und 6) die Ausstattung der Ladenfläche. Das bedeutet Folgendes: In keinem der beiden Aufgabenkontexte lässt sich ein eindeutiger inhaltlicher Schwerpunkt ausmachen. Zu betonen ist jedoch, dass

die Auflistung im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* tendenziell mehr Argumente, die auf den Einbezug des Adressaten*der Adressatin hindeuten, aufweist als die im anderen Kontext.

8.2.2.3.5 Zusammenfassung der inhaltlichen Bearbeitung

Die Form der Planungstools forderte die Schüler*innen auf, schriftlich zu planen und so Textentwürfe zu produzieren. Die Struktur des Planungstools leitet weiter dazu an, die mental generierten Inhalte sowie die erarbeiteten Schreibziele schriftlich zu fixieren, um einen externen Wissensspeicher vor dem finalen Ausformulieren des Textes zu erarbeiten.

Anhand der Auswertung wurde deutlich, dass die Schüler*innen mit dem Planungstool Inhalte für die Produktion des Textes generierten oder diese zuvor mental planten und entsprechend verschriftlichten. Dabei riefen sie unterschiedliche Arten von Wissen ab. Insbesondere in den Zeilen zur Planung des Adressaten oder der Adressatin und der Argumente zeigte sich, dass die Schüler*innen Textsortenwissen besitzen – denn aus den ausgefüllten Planungstools wurde zum Teil deutlich, dass es den Schüler*innen bewusst war, dass beim Argumentieren die Gegenposition einbezogen werden muss. Des Weiteren geht aus den Analysen hervor, dass die Schüler*innen nicht nur auf Wissen zurückgriffen, welches sich aus der Aufgabenstellung ableiten ließ. Das bedeutet, dass die Schüler*innen mit dem Planungstool ihr Wissen neu strukturieren. Es ist folglich davon auszugehen, dass es ihnen gelingt, die Strategie *knowledge transforming* zumindest in Ansätzen anzuwenden.

Es wurde jedoch auch etwas ersichtlich, was im vorherigen Kapitel bereits erörtert wurde: erstens, dass die Schreibaufgabe einen Einfluss auf die Bearbeitung der Planungstools hatte, und zweitens, dass die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zum Teil einen Einfluss auf die inhaltliche Bearbeitung der Planungstools hatten. So konnten für die Planung des globalen Standpunktes signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der starken und derjenigen der schwachen Schreiber*innen ausgemacht werden. So produzierten die sprachlich starken Schüler*innen im Aufgabenkontext entsprechend viele welt-wissensbezogene Argumente (vgl. die folgende Tabelle 37).

	Planungsmerkmal	sprachliche Fähigkeit
Aufgabenkontext Klassenfest	<u>Anzahl der Wörter im Planungstool</u>	.132 .494
	<u>Anzahl der Argumente im Planungstool</u>	.237 .184
	Anzahl der argumentativen Oberthemen im Planungstool	.228 .201
	Anzahl der Argumente mit mathematischem Bezug	-.278 .117
	Anzahl der Argumente mit Weltwissensbezug	.367* .035
	<u>Anzahl der Wörter im Planungstool</u>	.247 .197
Aufgabenkontext Shoppingcenter	<u>Anzahl der Argumente im Planungstool</u>	.170 .377
	Anzahl der argumentativen Oberthemen im Planungstool	.170 .379
	Anzahl der Argumente mit mathematischem Bezug	.046 .813
	Anzahl der Argumente mit Weltwissensbezug	.239 .212

Tabelle 37: Korrelation nach Pearson und Spearman zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen Planungsmerkmalen und sprachlichen Fähigkeiten, Unterstreichung = normalverteilte Merkmale, Quelle: eigene Darstellung)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Schüler*innen die Planungstools inhaltlich bearbeiteten und damit auf unterschiedlichen Ebenen rein theoretisch die Basis für einen argumentativen Text legten. Des Tools immanentes Ziel, die Schüler*innen systematisch dazu zu befähigen, Textsortenwissen abzurufen, ist erreicht worden. Unabhängig davon, ob die Inhalte zeitlich synchron während der Bearbeitung des Planungstools generiert wurden oder noch vor der aktiven Bearbeitung des Planungstools, nutzte ein überwiegender Anteil der Schüler*innen das Planungstool in beiden Aufgabenkontexten als einen externen Wissensspeicher, da die Bearbeitungen auch auf inhaltlicher Ebene bei den meisten Schüler*innen als umfassend zu betrachten sind. Ob die Schüler*innen tatsächlich die systematisch aufbereiteten Inhalte für die Produktion der Texte verwenden, wird sich erst in den weiteren Analysen zeigen.

Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen lag der Untersuchung die forschungsleitende Annahme zugrunde, dass das schriftliche Planen einen Einfluss auf das Schreiben von Texten hat. Zu dieser Annahme existieren nun folgende Befunde: Die Ergebnisse der argumentativen Textqualitätsmessung zeigen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Aufgabenkontexten auf. In diesem Zusammenhang ist die These aufgestellt worden, dass auch erhebliche Unterschiede in der Bearbeitung der Planungstools ersichtlich sein müssten. Im Bereich der inhaltlichen Bearbeitungen kann abschließend festgehalten werden, dass

sich die Bearbeitungen zwischen den beiden Aufgabenkontexten voneinander unterscheiden. Hier zeigen jedoch die Detailbetrachtungen, dass sich die Unterschiede überwiegend aus der inhaltlichen Ausrichtung der beiden Aufgabenkontexte ergaben. Es kann somit nicht per se davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen die inhaltliche Bearbeitung der Tools systematisch und bewusst abändern. Die Verbesserung der Textqualität vom einen Aufgabenkontext zum zweiten Aufgabenkontext hängt folglich sehr wahrscheinlich mit dem Trainieren des schriftlichen Argumentierens zusammen.

8.3 Vergleichende Analyse von Planungstool und Text

Die parallel ablaufenden Analyseschritte, welche zum einen die Messung der Textqualität und zum anderen die Analyse der Planungstools beinhalteten, gewährleisteten einen detaillierten Überblick über das Material. Dieses Vorgehen bildet wiederum die Grundlage für den nun zu ziehenden Vergleich zwischen den bearbeiteten Planungstools sowie den produzierten Texten. Mit diesem Analyseschritt soll die Forschungsfrage „Wie nutzen Schüler*innen der Mittelstufe ein Planungstool für die Produktion eines argumentativen Textes?“ beantwortet werden. Es geht dementsprechend darum, in den Texten nach Spuren zu suchen, die zuvor in den Planungstools entstanden sind. Diese Spuren sollen durch die Analyse auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene nachgezeichnet werden. Das bedeutet auch, dass in den folgenden Kapiteln die Analyse der Planungstools in Beziehung zu den Ergebnissen bezüglich der Textqualitätsmessung gesetzt wird.

8.3.1 Vorgehen bei der vergleichenden Analyse von Planungstool und Text

Die Darstellung des Vergleichs erfolgt auch anhand optischer Kennzeichnungen. Dazu wurde pro Fall und Schreibaufgabe das transkribierte Planungstool dem dazugehörigen transkribierten Text gegenübergestellt. Die Planungstools waren zu diesem Zeitpunkt bereits durch den vorherigen Analyseschritt nach einem bestimmten System farblich gekennzeichnet (siehe Anhang, 1.2.1.2). Diese Kennzeichnungen wurden jedoch für den Vergleich zum Teil abgeändert. Die Gegenüberstellung des Planungstools und des dazugehörigen Textes erfolgte, wie in dem folgenden Beispiel zu sehen sein wird, durch die farbliche Kennzeichnung spezifischer Textteile und das Setzen von Pfeilen – denn die systematische farbliche Kennzeichnung sowie das Setzen der Pfeile ermöglichten es, einen Überblick darüber zu bekommen, wie viele Bestandteile des Planungstools in den Text übernommen wurden, wie stark sich das Planungstool und der Text inhaltlich voneinander unterscheiden und ob die Schüler*innen das Planungstool der Reihenfolge nach abarbeiteten oder bei der Textproduktion strukturell flexibel mit den geplanten Informationen arbeiteten.

Bei dem folgenden Vergleich (siehe Abbildung 26) handelt es sich um das Planungstool und den Text des Fokusfalles Lars. An diesem Fokusfall wird folgend jeweils pro Vergleichskategorie an einem Beispiel

erläutert, wie die Analyse für jeden Fall erfolgte, um zunächst einen groben Überblick über das Verfahren zu ermöglichen. Im Anhang werden die Vergleichskategorien sowie das Vorgehen bei der Kodierung detailliert dargestellt (siehe Anhang 1.2.2).

Adressat*in	Direktor höflich	<p>Sehr geehrter Herr Direktor, wir haben ein Anliegen und zwar würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten. Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen. Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste jeder Schüler nur 10,90€ . Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen Würden, ob Sie zusagen. Liebe Grüße XXX aus der 7K</p>
Meinung zum Thema	a) Flatrate Angebot b) weil alle sich besser kennen lernen	
Ziel	dass wir die Party machen dürfen	
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich finde, dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit: 2. dass wir alles wieder aufräumen 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. alles wird alleine bezahlt 5. günstiger 6. kein Alkohol 	

Abbildung 26: Exemplarischer Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text von Lars (Quelle: eigene Darstellung)

Hervorzuheben ist, dass an dieser Stelle der Arbeit ausschließlich die Vergleichsperspektiven erläutert werden, um die Darstellung der Ergebnisse nachvollziehbar zu machen, und die Kodierung sowie die Auswertung dieses Analyseschrittes grundsätzlich auf der Messung der Textqualität und der Analyse der Planungstools aufbauen. Im Folgenden wird dafür, wie in den vorherigen Kapiteln der Arbeit auch, zunächst der Vergleich unter einer sprachlichen Perspektive erläutert, um dann auf die inhaltlichen Aspekte einzugehen. Dieses Vorgehen erlaubt es, den Inhalt sowie die Form voneinander zu trennen, um den Vergleich zwischen Planungstool und Text möglichst detailliert zu vollziehen.

Sprachlicher Vergleich

Der sprachliche Vergleich bezieht sich, aufbauend auf der Analyse der Planungstools, auf die bereits herausgearbeiteten Formulierungsformen im Planungstool und die Verwendung der dortigen argumentativen Markierungen.

Argumentative Markierungen

Die zuvor getätigten Kennzeichnungen der argumentativen Markierungen wurden für den Vergleich zwischen Planungstool und Text beibehalten (siehe Anhang Planungstoolanalyse, 1.2.1.2). Dabei wurde untersucht, ob die jeweiligen argumentativen Markierungen im Planungstool auch in den Text übertragen wurden. Ist dies der Fall, wurde ein Pfeil vom Planungstool zu der Stelle im Text gezogen. So kann beispielsweise an der

Abbildung 26 nachvollzogen werden, dass zwar jeweils im Planungstool und im Text argumentative Markierungen verwendet werden (siehe grüne Kennzeichnung), diese jedoch in einem unterschiedlichen inhaltlichen Kontext produziert wurden und somit nicht explizit vom Planungstool in den Text übertragen wurden.

Formulierungsform

Auf sprachlicher Ebene wurde im vorherigen Analyseschritt (vgl. dazu Kapitel 8.2.1) bereits untersucht, ob in den Zeilen des Planungstools einzelne Wörter, Phrasen oder Sätze verwendet wurden, um die Inhalte schriftlich zu planen. Der nun angestellte Vergleich baut hierauf auf. Die zentralen Fragen sind an dieser Stelle folgende: Welche im Planungstool produzierten Inhalte werden auf welche Art und Weise in den Text integriert? Werden beispielsweise einzelne Wörter aufgegriffen und anschließend in einen Satz eingebaut? Daraus ableitend ergeben sich die folgenden Kategorien:

- einzelne Wörter werden übernommen,
- Phrasen bzw. Phrasenverknüpfungen werden übernommen,
- vollständige Sätze werden übernommen (wortwörtlich),
- gesammelte Ideen werden umformuliert im Text integriert.

Wenn Schüler*innen einen Übertrag von dem Planungstool in den Text vollzogen haben, ist auch an dieser Stelle ein Pfeil verwendet worden, um diese Übertragung deutlich zu machen. Exemplarisch soll an der Phrase „auf eigene Kosten“ erläutert werden, wie die Kodierung bei dem Fokusfall Lars vollzogen worden ist. Aus „auf eigene Kosten“ wurde im Text der Satz „Für die Kosten werden wir natürlich selbst aufkommen“ gebildet. Diese Umformung wurde unter die Kategorie gefasst „gesammelte Ideen werden umformuliert in den Text integriert“. Zwar wird das Wort „Kosten“ sowohl für die Bildung der Phrase im Planungstool als auch bei der Satzproduktion im Text verwendet, dennoch zeigt ein lexikalischer Vergleich keine weiteren Übereinstimmungen. Somit wird in diesem Fall von einer Umformulierung gesprochen.

Inhaltlicher Vergleich

Aus dem sprachlichen Vergleich konnte bereits abgeleitet werden, welche Ideen im Planungstool festgehalten und anschließend in den Text integriert wurden. Nachfolgend wird darüber hinaus auf verschiedene Aspekte eingegangen, die ausschließlich einen inhaltlichen Bezug haben.

*Adressat*in*

Bezüglich dieses Aspektes ist zu klären, ob der*die Adressat*in im Planungstool genannt wird und diese Nennung mit der Ansprache im Text inhaltlich identisch ist. Bei Lars entspricht die Planung sogar exakt der Ansprache im Text.

Meinung zum Thema	a) Flatrate-Angebot b) weil alle sich besser kennen lernen	<p>Sehr geehrter Herr Direktor, wir haben ein Anliegen und zwar würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten. Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen. Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste jeder Schüler 10,90€ Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen würden ob Sie zusagen. Liebe Grüße XXX aus der 7K</p>
Ziel	das wir die Party machen dürfen	

Abbildung 27: Exemplarischer Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text von Lars mit Kennzeichnung des globalen Standpunktes und der Zielsetzung (Quelle: eigene Darstellung)

Globaler Standpunkt

Bei der vergleichenden Betrachtung des globalen Standpunktes (Abbildung 27) wird herausgearbeitet, ob die Schüler*innen im Lauf des Schreibprozesses ihren Standpunkt bezüglich der strittigen Fragen änderten. Dementsprechend muss geklärt werden, ob der geplante globale Standpunkt mit dem ausformulierten Standpunkt im Text übereinstimmt. Darüber hinaus muss geprüft werden, ob es sich aus dem Text ergibt, dass es grundsätzlich eine strittige Frage gibt, zu der der argumentative Text verfasst wurde.

Exemplarisch kann bezüglich dieses Punktes festgehalten werden, dass Lars sprachlich implizit bezüglich seiner Haltung gegenüber dem Klassenfest blieb. Er formulierte ausschließlich eine Begründung für das Klassenfest. Einen expliziten globalen Standpunkt produzierte er nicht. Dennoch ergab sich aus der vollständigen Betrachtung des Planungstools (siehe Zeile zur Zielsetzung), dass der Schüler den globalen Standpunkt bezüglich des Klassenfestes verinnerlicht hatte. Das zeigte sich auch zu Beginn des Textes bei der Beschreibung des Anliegens – obgleich hier betont werden muss, dass der globale Standpunkt nicht durch einen Satz wie „Ich bin für das Klassenfest.“ expliziert wird. Dennoch stimmen die Ausführungen im Planungstool mit den Ausführungen im Text überein.

Zielsetzung

Im Mittelpunkt des Vergleiches steht die Frage, ob sich das im Planungstool formulierte Ziel auch aus dem Text erschließt.

Die Zielsetzung aus dem Planungstool „dass wir die Party machen dürfen“ findet sich im Einleitungssatz des Textes wieder, in dem Lars den Anlass für den Brief beschrieb: „Wir haben ein Anliegen, und zwar würden wir gern die Feier des 7. Jahrgangs veranstalten“.

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich finde, <u>dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit:</u> 2. <u>dass wir alles wieder aufräumen</u> 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. <u>alles wird alleine bezahlt</u> 5. <u>günstiger</u> 6. <u>kein Alkohol</u>

Sehr geehrter Herr Direktor,
wir haben ein Anliegen und zwar
würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs
veranstalten.
Und wir wollten fragen, ob wir
die Feier hier in der Schule feiern
dürften. Für die Kosten werden
wir natürlich selber aufkommen.
Und wir werden alles natürlich
wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot
ausgesucht, und zwar
~~das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste
jeder Schüler 10,90€~~ Meine Meinung
ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist
natürlich ohne Alkohol. Es wäre
nett, wenn Sie sich überlegen
würden ob Sie zusagen.
Liebe Grüße
XXX aus der 7K

Abbildung 28: Exemplarischer Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text von Lars mit Kennzeichnung der Argumentation (Quelle: eigene Darstellung)

Argumente

Für die vergleichende Analyse im Bereich der Argumentation (Abbildung 28) gilt es nachzuvollziehen, welche geplanten Argumente bzw. Ideen für Argumente grundsätzlich in den Text integriert wurden. Dazu wurde auch untersucht, ob die Argumente weltwissensbezogen oder mathematisch ausgelegt sind.

Bei der Planung der Argumentation durch die Schüler*innen war es durch den Aufbau des Planungstools legitim, Stichworte zu verwenden, ohne sprachlich eindeutige Argumentationen zu etablieren. Deshalb wurde bei der Analyse der Planungstools davon ausgegangen, dass sich rein theoretisch aus jedem im Tool genannten Stichpunkt ein vollständiges Argument im Text entwickeln kann oder die Stichpunkte für die pragmatische Rahmung im Text verwendet werden. Bei der Messung der Textqualität zeigte sich jedoch, dass die Schüler*innen zum Teil sehr implizit bleiben, was die argumentative Ausgestaltung ihres Standpunktes betrifft. Auf diesen Umstand muss auch in der nun anstehenden vergleichenden Analyse der Argumente reagiert werden. Deshalb werden in dieser nicht ausschließlich die sprachlich und inhaltlich expliziten Argumente als Übertragung gewertet. Dieses Vorgehen ist forschungsfragenadäquat und führt auch nicht zu einem Informationsverlust, da zeitgleich eine vergleichende Analyse bezüglich des globalen Standpunktes durchgeführt wurde und zusätzlich die detaillierten Daten der falldifferenten Textqualitätsmessung vorliegen.

Aus dem sprachlichen Vergleich konnte bereits abgeleitet werden, dass insgesamt vier der geplanten Ideen in den Text integriert werden, wobei drei von diesen weltwissensbezogen sind und sich eine Idee mathematisch begründet („günstiger“). Auf den letzten Punkt soll hier explizit eingegangen werden, um das Prozedere bei der vergleichenden Analyse nachvollziehen zu können. Die Form des Wortes „günstiger“ impliziert einen Vergleich. Mit dem Wissen um die Schreibaufgabe wird deutlich, dass das Flatrate-Angebot

mathematisch modelliert wurde. Für eine Ausgestaltung im Text war davon auszugehen, dass Lars deutlich formuliert, dass das Flatrate-Angebot gegenüber dem Genießervertrag aus verschiedenen Gründen zu bevorzugen ist. So war zumindest die Erwartungshaltung. Im Text wurde jedoch eine Beschreibung umgesetzt. „Wir haben uns ein Angebot rausgesucht und zwar das sogenannte Flatrate-Angebot. Jeder Schüler würde 10,90 bezahlen.“ Der mit dem Wort „günstiger“ beschriebene Kostenaufwand wurde im Text ausführlicher beschrieben, allerdings nicht begründet. Aus dem Text erschließt sich nicht, dass es ein anderes Angebot gab und die mathematische Modellierung dieser Angebote ein Teil der argumentativen Aufgabe war. Für die Kategorisierung dieser Analyse folgt daraus, dass ebenfalls ein Pfeil von „günstiger“ zu der entsprechenden Textstelle gezogen worden ist, da diese Idee im Text aufgegriffen worden ist, auch wenn es nicht zu einer argumentativen Umsetzung gekommen ist. Dass es nicht zu einer eindeutigen argumentativen Begründung der strittigen Frage kam, wurde zum einen bei der Messung der Textqualität und zum anderen bei der Betrachtung des globalen Standpunktes vermerkt.

Zusammenfassung

Neben den Detailanalysen, wie sie hier exemplarisch dargelegt worden sind, sind die Ergebnisse der Analyse ebenfalls kategorisiert und zum Teil quantifiziert worden. Die folgende Tabelle 38 gibt einen Überblick über sämtliche Aspekte, die bei der vergleichenden Analyse betrachtet worden sind:

Analysefrage	Kategorie	Darstellung der Kodierungen
argumentative Markierung: Welche argumentativen Markierungen werden bereits im Planungstool produziert und dann an entsprechender Stelle in den Text übertragen?	subjektbezogen	bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil u. Erfassung der Anzahl der Übertragung pro Fall
	sachbezogen	bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil u. Erfassung der Anzahl der Übertragung pro Fall
	adressatenbezogen	bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil u. Erfassung der Anzahl der Übertragung pro Fall
	Konnektoren	bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil u. Erfassung der Anzahl der Übertragung pro Fall
Formulierungsform: Welche Formulierung im Planungstool wird auf welche Art in den Text übertragen?	aus Wort im Planungstool wird Satz im Text	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool und Text, bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil, Erfassung der n pro Fall
	Phrase im Planungstool wird wortwörtlich in den Text übertragen	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool und Text, bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil, Erfassung der n pro Fall
	Satz im Planungstool wird wortwörtlich in den Text integriert	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool und Text, bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil, Erfassung der n pro Fall
	Notiz im Planungstool wird paraphrasiert in den Text übertragen	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool und Text, bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil, Erfassung der n pro Fall
globaler Standpunkt: Inwiefern unterscheidet bzw. gleicht sich der formulierte globale Standpunkt im Planungstool mit dem globalen Standpunkt im Text?	Standpunkt im Planungstool und im Text sind identisch	kategoriale Erfassung u. bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil
	Standpunkt im Planungstool und im Text sind nicht identisch	kategoriale Erfassung
Adressat*in: Sind die aufgeführten Adressat*innen im Planungstool und im Text identisch?	Adressat*in im Planungstool und im Text ist identisch	kategoriale Erfassung
	Adressat*in im Planungstool und im Text ist nicht identisch	kategoriale Erfassung

Analysefrage	Kategorie	Darstellung der Kodierungen
Schreibziel: Wird das formulierte Ziel im Planungstool im Text aufgegriffen?	Ziel wird im Text aufgegriffen	kategoriale Erfassung
	Ziel wird nicht im Text aufgegriffen	kategoriale Erfassung
Argumentation: Welche Argumente werden vom Planungstool in den Text übertragen?	Übertragung mathematische Argumente	farbliche Markierung im Planungstools, bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil u. Erfassung der n in Tabelle
	Anzahl der übertragenen Argumente insgesamt	Erfassung der n pro Fall
	Anzahl der Argumente, die nicht vom Planungstool in den Text übertragen werden	Erfassung der n pro Fall
	neue Argumente im Text, die nicht im Planungstool vorkommen	farbliche Kennzeichnung im Text, Erfassung der n pro Fall
Kennzeichnung des wichtigsten Arguments: Wird das gekennzeichnete Argument in den Text übertragen?	das gekennzeichnete Argument wird in den Text übertragen	bei Übertragung Kennzeichnung durch Pfeil, kategoriale Erfassung
	das gekennzeichnete Argument wird nicht in den Text übertragen	kategoriale Erfassung
Übertragung insgesamt: Wie viele Aspekte wurden insgesamt vom Planungstool in den Text übertragen?	Anzahl der Pfeile	Erfassung der Anzahl der Pfeile pro Fall

Tabelle 38: Zusammenfassung der Analyseaspekte des Vergleichs zwischen Planungstool und Text (Quelle: eigene Darstellung)

8.3.2 Ergebnisse der vergleichenden Analyse

Eine der Forschungsfragen dieser Arbeit untersucht, wie die einzelnen Schüler*innen die bearbeiteten Planungstools nutzen, um den argumentativen Text zu verfassen. Dabei wird der Nutzen aus den Übertragungen vom Planungstool auf den Text abgeleitet. Darüber hinaus werden für die Beantwortung der Forschungsfrage die Ergebnisse aus der Textqualitätsmessung sowie die Befunde der Analyse der Planungstools in Beziehung zueinander gesetzt.

Der Aufbau dieses Kapitels folgt der Struktur der vorherigen Kapitel. Zunächst wird unter einer sprachlichen Perspektive nachvollzogen, ob bzw. welche Formulierungen von den Schüler*innen übertragen wurden. Anschließend werde ich den Fokus auf die im Planungstool generierten Inhalte legen. Diese Ergebnisse werden zunächst für alle Fokusfälle dargestellt. Anschließend werden erneut alle inhaltlichen Schwerpunkte des Planungstools nacheinander aufgegriffen und gesondert betrachtet: Adressat*in, globaler Standpunkt, Zielsetzung und Argumentation.

8.3.2.1 Ergebnisse des sprachlichen Vergleichs von Planungstool und Text

Die Analyse der Planungstools gab Hinweise darauf, dass die verschiedenen sprachlichen Formulierungsformen in den Planungstools durch die Struktur des Tools und die Aufgabenstellung begründet ist. Des Weiteren ließen sich keine überzeugenden Hinweise bezüglich der Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Planungsmerkmalen und den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen herstellen. Daraus wurde zunächst der Schluss gezogen, dass die Schüler*innen das Planungstool überwiegend nutzen, um Inhalte zu generieren, und damit nicht zwangsläufig Formulierungen erproben, wie es für die Methode *planning by modeling* üblich wäre – obwohl die sprachlichen Bearbeitungen der Tools das Potenzial dazu hätten, explizit sowie bewusst Formulierungen auszuprobieren und sie entsprechend bei der finalen Formulierung des Textes abzuwandeln. Anhand der folgenden Tabelle 39 ist jeweils die Häufigkeit der sprachlichen Übertragungen, sortiert nach Formulierungsformen, nachzuvollziehen.

	Aufgabenkontext Klassenfest				Aufgabenkontext Shoppingcenter			
	min	max	M	SD	min	max	M	SD
Anzahl: Übertragung von einzelnen Wörtern in den Text	0	2	.45	.56	0	1	.06	.24
Anzahl: Übertragung von Phrasen in den Text	0	3	.73	.94	0	4	1.30	1.21
Anzahl: Übertragung von Sätzen in den Text	0	3	.61	.97	0	4	.79	1.19
Anzahl: Inhalte werden umformuliert in Text übertragen	0	7	1.94	1.44	0	8	2.64	2.06
Anzahl: Argumente werden umformuliert in den Text übertragen	0	5	1.12	1.19	0	6	1.76	1.58
Anzahl: Argumente werden wortwörtlich in den Text übertragen	0	5	1.12	1.13	0	4	1.36	1.08

Tabelle 39: Häufigkeit der sprachlichen Übertragungen von Planungstool zu Text beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)

Es ist zu erkennen, dass die meisten Inhalte paraphrasiert in den Text übertragen werden. Das kann für beide Aufgabenkontexte nachvollzogen werden. Dieses Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass die Schüler*innen die eigenen Formulierungen aus den Planungstools reflektieren und für den finalen Text abwandeln. Abschließend kann diese Frage aufgrund der verwendeten Methodik nicht sicher beantwortet werden. Das Ergebnis kann jedoch auch anders gelesen werden, was an dieser Stelle plausibler erscheint. Die vorherigen Ergebnisse bezüglich der sprachlichen Bearbeitung der Planungstools legen offen, dass die Schüler*innen überwiegend Phrasen und Phrasenverknüpfungen produzieren, um Inhalte schriftlich zu fixieren. Diese sprachlichen Formen müssen verändert werden, um sie sinnvoll in einen Satz zu integrieren – d. h., dass die Schüler*innen mit dem Planungstool stichwortartige Prätexte entwickeln und diese dann leicht

überarbeitet in einen finalen Text umwandeln. Der Fokus bleibt jedoch auf der inhaltlichen Wiedergabe der Argumente – und nicht auf deren sprachlichen Ausgestaltung.

Nachfolgend wird geprüft, inwiefern die jeweiligen sprachlichen Übertragungen in einem Zusammenhang mit der Textqualität stehen (Tabelle 40).

sprachliche Planungsmerkmale	Textqualität Klassenfest	Textqualität Shoppingcenter
Anzahl: Übertragung von Wörtern in den Text	.019 .916	-.326 .064
Anzahl: Übertragung von Phrasen in den Text	.182 .311	.003 .986
Anzahl: Übertragung von Sätzen in den Text	-.030 .870	-.161 .371
Anzahl: Inhalte werden umformuliert in Text übertragen	.282 .112	.225 .207
Anzahl: Argumente werden umformuliert in den Text übertragen	.142 .429	.317 .073
Anzahl: Argumente werden wortwörtlich in den Text übertragen	.132 .464	-.291 .100

Tabelle 40: Korrelation nach Spearman zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen den sprachlichen Übertragungen und der Textqualität

Aus der Tabelle leitet sich ab, dass es keinen Zusammenhang zwischen der sprachlichen Übertragung und der Textqualität gibt. Das ist interessant. So war zuvor davon auszugehen, dass z. B. die Schüler*inne, die besonders viel umformulieren oder eher Phrasen in den Text integrieren, sprachlich flexibel sind und dann entsprechend in der Lage sind, gute argumentative Texte zu schreiben. Dies zeigt sich jedoch nicht in den Daten. Der Hauptgrund für dieses Ergebnis liegt wahrscheinlich darin, dass die Schüler*innen das Tool nicht als ein Hilfsmittel betrachten, mit dem Formulierungen explizit sprachlich erarbeitet werden. Somit zeigt sich auch keine eindeutige Systematik bezüglich der sprachlichen Übertragungen.

Abschließend sind folgend zwei Beispiele dargestellt, die jeweils einen Fokusfall zeigen, der besonders häufig wortwörtlich Aspekte von dem Planungstool in den Text überträgt, d. h. kaum paraphrasiert, und ein weiterer Fall, in dem insgesamt viele inhaltliche Aspekte vom Planungstool in den Text übertragen worden sind, diese jedoch überwiegend umformuliert worden sind.

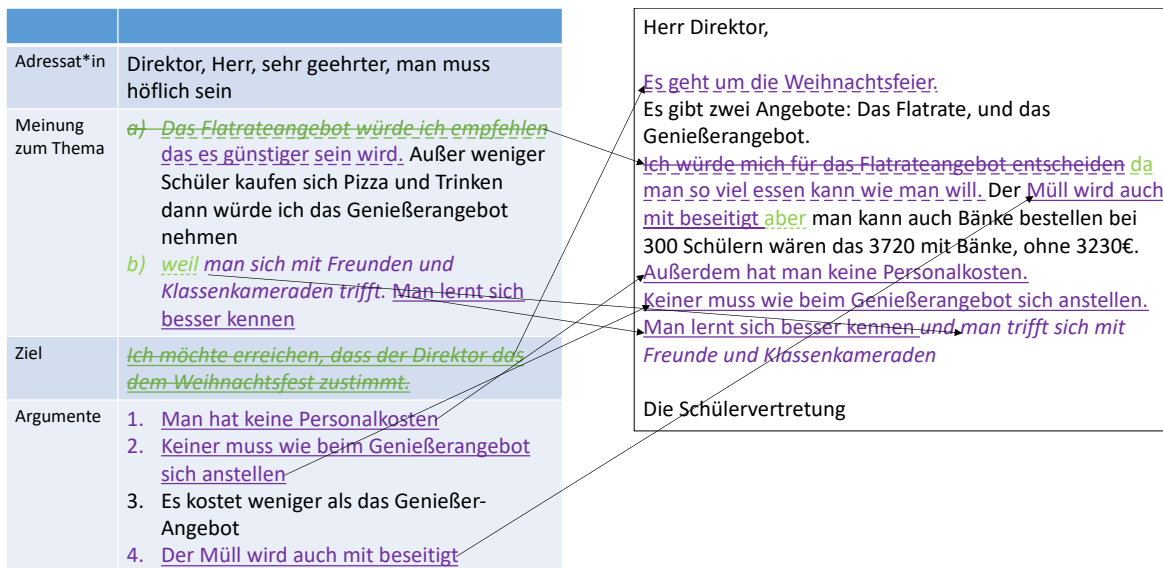


Abbildung 29: Planungstool und Text von Clemens zur Darstellung von direkten sprachlichen Übertragungen (Quelle: eigene Darstellung)

Im Fall von Clemens zeigt sich, dass, wenn Aspekte aus dem Planungstool übernommen werden, Clemens diese nicht erneut überprüft, weshalb auch unübliche Formulierungen wie „mit beseitigt“ in den Text integriert werden. Auch syntaktische Fehler wie in dem Beispiel „keiner muss wie beim Genießerangebot sich anstellen“ werden auf den Text übertragen. Dieses Phänomen zeigt sich insgesamt bei den Schüler*innen, die viele inhaltlichen Aspekte wortwörtlich vom Planungstool in den Text übertragen. Fehler oder unangemessene Formulierungen werden zum Teil in den Tools produziert und anschließend in den Text übertragen. Das vorherige Bearbeiten des Tools kann nicht zwangsläufig dazu beitragen, dass die sprachlichen Aspekte erneut hinterfragt werden, bevor sie in den Text integriert werden. Anhand dieses Einzelfalls kann folglich gezeigt werden, dass, nur weil die Schüler*innen tatsächlich die generierten Inhalte verschriften, nicht zwangsläufig die Methode *planning by modeling* umgesetzt wird. Darüber hinaus ist sehr auffällig, dass Clemens zwar von der Reihenfolge der aufgelisteten Inhalte im Planungstool abweicht, wenn er diese in den Text überträgt, jedoch gleichzeitig die geplanten Argumente im Text nicht Beziehung zueinander setzt. Darunter leidet auch die Textqualität. Es hat den Anschein, als wenn der Schüler seine erstellte Liste in Form des Planungstools abarbeitet. Er ist folglich anhand seiner schriftlichen Ausführungen nicht in der Lage, mit den generierten Inhalten aktiv und flexibel zu arbeiten. So hat er zwar umfassend einen externen Wissensspeicher gebildet, jedoch scheint es eine Hürde für ihn zu sein, eine Brücke zwischen dem Planen sowie dem eigentlichen Formulieren zu schlagen.

Die folgende Bearbeitung des Fokusfalls Hannes ist typisch für die Gruppe von Schüler*innen, die besonders viel inhaltlich übertragen, jedoch überwiegend paraphrasieren.

Adressat*in	Direktor in ein guten Ton	<p>Lieber Herr Direktor, ich bitte Sie mit diesem Brief, um die Zustimmung der Party. Das Angebot der Flatrate lohnt sich, und zwar sehr. Weshalb? Man bezahlt für ein Betrag und dann kann man so viel essen und trinken wie man will und am Ende ist die Schule sauber das versichere ich Ihnen. Seien sie mal ehrlich, wem würde eine Weihnachtsfeier nicht Spaß machen? Man kommt in die Weihnachtsstimmung, man lernt sich besser mit den Schülern kennen und hat einfach Freude! Wir machen ein Vorschlag, wenn die Feier stattfindet konzentrieren, wir uns besser! Überlegen Sie sich das bitte gut und kündigen Sie uns dann ihre Entscheidung an. Mit lieben Grüßen ihr Jahrgang 7</p>
Meinung zum Thema	<p>a) Das Flatrate Angebot finde ich am besten, weil man für ein Betrag so viel essen/trinken kann. b) weil den Lehrern und Schülern Spaß macht</p>	
Ziel	dass es die Feier gibt und der Direktor zustimmt	
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> kein Geld bezahlen es macht Spaß neue Freunde finden wir nerven sich nicht mehr genug Essen und Trinken ein Vorschlag machen müssen nichts aufräumen alles wird sauber sein in Weihnachtsstimmung reinkommt 	

Abbildung 30: Planungstool und Text von Hannes zur Darstellung von Paraphrasierungen (Quelle: eigene Darstellung)

Bei Hannes zeigt sich, dass sprachlich deutliche Unterschiede zwischen dem Planungstool und dem Text zu finden sind. Es ist davon auszugehen, dass auch Hannes in gewisser Weise seine Liste abarbeitet, jedoch sowohl inhaltlich auch sprachlich deutlich flexibler ist. Das spiegelt sich ebenso in der Qualität des Textes wider. So ist dieser qualitativ hochwertiger als der von Clemens.

In dem Satz „Es macht Spaß.“ ist ein besonderes Phänomen zu erkennen. Dieser könnte ohne eine grammatikalische Veränderung direkt in den Text übertragen werden. Hannes geht so jedoch nicht vor. Er verbindet verschiedene geplante Ideen inhaltlich miteinander und passt entsprechend den Satz sprachlich an. Interessant ist, dass er das Nomen „Spaß“ durch „Freude“ ersetzt. So könnte auch dieses direkt in den Text integriert werden, da beide Begriffe als inhaltlich synonym zu betrachten sind. Es kann hier nicht abschließend geklärt werden, ob es sich dabei um eine bewusst geplante Umwandlung oder eine spontane Abwandlung handelt.

Obgleich der inhaltliche Bereich hier nicht explizit betrachtet wird, zeigt sich im Vergleich zum Fokusfall Clemens, dass Hannes sowohl inhaltlich als auch sprachlich variabel arbeitet und somit vom Planungstool abweicht. Allerdings lässt sich dieses Phänomen ebenfalls nicht auf den gesamten Datensatz übertragen, da sich keine Korrelation zwischen der Anzahl der Paraphrasierungen und derjenige der neuen ungeplanten Argumente im Text finden lässt.

Zusammenfassung

Es zeigt sich keine eindeutige Systematik bei der sprachlichen Bearbeitung der Tools. Somit ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen das Planungstool nutzen, um Inhalte zu verschriften, was bedeutet, dass der Fokus auf der Inhaltsplanung liegt. Dieses Ergebnis ist damit erwartungskonform, weil bereits Torrance et al., (2000; 1996) herausarbeiteten, dass die überwiegende Planungszeit bei erwachsenen Schreiber*innen für die Generierung von Inhalten aufgebracht wird, wenn schriftlich geplant wird. Zusätzlich konnten die Autor*innen zeigen, dass überwiegend Inhalte und Strukturen in schriftlichen Plänen niedergeschrieben werden. Die Analysen verdeutlichen hier, dass die Schüler*innen wahrscheinlich sprachlich nicht bewusst arbeiten, aber dennoch unterschiedliche Herangehensweise haben, die generierten Inhalte aus dem Plan sprachlich in den Text zu integrieren. Zwar wurde immer wieder im Rahmen der Intervention erläutert, dass das Planungstool auch verwendet werden kann, um sprachlich zu planen, jedoch zeigt sich nun an den Analysen, dass dieser Hinweis bei ungeübten Schreiber*innen nicht genügt. Der Aufbau der Planungstools leitet die Schüler*innen zu wenig dazu an, sprachlich zu planen, d. h., den Prozess des Formulierens anzubahnen. Zusätzlich scheint die Auflistung für einige Schüler*innen hinderlich zu sein, um umfassende und zusammenhängende argumentative Strukturen im Text umzusetzen. Gailbraith (2009) gibt mit seiner Vorstellung eines *dual-process-models* eine Erklärung dafür. So etablieren sich erst neue und komplexe Wissensstränge während des Schreibens. Das Abarbeiten einer Liste erweist sich unter dieser Betrachtung als zu starr für Schüler*innen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen noch keine Routine im Umgang mit dem Planungstool entwickelt haben. Die Trennung von Inhalt und Sprache sowie die Übertragung der Inhalte und das Umformulieren müssen von den Schüler*innen vertiefend trainiert werden.

8.3.2.2 Ergebnisse des inhaltlichen Vergleichs von Planungstool und Text

Die bisherigen Darstellungen haben gezeigt, dass die Planungstools von den Schüler*innen genutzt wurden, um Inhalte für den Text zu generieren und Textsortenwissen abzurufen. Deshalb wird im Folgenden untersucht, welche inhaltlichen Merkmale im Planungstool in einem Zusammenhang zur Textqualität stehen. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Inhalte von den Planungstools auf die Texte übertragen wurden. Um einen Überblick über diese Aspekte zu gewinnen, wird zunächst dargestellt, welches Merkmal im Plan im Zusammenhang zur Textqualität steht. Anschließend wird auf die Besonderheiten der verschiedenen Bereiche im Planungstool eingegangen. Zur Darstellung des Zusammenhangs der Planungsmerkmale und der Textqualität enthält die folgende Tabelle 41 einen Überblick. Hier sind jeweils die metrischen Variablen aufgeführt, die Auskunft über die Planungsmerkmale geben und durch Korrelationen in den Zusammenhang zur Textqualität gesetzt worden sind.

Inhaltliche Planungsmerkmale	Textqualität Klassenfest	Textqualität Shoppingcenter
<u>Anzahl: Wörter im Planungstool</u>	.359* .040	.403* .020
<u>Anzahl: Argumente im Planungstool</u>	.237 .184	.157 .381
Anzahl: argumentativen Oberthemen im Planungstool	.228 .201	.078 .665
<u>Anzahl: Argumente mit mathematischem Bezug im Planungstool</u>	-.278 .117	.082 .651
<u>Anzahl: Argumente mit Weltwissensbezug im Planungstool</u>	.367* .035	.152 .399
<u>Anzahl: Argumente, die nicht in den Text übertragen wurden</u>	.022 .903	-.065 .721
<u>Anzahl: Argumente, die neu im Text sind und nicht zuvor geplant wurden</u>	.165 .358	.281 .113
<u>Anzahl: Übertragungen insgesamt</u>	.383* .028	.127 .481

Tabelle 41: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson und Spearman zwischen den Planungseigenschaften und der Textqualität beider Aufgabenkontexte, Pearson Korrelation = Unterstreichung (Quelle: eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass für den Aufgabenkontext *Klassenfest*, dass die Anzahl der produzierten Wörter, die Anzahl der geplanten weltwissensbezogenen Argumente und die Anzahl der Übertragungen, d. h. die Anzahl der Pfeile, vom Planungstool zum Text positiv mit der Textqualität korrelieren. Es gibt somit einen direkten Zusammenhang zwischen den Variablen. Auffällig ist, dass sich diese Zusammenhänge jedoch im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* nicht ergeben. Das bedeutet folglich, dass die Bearbeitung und die Anwendung des Planungstools im zweiten Aufgabenkontext weniger systematisch verliefen. Ausschließlich die Anzahl der im Planungstool produzierten Wörter korreliert signifikant mit der Textqualität des *Aufgabenkontextes Shoppingcenter*. Allerdings gilt Folgendes: Auch wenn sich hier Zusammenhänge zeigen, kann daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass die Etablierung des jeweiligen Merkmals im Planungstool dazu führt, dass zwangsläufig gute Texte entstehen, denn die zuvor dargestellten Ergebnisse geben eher einen Hinweis darauf, dass gute Schreiber*innen bei der Bearbeitung und der Anwendung des Planungstools anders vorgehen als weniger gute.

Zusätzlich wurden die kategorialen Variablen zur Erfassung der Planungsmerkmale in den Bezug zur Textqualität gesetzt. Dementsprechend sind die folgenden Ergebnisse mithilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse errechnet worden. Die Varianzhomogenität der hier aufgeführten Ergebnisse ist anhand des Levene-Tests geprüft worden, welcher ergab, dass die Varianzhomogenität in allen Bereichen gegeben ist.³³

inhaltliche Planungsmerkmale	Textqualität Klassenfest	Textqualität Shoppingcenter
vollständiger globaler Standpunkt	F(1,31)=4.176; p=.049	F(1,31)=1.224; p=.277
Adressat*in Ergänzung vorhanden	F(1,31)=9.751; p=.291	F(1,31)=9.844; p=.004
Adressat*innenbezug	F(1,31)=7.333; p=.361	F(1,31)=.037; p=.850
Abwägen Angebot/ Ladenfläche	F(1,31)=4.714; p=.465	F(1,31)=5.614; p=.420
neues Argument im Text	F(1,31)=1.880; p=.180	F(1,31)=1.179; p=.286
Argumente nicht übertragen	F(1,31)=1.361; p=.252	F(1,31)=1.775; p=.192
Kennzeichnung des wichtigsten Arguments	F(1,31)=.009; p=.924	F(1,31)=.698; p=.410

Tabelle 42: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zur Darstellung des Zusammenhangs von Planungseigenschaften und der Textqualität (Quelle: eigene Darstellung)

Auch in dieser Tabelle wird deutlich, dass in den Planungstools bestimmte Merkmale vorhanden sind, die zwar theoretisch für die Produktion eines argumentativen Textes relevant sind, deren Vorhandensein oder Nichtvorhandensein im Planungstool jedoch keinen statistischen Zusammenhang zur Textqualität hat. Das bedeutet, dass zwar bereits im Planungstool Gegenperspektiven eingenommen wurden oder zwischen Inhalten selektiert wurde, diese Merkmale jedoch nicht ausnahmslos dazu führten, dass gute Texte entstanden. Ausschließlich im Aufgabenkontext *Klassenfest* steht das Merkmal „vollständiger globaler Standpunkt“ im Zusammenhang mit guten Texten, was bedeutet, dass der Produktion guter Texte die Formulierung des globalen Standpunktes beider strittigen Fragen vorausging. Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass die Schüler*innen zwar zum Teil inhaltlich umfassend mit dem Planungstool arbeiteten, es ihnen jedoch nicht gelang, die Inhalte des Planungstools in den Text zu transferieren.

Um jeweils Besonderheiten und Details der verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte des Planungstools bezüglich der Übertragungen darzustellen, werden im Folgenden erneut die Bereiche Adressat*in, globaler Standpunkt, Zielsetzung und Argumentation unterschieden.

8.3.2.2.1 Adressat*in

Bezüglich der Planung der Adressat*innen ist bereits im Kapitel 8.2.2.3.1 berichtet worden, dass ausschließlich im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* im Planungstool nicht die richtige Anrede vermerkt wurde und alle drei Fälle jedoch anschließend im Text die korrekte Anrede verwendeten. Dieses Ergebnis gibt einen

³³ Die exakten Testergebnisse können dem Anhang entnommen werden (1.1.3).

Hinweis darauf, dass die Schüler*innen im Verlauf des Schreibprozesses die Aspekte im Planungstool erneut überdachten und entsprechend abwandelten.

Bezüglich der zusätzlichen Ergänzungen einiger Schüler*innen zeigt sich hingegen ein anderes Bild. Die Schüler*innen vermerkten beispielsweise Aspekte wie „ich muss höflich sein“, „gute Argumente“, „viele Argumente“. Bei Ergänzungen wie diesen handelt es sich um die schriftliche Reproduktion von Schreibwissen. Da jedoch dieses Schreibwissen nicht von den Schüler*innen expliziert wurde, kann anhand der Texte nicht überprüft werden, ob das Nennen des jeweiligen Merkmals Auswirkungen auf die Schreibperformance hatte. Diesbezüglich ist ein besonderer Fokusfall heranzuziehen. Bei Daniel zeigt sich eine Besonderheit: Er verweist in der ersten Zeile des Planungstools darauf, dass „Kontra-Argumente“ entkräftet werden sollten. Er ruft damit ihr genrespezifisches Schreibwissen ab (Abbildung 31).

Adressat*in	Frau Auer richtige Anrede benutzen die Kontra-Argumente entkräften	<p>Sehr geehrte Frau Auer, wir bitten um Ihr Einverständnis, denn wir wollten eine Party organisieren am 25.12.15. Wir hätten sogar ein gutes Angebot von einer Firma. Die Firma würde pro Pers. 10,90€ nehmen das ist das Flatrate-Angebot, das würden auch die Schüler bezahlen. Im letzten Jahr hat es nicht so gut geklappt, da sie keine Firma angestellt haben und es nicht gut geplant haben. Die Firma würde sogar den Müll wieder mitnehmen und aufräumen. Wir hoffen auf Ihr Einverständnis. Danke für ihre Aufmerksamkeit. Liebe Grüße XXX</p>
Meinung zum Thema	a) Flatrate b) weil es Spaß macht, Schüler lernen sich besser kennen, man kann auch Wettbewerbe organisieren	
Ziel	dass es eine Party gibt	
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es war letztes Jahr nicht gut geplant, aber wir haben ein super Angebot ... 2. Es stärkt die Klassen-/Schulgemeinschaft 3. werden Freundschaften geschlossen 4. bei dem Angebot wird sogar der Müll wieder mitgenommen 5. und wir räumen sogar auf 6. einen Teil bezahlen 	

Abbildung 31: Planungstool und Text von Daniel (Quelle: eigene Darstellung)

Im Text unternimmt Daniel den Versuch, die Perspektive der Direktorin einzunehmen, indem er schreibt: „Im letzten Jahr hat es nicht so gut geklappt, da sie keine Firma angestellt haben und es nicht gut geplant haben“. Diese Darstellung wird jedoch nicht entkräftet, da der Schüler nicht expliziert, dass in diesem Jahr das Schulfest gut organisiert würde.

Daraus kann abgeleitet werden, dass das Planungstool von den Schüler*innen dazu genutzt wurde, um sich bei der Textproduktion wichtige Aspekte in Erinnerung zu rufen. Dennoch sorgte dieses Vorgehen nicht zwangsläufig dafür, dass komplexere inhaltliche Aspekte wie die Umsetzung der Vertextung tatsächlich in die Texte einfließen. Es gibt hier folglich eine Diskrepanz zwischen dem Abrufen von notwendigem Schreibwissen und der Umsetzung im Text. Daniel steht hier stellvertretend für weitere Schüler*innen im Datensatz, die auf ähnliche Weise Schreibwissen abrufen und notieren, dieses jedoch nicht in der Textproduktion umsetzen können. Schreibmethodisch ist daraus die Konsequenz abzuleiten, dass die schriftliche

Sammlung von Schreibwissen in einem Planungstool sehr wahrscheinlich keinen Einfluss auf die Textproduktion selbst hat. Es könnte somit darauf verzichtet werden.

8.3.2.2 Globaler Standpunkt

Die Ausführungen zum globalen Standpunkt bei der Analyse der Planungstools haben bereits gezeigt, dass die meisten Schüler*innen einen globalen Standpunkt zu beiden strittigen Fragen formulierten (vgl. auch Kapitel 8.2.2.3.2). In diesem Unterkapitel wird herausgearbeitet, inwiefern die Planung mit Text bezüglich des globalen Standpunktes übereinstimmt. Bei der Messung der Textqualität und der Analyse der Planungstools ist bereits die Bedeutung des globalen Standpunktes für den Aufbau der Argumentation herausgestellt worden. Ziel ist es, dass die Schüler*innen zu den strittigen Fragen eine übergeordnete Meinung formulieren und diese dann durch verschiedene Argumentationsstränge stützen.

	Klassenfest absolute Häufigkeit	Shoppingcenter absolute Häufigkeit
Globaler Standpunkt von Plan und Text weichen inhaltlich ab	0	4
Übereinstimmung der Vollständigkeit des globalen Standpunktes zwischen Plan und Text	17	18
Reduzierung des globalen Standpunktes von Plan zu Text	11	9
Erweiterung des globalen Standpunktes von Plan zu Text	5	6

Tabelle 43: Häufigkeiten der Übertragung des globalen Standpunktes in beiden Aufgabenkontexten, Quelle: eigene Darstellung)

Insgesamt ist nachzuvollziehen, dass in den meisten Fällen an der argumentativen Ausrichtung keine Unterschiede zwischen dem Planungstool und dem Text auszumachen sind. Es kommt lediglich im Aufgabenkontext Shoppingcenter viermal vor, dass im Text für ein anderes Ladengeschäft argumentiert wird, als ursprünglich geplant wurde. Anders verhält es sich jedoch mit der Vollständigkeit des globalen Standpunktes, wenn ein Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text gezogen wird. Die Aufgabe sieht vor, dass jeweils eine weltwissensbezogene Perspektive sowie eine mathematische Perspektive beim globalen Standpunkt eingenommen werden müssen. Bei knapp der Hälfte (in beiden Aufgabenkontexten) werden nicht beide Standpunkte übereinstimmend im Plan und im Text umgesetzt (siehe Zeile 2). Dabei ist es besonders interessant, dass es im Aufgabenkontext Klassenfest insgesamt fünf Fälle gibt, die keinen vollständigen globalen Standpunkt im Planungstool formulierten, dies jedoch dann im Text taten. Im *Aufgabenkontext Shoppingcenter* sind es insgesamt sechs Schüler*innen. Dieser Befund kann einen Hinweis darauf geben, dass diese Schüler*innen im Ansatz das bereits geplante reflektieren. Allerdings gibt es insgesamt elf Fälle,

bei denen zunächst ein vollständiger globaler Standpunkt im Planungstool formuliert worden ist und dann im Text reduziert wurde. Im Aufgabenkontext Shoppingcenter ist dieses Phänomen bei neun Fällen zu finden. Hier ist eine inhaltliche Verschlechterung vom Planungstool zum Text auszumachen. Das gibt einen Hinweis darauf, dass die Schüler*innen kognitiv in der Lage waren, das kommunikative Problem zu erfassen, jedoch waren sie nicht fähig, diese Inhalte auch im Text zu produzieren.

8.3.2.2.3 Zielsetzung

Es wurde bereits dargestellt, dass die meisten Schüler*innen eine korrekte und nachvollziehbare Zielsetzung in den Planungstools formulieren. Nachfolgend soll dargestellt werden, inwiefern diese Zielsetzung explizit in den Text integriert wurde. So wäre es beispielsweise denkbar, die Zielsetzung als Kontextualisierung innerhalb des Textes zu etablieren, um den kommunikativen Anlass der Texte für die Leser*innen zu verdeutlichen. Entsprechend sind in der folgenden Tabelle die Häufigkeiten der Übertragungen der Zielsetzung in den Text dargestellt.

	Klassenfest absolute Häufigkeit	Shoppingcenter absolute Häufigkeit
explizite Übertragung der Zielsetzung in den Text	12	7

Tabelle 44: Häufigkeiten der Übertragung der Zielsetzung in den Text in beiden Aufgabenkontexten, Quelle: eigene Darstellung)

Es ist deutlich zu erkennen, dass sich die Zielsetzung in den Texten nicht explizit wiederfindet, indem beispielsweise der kommunikative Anlass beschrieben wird. Dennoch lässt sich an den meisten Texten nachvollziehen, dass die Schüler*innen die Handlung, argumentativ zu überzeugen, auch verinnerlicht, weil argumentative Texte entstanden sind. Die explizite sprachliche und inhaltliche Ausgestaltung der Zielsetzung wird jedoch nur in wenigen Texten ersichtlich, wie sich ebenso an den Ergebnissen der Textqualitätsmessung nachvollziehen lässt. So konnte da gezeigt werden, dass eine große Anzahl von Schüler*innen keine Kontextualisierung innerhalb der Texte vornimmt. Die hier angewandte Forschungsmethodik lässt es nicht zu, eindeutige Aussagen darüber zu treffen, ob die Schüler*innen tatsächlich die pragmatische Zielsetzung während der Erstellung des Textes verinnerlicht hatte. Es ist jedoch auch nicht bekannt, wie groß der Einfluss einer mentalen pragmatischen Zielsetzung beim Verfassen von Texten auf den gesamten Planungsprozess ist (Hayes & Flower 1980).

8.3.2.2.4 Argumentation

Für den Aufgabenkontext *Klassenfest* kann zunächst festgehalten werden, dass von den Schüler*innen 46.01 % aller geplanten Argumente von den Planungstools in die Texte übertragen wurden. Torrance et al.

(1996) konnten ähnliche Ergebnisse für erwachsene Schreibende nachweisen. Diese übertrugen durchschnittlich 42 % ihrer geplanten Argumente in den Text. Glyn et al. konnten in ihrer Studie nachweisen, dass der überwiegende Teil der geplanten Argumente auch in den Text übertragen wird. Hier scheint es folglich eine Uneinheitlichkeit der Ergebnisse zu geben. Deutlich wird jedoch, dass die Übertragungsrate nicht zwangsläufig mit dem Alter der Schreibenden zusammenhängt. Anhand der folgenden Abbildung wird ersichtlich, welche inhaltlichen Schwerpunkte die jeweiligen übertragenen Argumente haben.

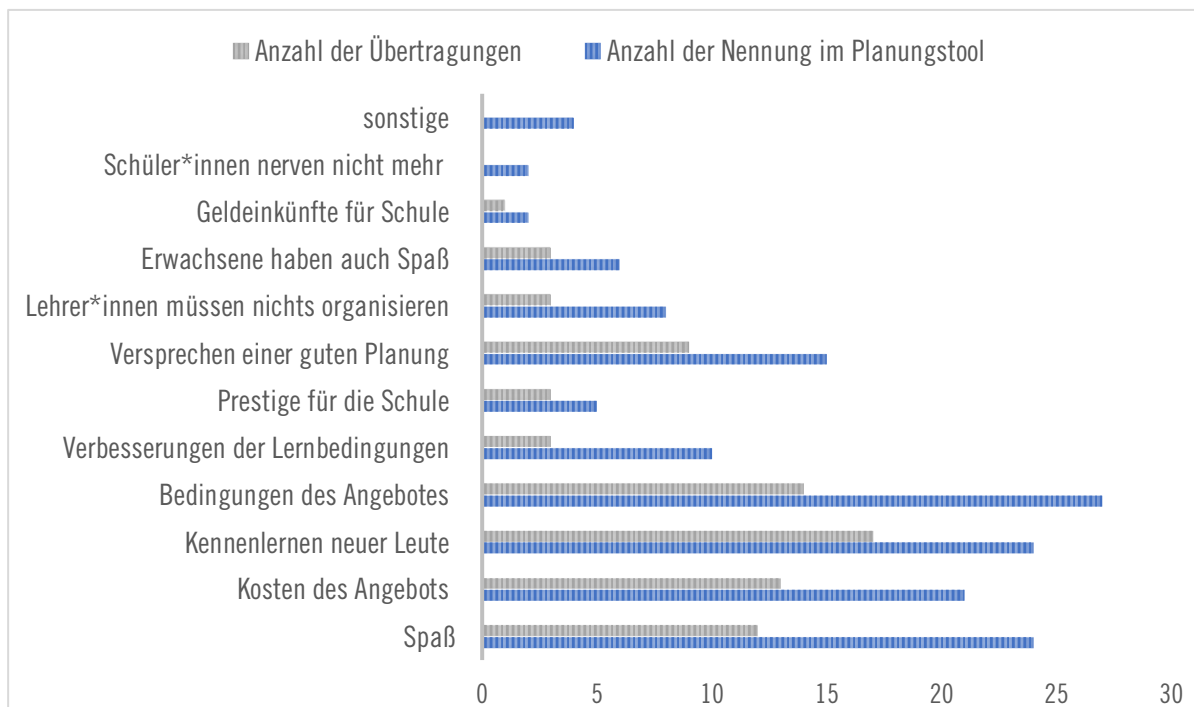


Abbildung 32: Gegenüberstellung der absoluten Häufigkeiten der Nennung der argumentativen Oberthemen im Planungstool und der in den Text übertragenen argumentativen Oberthemen (Quelle: eigene Darstellung)

Anhand der Abbildung wird zunächst ersichtlich, dass die Schüler*innen am häufigsten ($N = 29$) Argumente in den Text übertragen, welche aus einer sehr individuellen Perspektive heraus entwickelt wurden (Spaß und das Kennenlernen neuer Leute). Dennoch machen die übrigen Nennungen, die sich eher sachlich auf die Strittigkeit des Festes im Allgemeinen beziehen, fast die Hälfte der Argumente aus ($N = 22$). Anhand der absoluten Häufigkeiten der Übertragungen wird jedoch auch ersichtlich, dass nicht alle Schüler*innen ein Argument, welches keinen persönlichen Bezug hat, in den Text übertrugen, was bedeutet, dass die Auflistung der Argumente im Planungstool nicht dazu beitragen konnte, dass die Schüler*innen dazu übergingen, eher sachlich zu argumentieren, anstatt rein persönliche Perspektiven anzuführen. Die Schüler*innen selektierten somit nur eingeschränkt. Dieser Eindruck kann durch die folgende Tabelle gestützt werden, in der erfasst ist, in welchem Maß sie selektierten bzw. neue Aspekte in die Texte integrierten.

		min	max	M	SD
Aufgabenkontext Klassenfest	Anzahl neuer Argumente im Text	0	3	1.33	1.190
	Anzahl der nicht im Text vorhandenen Argumente	0	8	2.55	1.954
Aufgabenkontext Shoppingcenter	Anzahl neuer Argumente im Text	0	5	1.27	1.420
	Anzahl der nicht im Text vorhandenen Argumente	0	8	.94	1.638

Tabelle 45: Kennzahlen der Variablen "neue Argumente im Text" und "nicht in den Text übertragene Argumente" (Quelle: eigene Darstellung)

Wird die Mittelwerte im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* gerundet, was inhaltlich Sinn ergibt, da keine halben Stichpunkte existieren, zeigt sich, dass durchschnittlich genauso viele ungeplante Argumente in die Texte integriert wurden, wie es Argumente gibt, die nicht in den Text übertragen wurden, obwohl sie geplant waren. Dieses Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass die Planungstools und Texte eher inhaltlich übereinstimmen, als dass sie sich unterscheiden – und zwar auch, obwohl sich in den Einzelfallbetrachtungen immer auch Gegenbeispiele finden lassen. Es ist jedoch nachzuvollziehen, dass wenige Argumente neu im Text herausgearbeitet werden. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse zu Torrance et al. (1996). Die Forschergruppe gelangt zu dem Schluss, dass der überwiegende Teil der im Text enthaltenen Argumente erst während des Schreibens entstanden sind. Hinzu kommt, dass die neuen Argumente qualitativ hochwertiger sind. Während des Schreibens bauen also erfahrene Autor*innen ihre argumentativen Texte weiter aus.

Für den Aufgabenkontext *Klassenfest* zeigt sich eine größere Variabilität. Gerundet integrierten die Schüler*innen ein Argument in ihren Text, welches zuvor nicht geplant worden war. Darüber hinaus selektierten sie bei der Anwendung des Planungstools, indem sie durchschnittlich drei Argumente nicht in den Text übertragen. Dabei handelt es sich überwiegend um sachliche Argumente, die nicht übertragen wurden. Eine weitere Ebene des fortgeschrittenen Argumentierens umfasst das Abwägen von Optionen und Positionen und das letztliche Entkräften von entsprechenden Gegenargumenten. Die Planungstools wurden somit danach untersucht, ob sich dort bereits Anzeichen dieser speziellen Form des Argumentierens nachvollziehen lassen. Das Ergebnis dieser Untersuchung wird in der folgenden Tabelle 46 veranschaulicht, welche jeweils gegenüberstellt, ob die Gegenposition bereits geplant worden ist und dann auch übertragen wurde oder es Schüler*innen gibt, die ohne eine vorherige Planung im Text Gegenargumente etablierten.

	Aufgabenkontext Klassenfest (absolute Häufig- keit)	Aufgabenkontext Shoppingcenter (absolute Häufig- keit)
Gegenperspektive im Text	15	14
Gegenperspektive im Planungstool	21	15
Übertragung der Gegenperspektive vom Planungstool in den Text	12	7
Gegenperspektive im Text, ohne zuvor zu planen	3	7
Gegenperspektive wird nicht von Planungstool in den Text übertragen	9	8

Tabelle 46: Übersicht zum Vorkommen von Gegenargumenten in den Planungstools und Texten (Quelle: eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass bei insgesamt 21 Fällen (63.63 %) in den Planungstools des Aufgabenkontextes *Klassenfest* Notizen zu finden sind, die darauf hinweisen, dass die Gegenperspektive einbezogen wurde. Im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* sind es insgesamt 15 Fälle (45.45 %), bei denen Ansätze von Gegenpositionen zu erkennen sind. Darüber hinaus gilt für den Aufgabenkontext *Klassenfest*, dass ausschließlich 36.3 % der Schüler*innen diese Gegenposition auch in den Text übertrugen. Drei Schüler*innen gelang es hingegen, die Gegenposition zu betrachten, ohne sie zuvor geplant zu haben. Im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* übertrugen 21.21 % der Schüler*innen die bereits geplante Gegenposition in den Text. Weitere sieben etablierten die Gegenposition, ohne diese zuvor zu planen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Überlegungen zu den Adressat*innen. Es bedeutet, dass die Schüler*innen bereits im Planungstool in der Lage waren, die Perspektive des Gegenübers einzubeziehen. Zum Teil gelang es ihnen jedoch nicht, diese komplexen Inhalte in den Text zu übertragen oder eine Verbindung zwischen dem Planungstool und dem Text herzustellen. Darüber hinaus zeigt das Ergebnis, dass es unter den in die Untersuchung einbezogenen Personen Schüler*innen gab, die keine vorherige Planung benötigten, um in Texten komplexe argumentative Zusammenhänge darzulegen. Dieses Resultat kann jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass diese kleine Gruppe an Schüler*innen reflektierte, dass im Planungstool relevante Inhalte fehlten und dementsprechend im Text ergänzt werden mussten.

Wichtigstes Argument

Abschließend ist überprüft worden, ob das zuvor von den Schüler*innen als wichtig gekennzeichnete Argument in den Text übertragen wurde. Diesbezüglich zeigt sich Folgendes: Im Aufgabenkontext *Klassenfest* sind insgesamt acht Argumente als besonders bedeutsam gekennzeichnet und auch von den Schüler*innen in ihre Texte übertragen worden. Auch wenn somit nicht alle Schüler*innen diesen Aspekt des Planungstools

beachtet haben, nutzten diejenigen Schüler*innen, welche diese Vorauswahl trafen, das explizit gekennzeichnete Argument für ihren Text. Daraus lässt sich ableiten, dass zumindest diese kleine Anzahl von Schüler*innen eine Verbindung zwischen dem Planungstool und dem Text herstellte. Im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* ist ein anderer Trend zu beobachten. Hier nehmen 12 Schüler*innen eine Kennzeichnung vor. Sechs der Schüler*innen kennzeichnen jeweils mehrere Argumente als besonders relevant für die Argumentation. Allerdings werden nur in fünf Fällen alle Argumente in den Text übertragen, die auch zuvor gekennzeichnet worden sind. Drei weitere Fokusfälle übernehmen zum Teil die zuvor gekennzeichneten Argumente, vier Schüler*innen übertragen keines der geplanten und zusätzlich gekennzeichneten Argumente in den Text. Daraus lässt sich schließen, dass die eigentlich gekennzeichneten Argumente keine Priorität für die Argumentation hatten.

8.3.2.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wird erneut der Planungsprozess mit seinen Teilprozessen betrachtet, stellt das erneute Lesen des Planungstools im Idealfall den Beginn des *organizings* dar, was bedeutet, dass die zuvor im Planungstool erarbeiteten Inhalte ein weiteres Mal bewertet, strukturiert und gegebenenfalls selektiert werden. Die vorherigen Ergebnisse haben diesbezüglich jedoch zwei elementaren Fragen aufgeworfen:

1. Stellen die Schüler*innen eine Verbindung zwischen den Bearbeitungen im Planungstool und dem zu produzierenden Text her?
2. Gibt es bei der Bearbeitung und Anwendung des Planungstools Unterschiede zwischen guten und schlechten Schreiber*innen?

Die Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass sich die Schüler*innen zum Teil stark auf die zuvor bearbeiteten Planungstools bezogen. Somit selektierten sie zum Teil bei der Auswahl der Argumente nur geringfügig bzw. ergänzten nur selten zuvor ungeplante Inhalte im Text. Hier sind erhebliche Unterschiede zur Studie von Torrance et al. (1996) zu sehen. Diese konnten nachweisen, dass erwachsene Schreibende ihre Argumentation erst beim Schreiben selbst umfassend ausbauen. Schreibende der 7. Klasse gehen anders vor. Die Schüler*innen planten die Argumentation zum Teil sogar sehr umfassend und verwendeten dann einen großen Teil der bereits geplanten Inhalte für den Text. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Inhalte nicht erneut selektiert, sortiert oder weiter ausgebaut werden. Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass es den Schüler*innen nur eingeschränkt gelang, zuvor geplante elementare Aspekte einer Argumentation, wie das Einbeziehen eines Gegenarguments, in den Text zu übertragen.

Das Planungstool unterstützt demnach das *generating*, nicht jedoch den Prozess des *organizings*. Die Schüler*innen generierten somit Inhalte, waren allerdings nicht in der Lage, diese anschließend sachlogisch und kohäsiv in den Text zu integrieren.

Oben wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern sich im Bereich der Planung Unterschiede zwischen den guten und den schlechten Schreiber*innen zeigen. Die statistischen Auswertungen konnten diesbezüglich belegen, dass nur bestimmte Planungsmerkmale in einem Zusammenhang zur Textqualität stehen und es in diesem Kontext erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Aufgabenkontexten gab. Dieses Ergebnis kann vielfältige Ursachen haben: Zum einen kann es dafürsprechen, dass die Schreibenden bei der Bearbeitung und der Anwendung des Planungstools keine Systematik etabliert haben. Dies wäre erwartungskonform, denn verschiedene Studien zeigen, dass sich die Fähigkeit zum Planen sowie zum Strategien-Anwenden erst mit der Zeit entwickelt und das Eintrainieren von Schreibstrategien Zeit braucht, auch wenn Planungsfähigkeiten trainiert werden können (de La Paz & Graham 2002; Troia & Graham 2002; Torrance et al. 2015). Zum anderen verlängerte der Einsatz des Planungstools die Schreibzeit, was einen negativen Einfluss auf die Schreibmotivation der Schüler*innen gehabt hat und somit wiederum die Anwendung des Planungstools beeinflusst haben könnte. Das bedeutet folglich, dass der Einsatz der Planungstools nicht zusätzlich dazu motivierte, Texte zu schreiben.

8.4 Planungstypen

Die vorherigen Darstellungen haben die Vielfaltigkeit der inhaltlichen und der sprachlichen Bearbeitungen der Planungstools herausgehoben. Darüber hinaus wurde ersichtlich, in welchem Umfang die Schüler*innen die bearbeiteten Planungstools tatsächlich nutzten, um Texte zu produzieren. Um diese Komplexität zu systematisieren, werden im Folgenden anhand einer Clusteranalyse Planungstypen gebildet. Es handelt sich grundsätzlich beim Prozess der Typenbildung um eine Verallgemeinerungsstrategie, um Muster in Daten wiederzuerkennen (Kuckartz, 2006, S. 4048). In dieser Arbeit werden polythetische Typen induktiv aus dem empirischen Material gebildet. Dabei wird eine bestimmte Anzahl von Individuen so in Typen gruppiert, dass sich die Mitglieder einer Gruppe möglichst ähnlich und die Gruppen untereinander entsprechend große Unterschiede aufweisen. Bei polythetischen Typen ergeben sich zwei Besonderheiten: Ersten werden keine reinen Typen gebildet. Die Fälle, die einem Typus zugeordnet werden, haben nicht alle die exakt gleichen Merkmalsausprägungen. Die Zuordnung zu einem Typ erfolgt immer über eine gewisse Varianz und damit auch über eine bestimmte Wahrscheinlichkeit. Zweitens werden die Merkmale, die bei der Typisierung einbezogen werden, vor dem Prozess der Typisierung bestimmt. Die Auswahl der Merkmale geschieht dann anhand von empirischen und inhaltlichen Kriterien (Kuckartz, 2006, S. 4053). Zusammenfassend besteht folglich jeder Typus aus einer „Kombination von Merkmalen, wobei jedoch zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz), sondern auch inhaltliche Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) bestehen sollten“ (Kluge, 2000, S. 2).

Zur Typenbildung in dieser Arbeit werden sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte integriert. Darüber hinaus sollen die Planungstypen Aufschluss darüber geben, welche Art der Bearbeitung des Planungstools und der Übertragung im Zusammenhang zu einem guten Text steht.

Folglich werden in dem folgenden Kapitel die letzten beiden Forschungsfragen beantwortet:

- Welche Planungstypen können bei der Bearbeitung und der Nutzung des Schreibplans unterschieden werden?
- Welcher Planungstyp ist im Hinblick auf die Textqualität am erfolgreichsten?

Dazu werden zunächst die wesentlichen Merkmale von Clusteranalysen herausgearbeitet, bevor auf die Ergebnisse dieser Analyse eingegangen wird.

8.4.1 Charakteristika von Clusteranalysen

Mithilfe von Clusteranalysen werden Daten systematisch sortiert, um innerhalb des Datensatzes möglichst ähnliche Stichproben zu finden. Dabei ist es das Ziel, dass sich Substichproben deutlich voneinander unterscheiden (Wiedenbeck & Züll, 2011, S. 526), denn es gilt Folgendes: „Die Gruppen, auch Cluster genannt,

sind [...] durch Homogenität der Beobachtungen innerhalb einer Gruppe und Heterogenität der Beobachtungen zwischen unterschiedlichen Gruppen charakterisiert“ (Wiedenbeck & Züll, 2011, S. 527). Insgesamt kann die Clusteranalyse für die Exploration, die Deskription und die Sortierung von Daten herangezogen werden (Wiedenbeck & Züll, 2011, S. 227). Aufgrund der explorativen Untersuchungsstrategie, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt, ist der Prozess der Exploration besonders hervorzuheben: Das Verfahren hat in diesem Kontext nicht das Ziel, Hypothesen zu prüfen, sondern intendiert, noch nicht entdeckte Strukturen in den Daten herauszustellen.

Es gibt unterschiedliche statistische Verfahren zur Gruppierung von Daten. Da der hier verwendete Datensatz klein ist und darüber hinaus sowohl metrische als auch kategoriale Variablen enthält, eignet sich die Two-Step-Clusteranalyse. Diese besondere Art der Clusteranalyse ist stabil gegenüber großen und kleinen Datensätzen und kann sowohl metrische als auch kategoriale Variablen verarbeiten. Darüber hinaus ist es bei diesem Verfahren nicht notwendig, vor der Durchführung eine Clusteranzahl zu bestimmen (Schendera, 2011, S. 22 ff.). Diese Eigenschaft ist für das Forschungsprojekt besonders wichtig, da sich anhand des erarbeiteten Forschungsstandes keine Thesen bezüglich der Clusteranzahl ableiten lassen.

Bei der Typisierung mit der Two-Step-Clusteranalyse werden zwei Schritte nacheinander durchlaufen. Zunächst erfolgt der Pre-Cluster-Schritt. Dazu werden alle betrachteten Fälle je nach ihren Eigenschaften Pre-Clustern zugeordnet, was bedeutet, dass der Reihe nach alle Fälle daraufhin geprüft werden, ob der jeweilige Fall aufgrund seiner Merkmalsausprägungen den bereits gebildeten Pre-Clustern hinzugefügt werden kann oder durch minimale Ähnlichkeit zum bereits gebildeten Cluster ein neues Pre-Cluster angelegt werden muss. Durch dieses Vorgehen entsteht ein Clusterbaum mit verschiedenen Ebenen und entsprechenden Einträgen. Somit reduziert sich die gesamte Anzahl der Fälle. Darauf aufbauend erfolgt der zweite Schritt, der Cluster-Schritt. In dieser Phase werden die gebildeten Pre-Cluster durch einer hierarchisch-agglomerativen Methode reduziert (Schendera, 2011, S. 98 ff.). Agglomerative Verfahren gehen beim Clustern zunächst von der feinsten Gruppierung aus, was bedeutet, dass anhand von sehr ähnlichen Eigenschaften schrittweise Cluster gebildet werden, bis zu sehr groben Gruppierungen. Bei der Gruppierung der Cluster wird zunächst das Ausgangscluster betrachtet, welches alle Fälle umfasst. Anschließend wird das Ausgangscluster in Teilcluster zerlegt, bis die maximale Zahl der Cluster erreicht ist (Wiedenbeck & Züll, 2011, S. 529).

Zusammenfassend gilt bei der Two-Step-Clusteranalyse, dass die ausgewählten Variablen zur Trennung der Cluster beitragen müssen, um für den Vorgang des Clusters relevant zu sein – denn verwendet jemand irrelevante Variablen, wird es nicht möglich sein, statistische Cluster zu bilden. Weiterhin ist zu beachten, dass zwar metrische und kategoriale Variablen in die Two-Step-Clusteranalyse einbezogen werden können, jedoch bei diesem Vorgang Vorsicht geboten ist – denn die Evaluation des Verfahrens hat

gezeigt, dass kategoriale Variablen immer einen sehr großen Einfluss auf die Clusterbildung haben und diese dann verfälschen können. Somit ist inhaltlich sowie statistisch zuvor zu prüfen, welche Variablen sich für die Clusterbildung als relevant erweisen.

Voraussetzungen für die Durchführung der „Two-Step-Clusteranalyse“

In Anlehnung an die Ausführungen von Schendera (2011, S. 117 ff.) können die folgenden Bedingungen zusammengefasst werden, welche die Daten erfüllen müssen, um eine Two-Step-Clusteranalyse durchführen zu können:

1. Die Daten müssen metrisch und/oder nominalskaliert sein.
2. Die Variablen, die für die Clusterung verwendet werden, müssen jeweils unabhängig voneinander sein, da sonst einzelne Variablen einen zu großen Einfluss auf die Clusterung gewinnen.
3. Für die metrische Variable wird eine Normalverteilung vorausgesetzt.
4. Die kategorialen Variablen sollten multinominal verteilt sein. Bezüglich dieser Bedingung kann Norusis (2008) herangezogen werden, der im Rahmen der empirischen Überprüfung des Verfahrens zu dem Schluss kam, dass die Erfüllung dieser Bedingung eher die Ausnahme als die Regel darstellt, weil das Verfahren robust reagiert, wenn kategoriale Variablen nicht multinominal sind.

Zusammenfassend kann aus diesen Ausführungen abgeleitet werden, dass dieses statistische Clusterverfahren, wie jedes andere auch, Vor- und Nachteile mit sich bringt. Das elementare ausschlaggebende Argument für die Verwendung der Two-Step-Clusteranalyse ist, dass sowohl kategoriale als auch metrische Variablen in die Clusterung einbezogen werden können. Diese Eigenschaft ist ebenso in der vorliegenden Studie notwendig – und zwar im Hinblick auf die unterschiedliche Skalierung der hier verwendeten Daten. Dennoch ist es insbesondere bei der Two-Step-Clusteranalyse notwendig, zuvor relevante Variablen für die Clusterung auszuwählen, um zu überprüfen, ob die Daten grundsätzlich eine inhaltlich sinnvolle Clusterung ermöglichen. Zum anderen ist es elementar, die statistische Clusterung inhaltlich begründen zu können.

8.4.2 Ergebnisse der Clusteranalyse

Um die für die Cluster relevanten Variablen herauszuarbeiten, wurden folgende Aspekte und Ergebnisse betrachtet: a) Tabelle 42: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zur Darstellung des Zusammenhangs von Planungseigenschaften und der Textqualität (S. 215) und b) Tabelle 42: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson und Spearman zwischen den Planungseigenschaften und der Textqualität beider Aufgabenkontexte, Pearson Korrelation = Unterstreichung (Quelle: eigene Darstellung) (S. 214). Dabei wurden nur die Variablen beachtet, bei denen sich jeweils ein Zusammenhang zur Textqualität zeigte. Dieser Schritt

wurde für beide Aufgabenkontexte separat durchgeführt, da sich in den vorherigen Analysen zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Planungen beider Aufgabenbereiche gezeigt hatten.

Dementsprechend werden die Ergebnisse im Folgenden auch aufgabendifferent dargelegt: Zunächst wird auf den Aufgabenkontext *Klassenfest* und dann auf den Aufgabenbereich *Shoppingcenter* eingegangen. Anschließend werden beide Ergebnisteile zusammengefasst.

Aufgabenkontext Klassenfest

Im Aufgabenkontext *Klassenfest* zeigte sich zunächst, dass keine der Variablen, die Auskunft über die sprachliche Bearbeitung der Tools geben, mit inhaltlichen Aspekten korreliert. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der sprachlichen Analyse der Planungstools. Aus den Resultaten ergab sich, dass die sprachliche Bearbeitung der Tools sehr stark von der Aufgabenstellung sowie von der Struktur der Planungstools abhängt. Es ist folglich davon auszugehen, dass die Schüler*innen sich bei der Bearbeitung des Tools nicht bewusst für eine sprachliche Form entschieden haben. Somit überrascht es nicht, dass sich kein systematischer Zusammenhang zwischen Sprache und Textqualität zeigt.

Daher werden in die Clusteranalyse des Aufgabenkontextes *Klassenfest* die folgenden vier Variablen einbezogen: *Anzahl der im Plan produzierten Wörter*, *Anzahl der weltwissensbezogenen Argumente*, *Anzahl der Übertragungen* und *vollständige Planung des globalen Standpunktes*. Um die Bedingungen für die Clusteranalyse zu erfüllen, ist die Abhängigkeit der metrischen Variablen untereinander überprüft worden. Dieser Schritt zeigte auf, dass es keine signifikante Korrelation zwischen den einzelnen Variablen gibt.

		Anzahl Argumente im Plan: Weltwissen	Anzahl Übertragung	Wortanzahl Planungstool
Anzahl der Argumente: Weltwissen	Korrelation	1	.141	.332
	Signifikanz		.433	.059
	N	33	33	33
Anzahl der Übertragungen	Korrelation	.141	1	.282
	Signifikanz	.433		.112
	N	33	33	33
Wortanzahl im Plan	Korrelation	.332	.282	1
	Signifikanz	.059	.112	
	N	33	33	33

Tabelle 47: Korrelation nach Pearson zur Überprüfung der Unabhängigkeit der metrischen Variablen im Vorfeld der Durchführung der Clusteranalyse für den Aufgabenkontext Klassenfest (Quelle: eigene Darstellung)

Darüber hinaus sind alle hier verwendeten Variablen normalverteilt (siehe Übersicht Anhang, 1.1.2).

Mittels der Two-Step-Clusteranalyse wurden schließlich drei Gruppen gefunden. Prozentual verteilen sich die Gruppen bzw. Typen wie folgt:

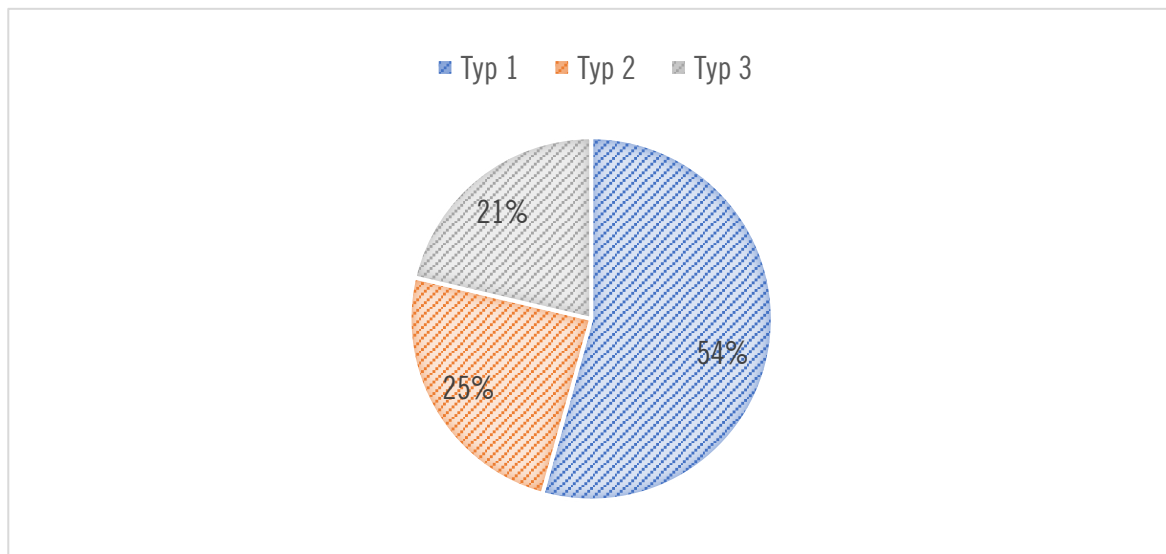


Abbildung 33: Prozentualer Anteil der Typen im Aufgabenkontext *Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Die ausgewählte Drei-Clusterlösung (siehe Abbildung 33) zeigt, gemessen am Silhouettenmaß für Kohäsion (hohe Ähnlichkeit in der Gruppe) und Separation (größtmögliche Unterschiede zwischen den Gruppen), welches in der IBM SPSS-Software³⁴ Werte zwischen -1 (schlechteste) und +1 (beste Clusterqualität) annehmen kann, mit 0.4 eine mittlere Clusterqualität (siehe Abbildung 34).

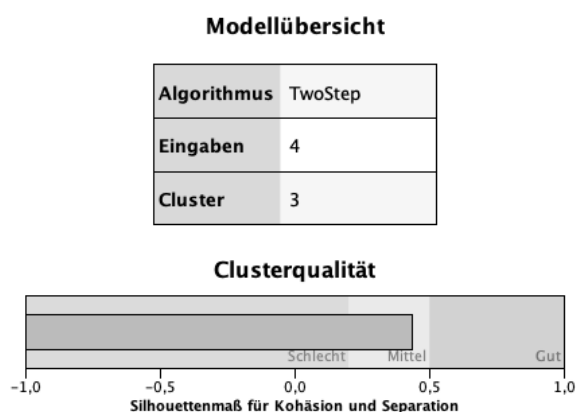


Abbildung 34: Silhouettenmaß für Kohäsion und Separation der drei gebildeten Cluster für den Aufgabenkontext *Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Auf die Bildung der Cluster hatten die verschiedenen eingebrachten Variablen jeweils einen unterschiedlichen Einfluss. Dies kann am Prädikatoreinfluss abgelesen werden, der die Relevanz der einzelnen Variablen

³⁴ IBM SPSS Statistiksoftware ist eine Statistik- und Analyse-Software, welche von IBM entwickelt und vertrieben wird.

für die durchgeführte Clusteranalyse zeigt, wobei dessen Berechnung eine Skala mit einer Bandbreite von 0.0 (am wenigsten wichtig) bis 1.0 (am wichtigsten) voraussetzt. Wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht, verdeutlichen die Analyseergebnisse, dass die Anzahl der Übertragungen zwischen Planungstool und Text den geringsten Einfluss auf die Clusterbildung hat, wohingegen die Variable *vollständiger globaler Standpunkt* den größten hat.

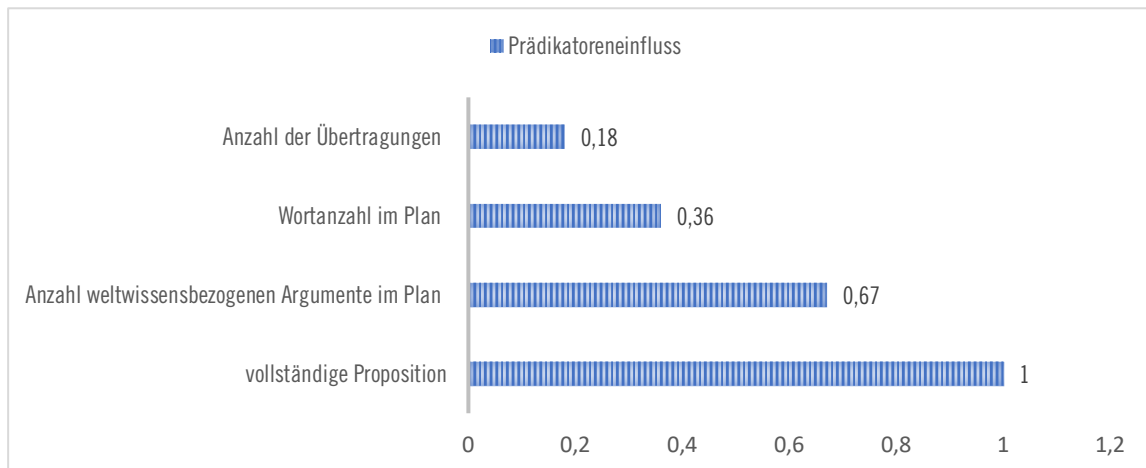


Abbildung 35: Prädikatoreinfluss der bei der Bildung der Cluster verwendeten Variablen im Aufgabenkontext *Klassenfest* (Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden werden, aufbauend auf den vorherigen Darstellungen, die drei eruierten Typen vorgestellt:

Der *Typ 1* wird hier als „Übertrager*in“ bezeichnet und macht insgesamt 54 % (N = 18) des Datensatzes aus. Die Übertrager*innen nahmen im Planungstool des Aufgabenkontextes *Klassenfest* zu beiden strittigen Fragen Stellung und bearbeiteten somit bestimmte Teile des Planungstools inhaltlich umfassend. Darüber hinaus produzierten die Übertrager*innen im Mittel 59.61 Wörter, wobei diese Anzahl leicht unter dem errechneten Durchschnitt des Datensatzes liegt (M = 64.55 Wörter). Dennoch übertrugen die Schreibenden dieser Gruppe im Schnitt 5.661 Aspekte von dem Planungstool in den Text. Durchschnittlich wurden im Planungstool 2.56 Argumente notiert. Insgesamt kann dementsprechend zusammengefasst werden, dass die Übertrager*innen die Planungen auf ein Minimum reduzierten, gemessen an den durchschnittlichen Werten jedoch gleichzeitig überdurchschnittlich viele der erarbeiteten Inhalte vom Planungstool in den Text übertrugen. Das bedeutet auch, dass diese Schüler*innen eher weniger zwischen den geplanten Inhalten selektierten, als es der Durchschnitt tat.

Schüler*innen des *Typus 2* werden hier als „reduzierte Planer*innen“ bezeichnet. Diese acht Schreibenden machen insgesamt 24.2 % aller Fokusfälle aus. Sie produzierten in dem Planungstool im Schnitt 50.43 Wörter und liegen damit auch unter den errechneten Mittelwert von 64.55. Darüber hinaus nahmen diese Schüler*innen in dem Planungstool lediglich zu einer oder zu keiner der beiden strittigen Fragen Stellung.

lung, was bedeutet, dass entweder die Schreibaufgabe nicht vollständig erfasst wurde oder das Planungstool aus motivationalen Gründen nicht vollständig bearbeitet worden ist. Die Schüler*innen dieser Gruppe notierten im Planungstool darüber hinaus im Schnitt 1.43 Argumente, was knapp 50 % des Mittelwertes aller Fokusfälle ausmacht. Dementsprechend übertrugen die Schüler*innen durchschnittlich 2.86 Elemente vom Planungstool in den Text und bleiben auch in diesem Bereich deutlich unter dem Durchschnitt von 4.667. Charakteristisch für diesen Planungstyp ist demnach, dass das Planungstool eher geringfügig bearbeitet und entsprechend für die Textproduktion angewandt wurde. Darüber hinaus weisen die Planungstools der diesem Typ zugeordneten Schüler*innen inhaltliche Ungenauigkeiten bezüglich der strittigen Fragen auf, die jedoch für die Erarbeitung einer vollständigen sachlogischen Argumentation elementar sind.

Die sieben Schüler*innen des *Typus 3* machen 21.2 % der gesamten Stichprobe aus. Es handelt sich bei diesem Typen folglich um die kleinste Gruppe des Datensatzes. Die Schreibenden werden als „ausführliche Planer*innen“ klassifiziert. Sie formulierten einen vollständigen globalen Standpunkt zu beiden strittigen Fragen, genau wie die Schüler*innen, die zum Typ 1 gehören. Allerdings notierten die „ausführlichen Planer*innen“ deutlich mehr weltwissensbezogene Argumente, im Durchschnitt sechs. Dieser Wert macht fast das Doppelte des errechneten Mittelwertes des gesamten Datensatzes aus. Entsprechend der hohen Anzahl der geplanten weltwissensbezogenen Argumente produzierten die Schüler*innen in den Planungstools durchschnittlich 88 Wörter. Auch dieser Wert liegt somit deutlich über dem Mittelwert aller Fokusfälle ($M = 64.55$). Auffällig ist jedoch, dass die „ausführlichen Planer*innen“ nur durchschnittlich 5.12 Elemente von dem Planungstool in den Text übertrugen – denn es liegt zwar dieser Wert leicht über dem Gesamtdurchschnitt ($M = 4.667$), jedoch ist er, gemessen an der deutlich größeren Anzahl der geplanten Argumente, verhältnismäßig gering. Somit kann aus diesem Befund abgeleitet werden, dass diese Gruppe zum Teil zwischen den geplanten Argumenten selektiert und nur bestimmte Argumente in den Text transferiert hat.

Textqualität der drei Planungstypen

Im Folgenden werden die Planungstypen im Hinblick auf ihre durchschnittliche Textqualität betrachtet. Diese Betrachtungsperspektive erweist sich insofern als relevant, als die Produktion eines guten argumentativen Textes ein übergeordnetes Ziel ist. Darüber hinaus ist es das Anliegen dieser Arbeit, herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen Schüler*innen gute Texte schreiben, d. h. solche Texte, in denen u. a. Kohärenz hergestellt wird, die Perspektive der Adressat*innen eingenommen wird und die dort verwendete Sprache genrespezifisch markiert wird. Die folgende Abbildung 36 zeigt die jeweiligen Mittelwerte der Sum-

menscores der Textqualität pro Planungstyp. Aus ihr ist abzulesen, dass der Typ 3 (die ausführlichen Planer*innen) bessere Texte hervorbringt als der Typ 2 (die Übertrager*innen) und der Typ 1 (die reduzierten Planer*innen). Damit sind die ausführlichen Planer*innen im Hinblick auf die Textqualität am erfolgreichsten. Die jeweiligen Lageunterschiede haben sich als signifikant erwiesen ($F(2,30) = 5.1, p = .01$).

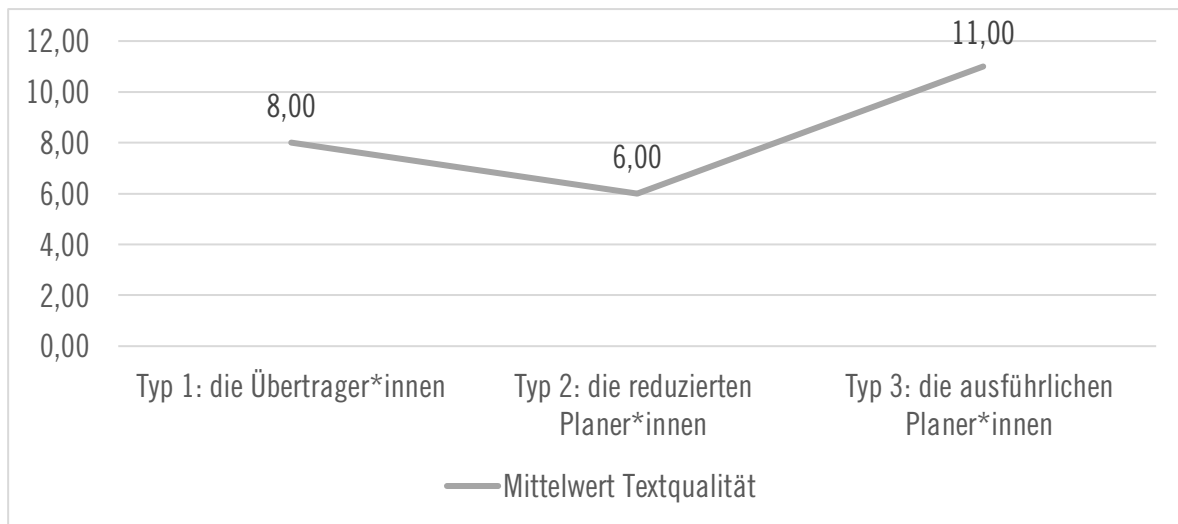


Abbildung 36: Vergleich der Mittelwerte aus den Summenscores der Textqualität der einzelnen Typen im Aufgabenkontext Klassenfest (Quelle: eigene Darstellung)

Wenn in diesem Zusammenhang die Streuung der Daten betrachtet wird (siehe Abbildung 37), wird deutlich, dass diese in der Gruppe 1 am stärksten ist. Das bedeutet folglich, dass in der Gruppe der Übertrager*innen sowohl Schreiber*innen sind, die sehr gute Texte hervorgebracht haben, also auch Schüler*innen, die unterdurchschnittliche Texte mit einem Summenscore von 5 produzierten. Gemessen an der Streuung der Daten sind die Summenscores der Gruppe 2 deutlich stabiler. Alle Texte dieser Schüler*innen sind unterdurchschnittlich, falls der Mittelwert der Textqualität sämtlicher Fokusfälle ($M = 8.33$) zugrunde gelegt wird. Wenn auch nicht so stark wie in der Gruppe 1, ist die Streuung auch in der Gruppe 3 relativ breit. Allerdings haben die meisten Texte dieser Gruppe einen überdurchschnittlichen Summenscore bezüglich der Textqualität.

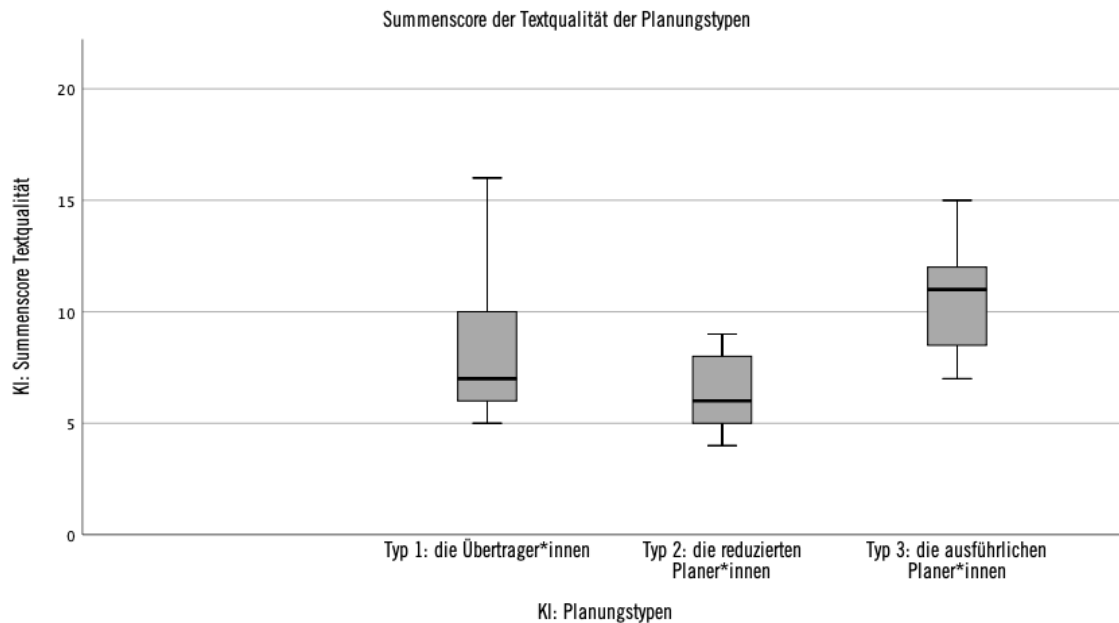


Abbildung 37: Boxplots der Mittelwerte aus den Summenscores der Textqualität pro Planungstyp im Aufgabenkontext Klassenfest (Quelle: eigene Darstellung)

Als zusätzliche Vergleichsvariable wird nun die sprachliche Fähigkeit herangezogen (siehe Abbildung 38). Hier zeigen sich deutlich kleinere Unterschiede zwischen den Gruppen, zumindest, was die Typen 1 und 3 anbelangt. Die reduzierten Planer*innen erlangen durchschnittlich den niedrigsten Mittelwert. Das bedeutet folglich, dass die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen nicht maßgeblich dazu beitragen, dass sich die Gruppen voneinander unterscheiden. Die sehr große Streuung aller Typen hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeit stützt diesen Schluss (siehe Abbildung 39).

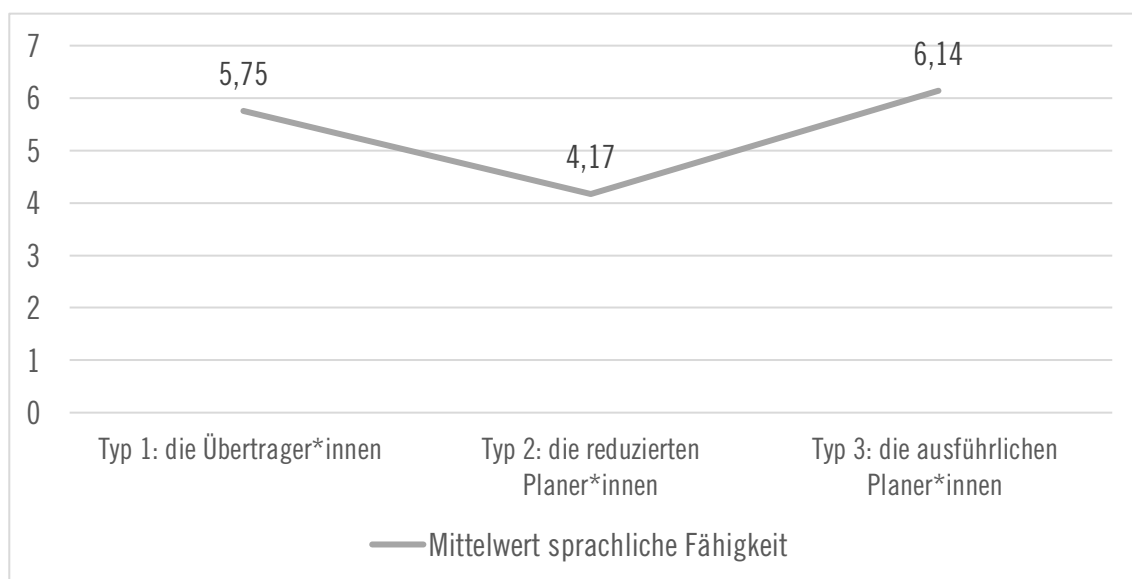


Abbildung 38: Vergleich der Mittelwerte aus den Summenscores der Textqualität der einzelnen Typen im Aufgabenkontext Klassenfest (Quelle: eigene Darstellung)

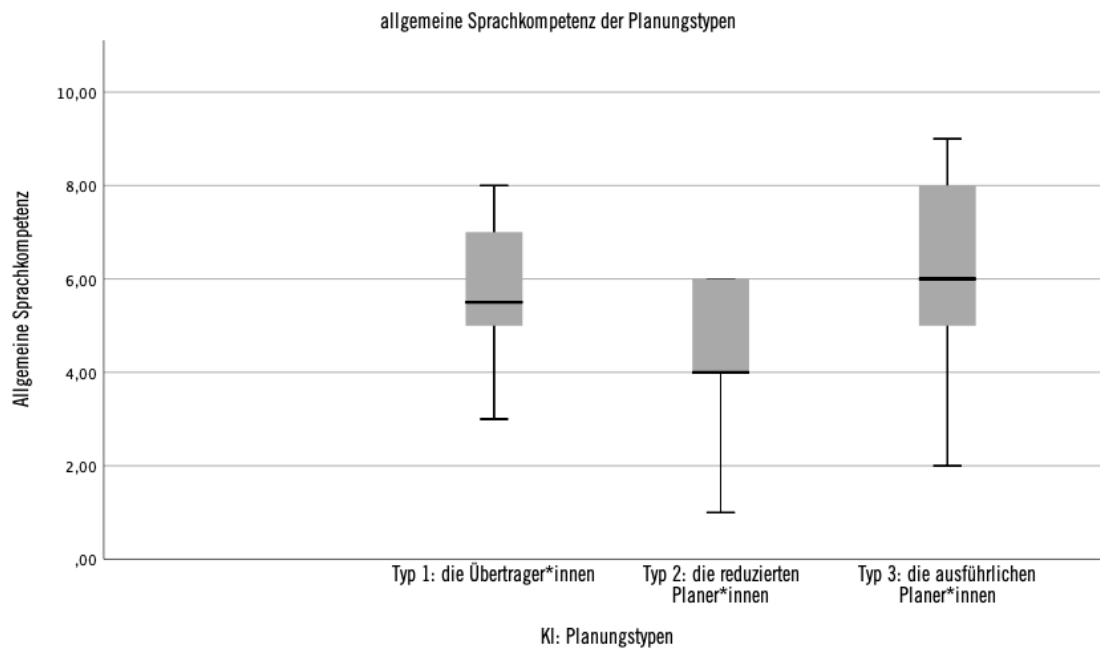


Abbildung 39: Boxplots der Mittelwerte aus den Summencscores der sprachlichen Fähigkeit pro Planungstyp im Aufgabenkontext Klassenfest (Quelle: eigene Darstellung)

Aufgabenkontext Shoppingcenter

Im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* ließ sich über die Überprüfung der Korrelationen und verschiedene Varianzanalysen lediglich die Variable *Wortanzahl im Planungstool* als für die Clusteranalyse relevant herausarbeiten. Damit lassen sich in diesem Aufgabenbereich statistisch keine Typen bilden, die im Hinblick auf die Textqualität relevant sind. Somit ist das Ziel, polythetischen Typen durch die „two-step-Clusteranalyse“ herauszuarbeiten, für diesen Aufgabenkontext nicht geglückt. Um dennoch einen Überblick darüber zu erhalten, ob sich Systematiken nachvollziehen lassen, werden im Folgenden jeweils die bearbeiteten Tools der zwei besten Texte sowie die bearbeiteten Tools der zwei schlechtesten Texte dieser Aufgabe gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten ableiten zu können. Dieses Vorgehen begründet sich durch den Theorieteil dieser Arbeit. Es wurde herausgestellt, dass das Planen von Texten unter bestimmten Bedingungen einen positiven Einfluss auf die Textproduktion haben kann – und damit auch auf die Textqualität. Folglich war davon auszugehen, ähnlich, wie es sich auch im Aufgabenkontext *Klassenfest* zeigte, dass sich die Planungstools der Schüler*innen mit guten Texten von den Planungstools unterscheiden, denen die Texte mit Defiziten zuzuordnen sind. Deshalb wurde der Datensatz minimiert, um bezüglich der Textqualität die größte Distanz zwischen den Fällen zu erreichen. Es wurden folglich Extremfälle gegenübergestellt (Kelle & Kluge, 2010, S. 55). Für die Fallkontrastierung ist es elementar, relevante Vergleichsdimensionen heranzuziehen (Kelle & Kluge, 2010, S. 93). Diese ergaben sich aus den Analysen der Planungstools sowie dem Vergleich

zwischen Planungstool und Text. So wurden die Kategorien herangezogen, wo sich die größtmögliche Bandbreite an Merkmalsausprägungen zeigte. Damit folgt diese Arbeit der Empfehlung von Kelle & Kluge (2011, S. 93), die zu dem Schluss kommen, dass Kategorien verwendet werden sollten, „mit deren Hilfe die im Untersuchungsfeld tatsächlich bestehenden Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den Untersuchungselementen möglichst gut beschrieben und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können.“

Bei den zwei folgenden Abbildung 40 und Abbildung 41 handelt es sich um die beiden in dem Aufgabenkontext *Shoppingcenter* besten Texte des Datensatzes und die dazugehörigen Planungstools (Fokusfall Grit sowie Fokusfall Günter).

Adressat*in	Amerikanischer Unternehmer <i>gute Argumente</i> im Internet	<p>Lieber amerikanischer Unternehmer <i>Ich möchte Ihnen gerne zeigen, mit meinen Argumenten</i> welche Ladenfläche meiner Meinung die beste Auswahl ist. <i>Ich finde</i> die Ladenfläche Nr. 41. Nummer <i>ist die beste Auswahl denn, Ladenfläche 31 ist zwar am günstigsten aber die Räume sind sehr klein. Ladenfläche 4 hat zwar große Räume aber wenige Räume und ist am teuersten. Aber Ladenfläche 41 hat genug Räume und die Größe ist perfekt und der Preis ist auch sehr gut. Es liegt im 2. Geschoss und die Käufer sind nicht so faul zu gehen. Die Läden HundM und New Yorker machen Ihnen Pluspunkte bei den Käufern.</i> Deshalb finde ich, dass die Ladenfläche 41 die beste Auswahl ist. <i>Ich hoffe mal dass Ihn meine Argumente gut geholfen haben.</i> Bye bye! Mit lieben Grüßen XX XX</p>
Meinung zum Thema	Im 2. Obergeschoss <i>weil da genug Läden sind und Platz</i>	
Ziel	Für den richtigen Laden entscheiden Mit meinen Argumenten	
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> <i>genug Platz und guter Preis</i> <i>Nr. 31 und 4 zu wenig Platz und viel zu teuer und nicht günstig</i> <i>genug andere Läden</i> <i>ein mittelmäßiger Preis</i> <i>2 Geschoss weiter zu faul zu gehen</i> <i>genug Quadratmeter</i> <i>in der Mitte</i> 	

Abbildung 40: Text und Planungstool von Grit aus dem Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Adressat*in	Der Rockteens-Besitzer Dass gute Argumente drin sind Im Internet und in der Zeitung.	<p>Lieber Unternehmer, Meiner Meinung nach sollten Sie den Laden 4 mieten weil wenn man zum Beispiel zur Toilette, <i>die am Laden 4 sehr dicht ist, man an den 3 Schaufenstern so oder so vorbei muss.</i> Ich finde Laden 4 ist im Monat teurer <i>aber</i> er ist vierfach so groß wie Laden 31. Meiner Meinung nach ist Laden 31 nicht so gut weil weit und breit von laden 31 <i>keine Toilette ist, zwar einen Geldautomat wie bei Laden 4 aber hat keine Toilette im Gegensatz zu Laden 4.</i> Ich finde das gut dass bei Laden 4 ein Fahrstuhl ist zum Beispiel für Rollstuhlfahrer oder Leute die nicht gut gehen können und <i>deswegen rate ich Ihnen</i> den Laden 4 zu mieten.</p>
Meinung zum Thema	<ol style="list-style-type: none"> <i>In die Ladenfläche 31</i> <i>weil Laden 31 günstiger ist</i> 	
Ziel	Dass der Rockteensleiter	
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> Dass man die große Ladefläche zu einem günstigeren mieten kann EC-Automaten Laden 31 hat 2 Schaufenster <i>Laden 4 hat 3 Schaufenster</i> 	

Abbildung 41: Text und Planungstool von Günter Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Beide Texte heben sich von den anderen Texten ab, indem der globale Standpunkt deutlich formuliert und durch Begründungen gestützt wird. Grit setzt in ihrem Text insgesamt fünf inhaltliche Schwerpunkte: gutes Verhältnis von Größe und Kosten, Abwägen anderer Flächen, gute Geschäfte auf gleicher Etage, Kosten, Größe und Infrastruktur der Etage. Günter legt sich in seinem Text auf drei Inhalte fest: Ausstattung des Geschäftes, Infrastruktur der Etage und das Abwägen anderer Geschäfte. Darüber hinaus beziehen beide Schreiber*innen Gegenargumente ein und entkräften diese zum Teil, auch wenn sich auch hier, insbesondere bei Günter, logische Brüche bei der Verwendung von „zwar, aber“-Kombinationen zeigen. Beispielhaft wird dies an Günters Satz deutlich: „Es gibt zwar einen Geldautomaten wie bei Laden 4, aber hat keine Toilette im Gegensatz zu Laden 4.“ Der Bruch entsteht hier vor allem, weil das zweite Ladengeschäft in dem Satz nicht erneut genannt wird. Doch auch, wenn die Vertextung in den Texten nicht optimal ausgebaut ist, wird deutlich, dass die Schüler*innen die Gegenperspektive miteinbeziehen. Darüber hinaus wurden in beiden Texten vielfältige argumentative Markierungen etabliert, obgleich nicht alle dieser Markierungen sinnentsprechend eingesetzt wurden. Dies veranschaulicht wiederum ein Textauszug von Günter: „Ich finde, Lade 4 ist im Monat teurer.“ Denn das „Ich finde“ suggeriert, dass die Aussage strittig ist. Da es sich jedoch um das Ergebnis einer Rechnung handelt, ist die Aussage unstrittig.

Trotz der inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Texte von Grit und Günter zeigen die Planungstools sowie ihre Anwendung enorme Unterschiede: Grit plante inhaltlich umfassend und übertrug entsprechend viele geplante Aspekte in ihren Text. Es fällt jedoch auf, dass sie im Planungstool keinen eindeutigen Standpunkt formulierte. Sie erwähnt im Planungstool ausschließlich die Etage, allerdings keine Ladenummer. Explizit benennt sie nur die Ladenflächen, die nicht von ihr ausgewählt worden sind. Günter hingegen benennt im Planungstool eindeutig eine Ladenfläche, die er für ideal hält, entschied sich dann jedoch im Text um und baute seine Begründung auf einem alternativen globalen Standpunkt auf. Dementsprechend verwendete er kaum Elemente aus dem Planungstool, um sie in den Text zu transferieren. Günter gelang es dennoch, in seinem Text eine sachlogische Argumentation aufzubauen. Bezüglich der Zielsetzung fällt aber auf, dass er die Formulierung offenbar abbrach.

Die beiden folgenden Abbildung 42 und Abbildung 43 zeigen die Texte, welche am wenigsten den Anforderungen eines guten argumentativen Textes genügen, sowie die dazugehörigen Planungstools im Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (Fokusfall Sybille und Fokusfall Jörg).

Adressat*in	an den blöden Unternehmer
Meinung zum Thema	Raum 4 ist groß <u>aber</u> teuer <u>weil</u> man
Ziel	Dass der Vermieter stirbt Dass er die Miete
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> <u>weil er größer ist</u> <u>weil</u> der Laden mehr kostet <u>Es gibt die Toilette</u> <u>Es gibt einen Wickeltisch</u>

An den blöden Unternehmer
Raum 4 ist größer und es passt sehr viel rein
und man könnte den Raum teilen.
Weil neben dem Laden keine Toilette steht und der
Wickeltisch
und neben dem Laden ist LM, myToys
und der Raum kostet es tut mir leid
ich habe nach einem günstigeren gesucht
es kostet 37,440€.

Liebe Grüße
XX

Abbildung 42: Text und Planungstool von Sybille aus dem Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

Adressat*in	an den Unternehmer
Meinung zum Thema	Jack and Jones <u>weil</u> es geile Klamotten gibt
Ziel	mehr Läden
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> <u>sehr groß</u> <u>ein Wickeltisch</u> <u>Toiletten</u> Fahrstuhl das WC ist in der Nähe <u>ein Bankautomat</u>

Lieber Unternehmer
Der Raum Nr 4 ist besser
weil er sehr groß ist.
ein Wickeltisch da ist
Toiletten Bankautomat
er ist schöner LG Ihr
Unternehmer

Abbildung 43: Text und Planungstool von Jörg aus dem Aufgabenkontext *Shoppingcenter* (Quelle: eigene Darstellung)

In beiden Texten fällt inhaltlich auf, dass die Argumentation nicht kontextualisiert wurde. Darüber hinaus wurden die einzelnen Begründungen des globalen Standpunktes aneinandergehängt, ohne diese noch weiter zu erläutern. Die Inhalte der Argumentation decken im ersten Fall die Kosten, die Größe und die Aspekte der Infrastruktur der jeweiligen Etage ab. Darüber hinaus werden andere Ladengeschäfte genannt, die auf der gleichen Etage liegen und die Kund*innen anlocken sollen. In Sybilles Text werden somit viele inhaltliche Ebenen betrachtet, jedoch werden diese nicht adressat*innengerecht und sachlogisch miteinander verknüpft, sodass keine umfassende Argumentation entsteht. Jörg geht in seinem Text allein auf die passende Größe und Aspekte der Infrastruktur der Kaufhausetage ein. Damit werden in Jörgs Text deutlich weniger argumentative Schwerpunkte gesetzt. Die inhaltliche Ausgestaltung dieses Textes erweist sich somit als weniger vielfältig als Sybilles.

In beide Texten wurden keine Gegenargumente einbezogen, was interessant ist, denn die inhaltliche Ausgestaltung der Argumentation hat ebenfalls Einfluss auf die syntaktische Gestaltung der Texte. Hier zeigte die Analyse, dass zum Teil keine vollständigen Sätze produziert und die Inhalte kaum markiert wurden. Lediglich der Konnektor „weil“ wurde in beiden Texten verwendet, um jeweils eine Begründung zu markieren. Die ausschließliche Verwendung dieses Konnektors gibt einen Hinweis darauf, dass der Erwerb der

schriftlichen Argumentationskompetenz von Sybille und Jörg zum Forschungszeitpunkt noch nicht weit fortgeschritten war. Darüber hinaus kann aus der Anrede in Sybilles Text abgeleitet werden, dass die Schreiberin nur wenig motiviert war.

Werden nun die in diesem Aufgabenkontext bearbeiteten Planungstools und deren Anwendung betrachtet, fällt bei Sybille auf, dass sie auch im Planungstool die inadäquate Anrede verwendete. Darüber hinaus produzierte sie zum Teil unvollständige Nebensätze bzw. Sätze. Die Planung wirkt, als seien die Sätze mitten im Schreibprozess abgebrochen worden, was einen Hinweis darauf gibt, dass die Schreiberin entweder bei der Bearbeitung des Planungstools nicht systematisch vorgeht oder ebenfalls nur eine sehr geringe Motivation hatte, das Planungstool zu bearbeiten. Bezüglich der Planung der Argumentation wird ersichtlich, dass auch diese inhaltlich vielfältig ist. Sybille setzte insgesamt drei inhaltliche Schwerpunkte: Kosten, Größe und Infrastruktur der Etage. Jörg wählte bei seiner Planung zwei inhaltliche Schwerpunkte: Größe und Infrastruktur der Etage. Beide Schreiber*innen selektierten zwischen ihren geplanten Inhalten und transferierten nicht alle Elemente in den Text. Zudem nahm Sybille im Text eine zusätzliche Ergänzung vor, die zuvor nicht geplant worden war. Zudem ist im Fall von Sybille interessant, dass sie im Planungstool die Verwendung von Gegenargumenten andeutete, indem sie Folgendes festhielt: „Raum 4 ist groß, aber teuer.“ Dieser Bezug ist nicht im Text zu finden. Beim Fokusfall Jörg ist hingegen auffällig, dass sich auch aus seinem Planungstool nicht ergibt, welche Ladenfläche er für optimal hielt. Er formulierte somit in seinem Planungstool keinen eindeutigen globalen Standpunkt.

Werden nun die jeweiligen Planungen und Übertragungen der Texte im Aufgabenkontext Shoppingcenter, die den Anforderungen eines guten argumentativen Textes entsprechend, sowie die, die erhebliche Schwachstellen aufweisen, verglichen, ergeben sich keine erheblichen Unterschiede zwischen der guten und der schlechten Paarung, wie die folgende Tabelle 48 veranschaulicht:

	Texte mit hohem Summenscore im Bereich der Textqualität		Texte mit niedrigem Summenscore im Bereich der Textqualität	
	Fokusfall Grit	Fokusfall Günter	Fokusfall Sybille	Fokusfall Jörg
globaler Standpunkt Planungstool	nicht eindeutig, da nur Etage genannt wird	eindeutig	eindeutig	weder Etage noch Nr. wird genannt, nicht nachvollziehbar
Übereinstimmung der globalen Standpunkte zwischen Planungstool und Text	nicht zu prüfen, da Ladengeschäft im Planungstool nicht genannt wird	nicht identisch	identisch	nicht zu prüfen, da das Ladengeschäft im Planungstool nicht genannt wird
Zielsetzung	nachvollziehbar	nicht nachvollziehbar	nicht nachvollziehbar	nicht nachvollziehbar
Anzahl der Argumente im Planungstool	7	4	4	6
Anzahl der argumentativen Oberthemen im Planungstool	4	3	3	2
Gegenposition im Planungstool	vorhanden	vorhanden	wird angedeutet	nicht vorhanden
Anzahl der Übertragungen ungeplante Argumente im Text	12	1	4	4
Anzahl der Wörter im Planungstool	60	48	37	27

Tabelle 48: Vergleich von ausgewählten Planungstools und Texten zur Fallkontrastierung im Aufgabenkontext Shoppingcenter (Quelle: eigene Darstellung)

Es sind nur zwei Merkmale, die sich anhand dieser Darstellung ausschließlich den guten Schreiber*innen zuordnen lassen: Zum einen produzierten Günter und Smilla in ihrem Text mehr Wörter, zum anderen wiesen beide Schreiber*innen im Planungstool darauf hin, dass es mehrere optionale Ladenflächen gibt, die alle unterschiedliche Eigenschaften haben. Auch an dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Bearbeitung und die Anwendung des Planungstools dazu verholfen haben, die strittigen Fragen umfassend zu durchdenken. Das Planungstool führte jedoch nicht bei sämtlichen Schreiber*innen dazu, dass alle geplanten und wichtigen Aspekte sachlogisch sowie sinnvoll miteinander verknüpft in den Text transferiert wurden.

Zusammenfassung

Zunächst lässt sich anhand des Aufgabenkontextes *Klassenfest* zeigen, dass diejenigen Schreibenden, die gute argumentative Texte verfassten, anders planten und das Planungstool auf differente Art und Weise

verwendeten als die Schüler*innen, die keine guten Texte schrieben. Dies kann an der Anzahl der geplanten Ideen sowie dem Anteil der jeweiligen Übertragungen vom Planungstool zum Text abgelesen werden. Aus diesen Ergebnissen kann jedoch keine Ursache-Folge-Beziehung hergeleitet werden, denn das intensive Übertragen der Schüler*innen führte nicht zwangsläufig dazu, dass automatisch gute Texte verfasst wurden. Vielmehr scheint in diesem Kontext die grundsätzliche Schreibleistung ausschlaggebend zu sein. Es ist folglich eher davon auszugehen, dass diejenigen Schüler*innen, die bereits vor der Intervention gute oder sehr gute Schreibleistungen gezeigt hatten, auch das Planungstool entsprechend bearbeiteten und anwendeten. Insofern lassen sich in den Planungstools Spuren der Schreibleistung erkennen.

Von diesem Ergebnis weichen die Darstellungen des zweiten Aufgabenkontextes *Shoppingcenter* jedoch ab. Hier zeigt sich keine Systematik, weder statistisch noch bei der Betrachtung der Einzelfälle. Dafür kann es zwei Erklärungen geben.

Die *erste Erklärung* basiert auf der bereits angesprochenen Tatsache, dass Schreiber*innen im Laufe der Zeit persönliche Schreibstrategien entwickeln, die sich dann als zeitlich stabil erweisen. So konnte Torrance (1999) nachweisen, dass geübte und gute Schreiber*innen im Laufe ihrer Schreibkarriere bei der Anwendung von Schreibstrategien bestimmte Vorlieben entwickeln. Kieft et al (2007, 2008) wiesen zudem darauf hin, dass diese individuellen Strategievorlieben dann einen Einfluss auf die effiziente Anwendung von bestimmten Planungs- bzw. Überarbeitungsstrategien haben. Dies könnte im Zusammenhang mit den hier vorgestellten Ergebnissen einen Hinweis darauf geben, dass die guten Schreiber*innen bei der wiederholten Anwendung des Planungstools eigene Strategievorlieben entwickelten. Aus diesem Grund könnten die guten Schreiber*innen sehr unterschiedliche Herangehensweisen etabliert haben, wie das Planungstool im Hinblick auf die Textproduktion zu bearbeiten ist. So könnten die Schreiber*innen beispielsweise den Schluss gezogen haben, dass sie nicht mehr auf eine umfassende Planung angewiesen waren, was sich dann in der Anwendung des Planungstools widerspiegelte. Somit ergeben sich im zweiten Aufgabenkontext bezüglich der Bearbeitung deutlich mehr Variationen, die sich aufgrund des kleinen Datensatzes allerdings nicht eindeutig systematisieren lassen.

Die *zweite Erklärung* für diese Ergebnisse besteht in der Schreibmotivation. Die Anwendung des Planungstools führt zu einer Verlängerung der Schreibzeit. Das wiederum kann zu einem Abfall der Schreibmotivation geführt haben. Letztlich hat die Verminderung der Schreibmotivation wieder einen Einfluss auf die Anwendung des Tools. Dieses Schreibverhalten zeigt sich dann auch bei der Bildung der Cluster, da sich keine eindeutige Systematik finden lässt, die mehr als ein Merkmal in sich vereint.

Diskussion und Ausblick

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst, wobei bei der Darstellung der Befunde die im Kapitel 7.1 dargelegten Forschungsfragen im Fokus stehen. Darüber hinaus wird das Forschungsdesign dieser Studie kritisch betrachtet. Konkrete Vorschläge für die Implementation der Ergebnisse in die Schulpraxis und der Forschungsausblick bilden den Abschluss des Kapitels.

Zentrale Ergebnisse der Arbeit

Ein zentraler und hervorzuhebender Aspekt des Theorieteils ist die Systematisierung des Forschungsstandes zum schriftlichen Planen. In diesem Zusammenhang wurde dargestellt, dass die Fähigkeit des Planens von Texten mit dem Alter steigt und dies zum einen erwerbsbedingte Gründe hat und sich zudem durch die spezifische Haltung junger Schreiber*innen gegenüber dem Schreibprozess begründet (Bereiter & Scardamalia, 1987) – denn junge Schreiber*innen haben häufig noch nicht verinnerlicht, dass sich das Schreiben eines Textes aus vielen Teilprozessen zusammensetzt und spezielles Strategiewissen den Schreibprozess stützen kann. Schüler*innen im Grundschulalter schreiben deshalb häufig ihre Texte, ohne zuvor zu planen (Burtis et al., 1983; Limpo et al., 2014; Bereiter 1980; Bereiter & Scardamalia 1987). Daraus ergeben sich zwei Ziele: Zum einen sollten Schüler*innen im Lauf ihrer Schreibkarriere ein Bewusstsein für die Komplexität des Schreibprozesses entwickeln und entsprechendes kognitives und metakognitives Wissen erwerben sowie anwenden können. Zum anderen erweist es sich als hilfreich, wenn Schüler*innen im Laufe ihrer Schreibentwicklung individuelle Präferenzen bei der Auswahl von strategischen Unterstützungsmaßnahmen in ihre Schreibroutine etablieren. Entsprechend untersuchte die Autorin die Anwendung einer Planungsstrategie mit einem Planungstool zur Produktion argumentativer Texte. Im Rahmen dieser Arbeit sind vier forschungsleitende Fragen formuliert worden, die es nun zusammenfassend zu beantworten gilt.

1. Eine dieser Fragen lautete: Wie arbeiten Schüler*innen der Mittelstufe mit einem Planungstool?

Hierzu kann nun unter einer sprachlichen Perspektive berichtet werden, dass die Schüler*innen beim Bearbeiten der Planungstools vielfältige sprachliche Formen bildeten, auch wenn überwiegend Phrasen bzw. Phrasenverknüpfungen und Sätze verwendet wurden. Die dabei entstandenen Textentwürfe basieren überwiegend auf stichpunktartigen Darlegungen und sind deshalb selten syntaktisch komplex miteinander verbunden. Damit deckt sich dieses Ergebnis mit den Untersuchungen von Piolat & Roussey (1996), die für erwachsene Schreibende herausarbeiteten, dass diese beim schriftlichen Planen textartige Gebilde produzieren, die jedoch noch keine syntaktisch komplexen Verbindungen aufweisen.

Entscheidend ist jedoch das Ergebnis, dass die jeweilige Verwendung der sprachlichen Formen im direkten Zusammenhang zur Struktur des Planungstools und der inhaltlichen Ausrichtung der Schreibaufgabe stehen – denn dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass die Schüler*innen die sprachlichen Mittel beim Bearbeiten des Planungstools nicht bewusst abwandeln bzw. einsetzen, sondern sehr stark auf die

zu bearbeiteten Inhalte der Schreibaufgabe reagierten. Demnach gibt es keinen eindeutigen Anhaltspunkt dafür, dass sie bewusst auf eine bestimmte Art und Weise sprachlich planten. Dieser Befund deckt sich mit den Erkenntnissen zum Erwerb von Planungsfähigkeiten und der grundsätzlichen Abwendung von Strategien. Das Anwenden einer Strategie muss lange trainiert werden, bis sie ihre umfassende Wirkung entfaltet. Zum anderen kommen Torrance et al. (2000, 1996) zu dem Schluss, dass der Fokus selbst beim schriftlichen Planen auf der Planung von Inhalten liegt. Das explizite Planen von Formulierungen ist bei vielen Schreibenden zweitrangig und wird eher in einem umfassenden Überarbeitungsprozess vorgenommen, wenn die Schreibenden dazu kognitiv in der Lage sind. Aus diesen Ergebnissen wird weiterhin ersichtlich, dass Planungstools bzw. Strategien, die so angelegt sind, wie das vorgestellte Tool, dazu geeignet sind, Inhalte zu planen – und weniger die entsprechenden sprachlichen Formulierungen. Hier sind andere methodische Herangehensweisen wahrscheinlich effizienter. Des Weiteren ist hier deutlich zu betonen, dass die Planung einer expliziten Formulierung und die inhaltliche Planung einer Argumentation somit nicht gleichzeitig erfolgen können. Um den Schreibprozess zu entlasten, sind dies jeweils zwei einzelne Bearbeitungsschritte, die wiederum durch verschiedene Methoden gestützt werden sollten.

Anhand der Auswertung wurde deutlich, dass die Schüler*innen mit dem Planungstool umfassend Ideen für die Produktion des Textes generierten und dabei unterschiedliche Arten von Wissen abriefen. Hervorzuheben ist dabei, dass sich in den Planungstools Ansätze von komplexen argumentativen Strukturen wiederfinden lassen. Dieses Ergebnis zeigte sich unabhängig von den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Es ist besonders herauszustellen, da es einen Beleg dafür bietet, dass der Formulierungsprozess beim Schreiben von argumentativen Texten maßgeblich gestützt werden muss.

Somit konnte gezeigt werden, dass die Schüler*innen mithilfe des Planungstools schreibrelevantes Wissen abriefen und dieses strukturiert in dem Tool niederschrieben, womit sie auf verschiedenen Ebenen rein theoretisch die Grundlage für einen argumentativen Text legten. Das Planungstool ist mit dem Ziel entwickelt worden, Schüler*innen systematisch dazu zu befähigen, Strategie- und Textsortenwissen zu generieren sowie abzurufen. Planungstools wie dieses können demnach eingesetzt werden, um die Schüler*innen bei der Produktion textrelevanter Inhalte zu unterstützen, da elementares Textsortenwissen abgerufen und sortiert werden kann.

Darüber hinaus schlossen diese Ergebnisse eine im Theorieteil der Arbeit aufgezeigte Forschungslücke. Die Untersuchungen, die sich mit dem schriftlichen Planen von Mittelstufenschüler*innen beschäftigen, ziehen das Konstrukt der Planungsqualität heran, um jeweils die Planungen der Schüler*innen zu beschreiben. Da es sich jedoch beim Planen von Texten um einen sehr individuellen Vorgang handelt, der sowohl durch mentale Überlegungen als auch durch schriftliche Notizen ausgestaltet werden kann, erweist sich

die Messung der schriftlichen Planungsqualität als problematisch. Es war daher notwendig, die schriftlichen Planungen zu beschreiben, ähnlich, wie es auch in den Studien für erwachsenen Schreibenden getan worden ist. Dieses Ziel wurde damit erfüllt.

Im Lauf der Arbeit ist auf der Grundlage der Textqualitätsmessung die These aufgestellt worden, dass sich die Bearbeitung der Planungstools beider Aufgabenkontexte unterscheiden muss, da die Textqualität des zweiten Aufgabenkontextes signifikant höher ist. Diese These lässt sich jedoch nur bedingt bestätigen. Es lassen sich zwar Unterschiede in der Bearbeitung der Planungstools beider Aufgabekontexte finden, jedoch sind diese Unterschiede zum Teil nicht signifikant. Es ist davon auszugehen, dass die jeweiligen veränderten Bearbeitungen der Planungstools vorwiegend durch die Aufgabenstellung bedingt sind. Dieses Ergebnis ist didaktisch interessant, da es die Bedeutung der Aufgabenstellung für die erfolgreiche Textproduktion erneut betont.

Verschiedene quantitativ angelegte Studien konnten einen positiven Effekt der Planungstätigkeit auf die Textqualität der entstandenen Schreibprodukte nachweisen (u. a. Glynn et al. 1982; Isnard & Piolat 1993; Torrance et al. 2000). Diese Untersuchungen fokussierten überwiegend den Schreibprozess geübter Schreiber*innen, sodass die Datenlage unzureichend und uneindeutig ist, wenn Schreibnoviz*innen in den Blick genommen werden. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass beispielsweise schwache Schreiber*innen nicht zwangsläufig von der Anwendung einer Planungsstrategie profitieren, da sich der Schreibprozess dieser Schüler*innen durch dieses Hilfsmittel zunächst komplexer und verlängert darstellt (Torrance et al., (1996, 2015). Zudem scheint offensichtlich auch das zu verfassende Textgenre einen Einfluss auf den Erfolg einer Planungsstrategie zu haben (Troia & Graham, 2002). So kommen de La Paz & Graham (2002) sowie Troia & Graham (2002) diesbezüglich zu dem Schluss, dass die Verinnerlichung und die effiziente Anwendung einer Planungsstrategie zum Verfassen von komplexen argumentativen Texten länger dauern können. Unter dieser Voraussetzung ist die folgende Forschungsfrage aufgeworfen worden: **Wie nutzen Schüler*innen der Mittelstufe ein Planungstool für die Produktion eines argumentativen Textes?**

Die Ergebnisse aus den Analysen zeigen, dass sich die in die Untersuchung einbezogenen Schüler*innen zum Teil stark auf die zuvor bearbeiteten Planungstools beziehen. Somit konnte in der Untersuchung gezeigt werden, dass deutliche inhaltliche Planungsspuren in den Texten der Schüler*innen zu finden sind. Zur Stützung des *generatings* können Planungstools, wie das hier vorgestellte, eingesetzt werden.

Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Schüler*innen nur geringfügig bei der Auswahl der Argumente selektieren und lediglich selten ungeplante Argumente im finalen Text verschriftlichen. Glynn et al. (1982) kommen bezüglich der Übertragungen zu einem ähnlichen Ergebnis, machen jedoch keine Auskünfte zu neu entwickelten Argumenten im Text. In gewisser Weise sind diese Ergebnisse damit erwartungskonform. Torrance et al. (1996) gelangen in ihrer Untersuchung mit erwachsenen Schreiber*innen zu einem anderen

Resultat. Sie stellten fest, dass, wenn Schreiber*innen keine explizite Planungsstrategie an die Hand gegeben wird, diese maximal 40 % ihrer zuvor geplanten Ideen in den Text übertragen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass ein sehr angeleitetes und strukturiertes Planen Schüler*innen dazu befähigen kann, einen erheblichen Teil ihrer geplanten Ideen in den Text zu übertragen. Der Prozess des *organizings*, bei dem geplante Argumente erneut bewertet oder weiter ausgebaut werden, muss zusätzlich gestützt werden.

Das Alter der Schreibenden ist hier entscheidend. So sind erwachsene Schreiber*innen besser in der Lage, die bereits geplanten Inhalte erneut zu reflektieren und im Text weiter auszubauen. Zu diesem Schluss kommen auch Torrance et al. (1996). Des Weiteren betonen die Autor*innen in diesem Zusammenhang, dass erst mit der Ausgestaltung des Textes, komplexe argumentative Strukturen entstehen und die Argumente, die bereits geplant worden sind, zum Teil von minderer Qualität waren als die im Text neu entwickelten. Für den Planungsprozess Schüler*innen der 7. Klasse bedeutet das folglich, dass die Schüler*innen während der Formulierungsphase eng begleitet werden müssen, damit die argumentativen Strukturen abschließend entstehen können. Das können die Ergebnisse dieser Arbeit deutlich zeigen.

Dieses zentrale Ergebnis wird ebenfalls durch die Betrachtung der geplanten Gegenargumente gestützt. Den Schüler*innen gelingt es nicht immer, zuvor geplante elementare Aspekte einer Argumentation, wie das Einbeziehen eines Gegenarguments, nachfolgend in den Text zu übertragen. Oder anders ausgedrückt: Auch wenn die Schüler*innen umfassende Argumente in den Planungstools etablierten, führt dies nicht zwangsläufig dazu, dass komplexe argumentative Strukturen ebenso in den Texten umgesetzt werden können. Das schriftliche Planen von Mittelstufenschüler*innen unterscheidet sich damit stark von den schriftlichen Planungen von erwachsenen Schreibenden. Diese Erkenntnis ist relevant für die Gestaltung eines empirisch begründeten Schreibunterrichtes.

Das Planungstool stützt folglich den Prozess des *generatings*, jedoch eher weniger den Prozess des *organizings* – denn die Schüler*innen generierten zwar mit seiner Hilfe Inhalte, waren jedoch nicht immer in der Lage, diese anschließend sachlogisch und kohäsiv in den Text zu integrieren. Ein Erklärungsansatz für dieses Ergebnis resultiert aus den Erkenntnissen des *dual-process models*. Galbraith (2009) kommt zu dem Schluss, dass sich nicht jedes Wissen automatisch abrufen lässt und der beim erfolgreichen Schreiben notwendige Prozess des *knowledge transformings* erst beim Schreiben selbst umgesetzt werden kann, da erst dann neue Wissensstränge verknüpft werden. Das bedeutet, dass notwendigerweise die geplanten Inhalte überprüft werden müssen, damit umfassende argumentative Strukturen im Text entstehen und weiter ausgebaut werden können. So konnte bereits im Theorieteil der Arbeit aufgezeigt werden, dass Galbraith & Baaijen (2018) davon ausgehen, dass alleinige umfassende schriftliche Planungen den Prozess des *knowledge transformings* in gewisser Weise behindern können.

In diesem Zusammenhang soll noch ein weiterer Erklärungsansatz herangezogen werden, der sich auf den Schreibprozess bezieht. Die Schüler*innen konnten mit den Planungstools zeigen, dass die argumentative Struktur des Schreibproblems erfasst worden ist. Dennoch gelang es nicht immer, diese Strukturen umfassend in die Textproduktion einzubeziehen. Den Schüler*innen ist es zum Teil nicht gelungen, den Übergang von dem Planungsprozess in den Formulierungsprozess zu meistern, sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Das Planungstool ist somit als zu starr einzuschätzen, um damit tatsächlich den Formulierungsprozess anzuregen, in dem komplexe argumentative Strukturen etabliert werden. Planungstools wie diese haben unter Umständen den Nachteil, dass inhaltlich erdachte einzelne Argumente von den Schüler*innen am Ende nicht in eine komplexe Argumentationsstruktur überführt werden können.

Es wurde eingangs die Frage aufgeworfen, inwiefern sich bei der Bearbeitung des Planungstools gewisse Gelingensbedingungen herleiten lassen, d. h. ob bestimmte Planungsmerkmale einen Einfluss auf die Textqualität haben. Das zeigt sich in dieser Arbeit nur bedingt. Zwar konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der geplanten Argumente im Planungstool und der Textqualität hergeleitet werden, es kann jedoch nicht von einer Ursache-Wirkung-Beziehung ausgegangen werden. Eher scheint es plausibel, dass gute Schreiber*innen bereits im Planungstool entsprechende Grundlagen schaffen, um dann einen guten Text zu produzieren. An dieser Stelle sei nochmal zu betonen, dass die Wirksamkeit einer Planungsmethode von sehr unterschiedlichen Faktoren abhängig ist, die in dieser Studie nicht alle kontrolliert werden konnten. Dazu gehören u. a. die bereits etablierten Schreibstrategievorlieben, die allgemeine sprachliche Entwicklung sowie die Einstellung gegenüber dem Schreiben (siehe Kapitel 4.1.3).

Ein weiteres interessantes Ergebnis bezieht sich auf die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen sowie den Zusammenhang zwischen diesen Fähigkeiten und den Merkmalen des schriftlichen Planens – denn hier zeigen sich keine empirischen Zusammenhänge bzw. keine eindeutigen und überzeugenden Zusammenhänge. Interessanterweise kamen Limpo et al. (2017) diesbezüglich zu einem ähnlichen Ergebnis, auch wenn sich deren Untersuchung ausschließlich auf einen Teil der hier angesetzten allgemeinen sprachlichen Fähigkeit bezieht. Die Forschungsgruppe gelangte zu dem Schluss, dass die Rechtschreibfähigkeit keinen Einfluss auf die Qualität von schriftlichen Planungen hat. Somit scheinen allgemeine sprachliche Fähigkeiten nur bedingt im Zusammenhang mit der Bearbeitung und der Art der Anwendung des Planungstools zu stehen. Das spräche dafür, dass die Schüler*innen grundsätzlich erstmal in der Lage sind, Planungen vorzunehmen, ohne dass diese von sprachlichen Fähigkeiten abhängig sind.

In dieser Arbeit ist ebenfalls das Ziel verfolgt worden, bezüglich der Bearbeitung und der Anwendung der Planungstools Planungstypen zu erstellen – denn es ging auch darum, Systematiken herauszuarbeiten und diese in Verbindung zu der gemessenen Textqualität zu bringen. Das Ziel beruhte auf der Annahme, dass mit einer Systematik immer eine Planmäßigkeit bzw. Erwartung einhergeht. Diese Erwartung konnte

aus den Ergebnissen von Torrance et al. (1994) abgeleitet werden, die darauf verwiesen, dass sich ein Planungsverhalten entsprechend typisieren und damit systematisieren lässt. Es war folglich davon auszugehen, dass Merkmale oder Eigenschaften immer wieder in einer bestimmten Konstellation auftreten. Aus diesem Zusammenhang ergaben sich die beiden letzten Forschungsfragen:

- **Welche Planungstypen können bei der Bearbeitung und der Nutzung des Schreibplans unterschieden werden?**
- **Welcher Planungstyp ist am erfolgreichsten im Hinblick auf die Textqualität?**

Die Beantwortung dieser beiden Fragen ist auf der Grundlage der erhobenen Daten ambivalent. Für den Aufgabenkontext *Klassenfest* konnte gezeigt werden, dass diejenigen Schreibenden, die gute argumentative Texte verfassten, das Planungstool anders bearbeiteten und anwendeten als die Schüler*innen mit schlechten Schreibleistungen. Als relevant haben sich dabei die folgenden Variablen ergeben: *Anzahl der Wörter im Planungstool*, *Anzahl der geplanten Argumente mit Weltwissensbezug* und *Vollständigkeit des globalen Standpunktes im Planungstool*. Somit ließen sich drei Typen voneinander unterscheiden: die Übertrager*innen, die reduzierten Planer*innen sowie die ausführlichen Planer*innen. Inhaltlich lassen sich diese Typisierungen nicht mit den im Theorieteil dargestellten Typisierungen von Torrance et al., (1994) vergleichen, da diese bei der Etablierung der Typen andere Schwerpunkte legten und deren Typisierung auch auf anderen forschungsmethodischen Begründungen beruhen. Die Forschungsgruppe setzte zum Erarbeiten von Planungstypen Fragebögen ein, während sie hier aus den erhobenen Schreibdaten errechnet wurden. Dennoch kann hier als Gemeinsamkeit mit den Befunden der beiden Autor*innen herausgestellt werden, dass die Gruppe, die verhältnismäßig ungeplant vorging, eher schlechte Texte verfasste. In diesem Fall ist das die Gruppe der reduzierten Planer*innen. Aus diesen Ergebnissen kann zwar keine Ursache-Folge-Beziehung hergeleitet werden, jedoch ist begründet davon auszugehen, dass das Übertragen vieler Aspekte vom Planungstool in den Text nicht automatisch die Produktion eines guten Textes bedingt. Vielmehr ist es eher so, dass diejenigen Schüler*innen, die bereits vor der Intervention gute oder sehr gute Schreibleistungen gezeigt hatten, das Planungstool entsprechend anders bearbeiteten und anwendeten als diejenigen, die im Vorfeld weniger gute Schreibleistungen zeigten. Insofern lässt sich die Schreibleistung zum Teil bereits aus der Bearbeitung und der Anwendung der Planungstools ableiten, wobei sich bezüglich der Textqualität auch Ausreißer in beide Richtungen zeigten. Damit decken sich diese Ergebnisse mit den Ausführungen von McCutchen (2011) und Philipp (2014) zu Profilierungen von guten und geübten Schreiber*innen – denn diese beiden Autor*innen konnten anhand von Metaanalysen nachweisen, dass das Schreibverhalten und die Einstellung zum Schreiben in einem Zusammenhang zu der jeweiligen allgemeinen Schreibleistung stehen. Zu betonen ist, dass diese Arbeit damit erstmalig empirisch fundierte Ergebnisse speziell für das schriftliche Planen von Mittelstufenschüler*innen bietet.

Diskussion des Forschungsdesigns

Auch wenn die hier dargestellten Ergebnisse durch die theoretische Verortung der Arbeit erklärt werden, wurde deutlich, dass die Begründungen zweier Ergebnisse empirisch nicht eindeutig sind. Dies bezieht sich zum einen auf die Typisierung im Aufgabenkontext *Shoppingcenter*. Hier wurde deutlich, dass die Schüler*innen im Kontext der zweiten Aufgabenstellung weniger systematisch arbeiteten als im Aufgabenkontext *Klassenfest* bzw. sich die Planungsmerkmale nicht systematisch erfassen ließen. So konnte auch eine Fallkontrastierung nicht dazu beitragen, Unterschiede bezüglich der Planungsmerkmale und der entsprechenden Textqualität herauszuarbeiten. Zum anderen konnte keine eindeutige empirische Begründung für den Umstand geliefert werden, dass es unter den in die Untersuchung einbezogenen Schüler*innen einige gibt, die ohne vorherige Planung Gegenargumente in ihre Texte integrierten, d. h. argumentativ komplex arbeiteten, während andere Schüler*innen die Aspekte zwar genauso planten, sie jedoch nicht in den Text übertrugen.

Um eindeutigere Begründungen für diese Ergebnisse zu erhalten, wäre es notwendig gewesen, die allgemeinen Planungsfähigkeiten zu erheben und die Schreibmotivation zu erfassen. Darüber hinaus wäre es relevant gewesen, zu wissen, inwiefern die einzelnen Schüler*innen bereits im Vorfeld der Studie Erfahrungen mit Schreibstrategien gesammelt hatten und ob sie bereits regelmäßig eine favorisierte Strategie anwendeten und somit bereits Schreibroutinen entwickelten, deren Einsatz auch die Arbeit mit dem Planungstool beeinflusste. Im Forschungssetting ist jedoch, begründet durch das Alter der Schüler*innen, per se davon ausgegangen worden, dass die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt über wenig Wissen bezüglich der Anwendung von Schreibstrategien verfügten. Diese fehlenden Informationen würden es hingegen ermöglichen, die Schüler*innen noch genauer zu profilieren.

Außerdem hätte erhoben werden müssen, wie die Schüler*innen das Planungstool explizit anwendeten, wenn sie den Text schrieben. In diesem Zusammenhang ergeben sich die folgenden Fragen: Lesen die Schüler*innen ihre Planungstools vor dem Schreiben des Textes vollständig durch oder memorieren sie ausschließlich das bereits Geschriebene? Konzentrieren sich die Schüler*innen beim wiederholten Lesen des Planungstools nur auf bestimmte Aspekte und greifen sie während des Formulierungsprozesses immer wieder auf das Planungstool zurück? Interviews mit ausgewählten Einzelfällen oder der Einsatz von Fragebögen hätten hier aufschlussreich sein können. Ebenso wäre es denkbar gewesen, videogestützt zu arbeiten. Somit hätte explizit herausgearbeitet werden können, ob es in der Stichprobe Schüler*innen gab, die tatsächlich die bereits verfassten Aspekte im Planungstool reflektierten – oder welche Gründe es gibt, dies nicht zu tun. Dieser Punkt schließt daran an, dass nicht abschließend geklärt werden konnte, nach welchem Prinzip die Schüler*innen Umformulierungen vornehmen. Auch hier hätten nur Methoden weitere Erkenntnis gebracht,

die den Schreibprozess explizit und detaillierter erfassen können. Exemplarisch sind hier die Videografie, digitale Stifte oder auch Eye Tracking zu nennen. Die Anwendung dieser Methoden ermöglicht Einblicke in die mentalen Prozesse während des Schreibens, indem Aussagen über Schreibflüssigkeit, Pausen und Blickbewegungen getroffen werden können. Neben der Betrachtung von Schreibprodukten können Daten dieser Art eine sinnvolle Ergänzung sein.

Implementierung der Ergebnisse in die Schulpraxis

Eine Quintessenz aus den vorherigen Ausführungen ist, dass das angewandte Planungstool vorwiegend von den Schüler*innen genutzt wurde, um vorhandenes Schreibwissen abzurufen und systematisch schriftlich zu fixieren sowie Inhalte für die Argumentation zu generieren. Die Schüler*innen scheinen über das notwendige inhaltliche Verständnis und das logische Vermögen zu verfügen zu haben, um die Problematik der beiden argumentativen Aufgaben zu erfassen. Es gibt jedoch nur bedingt Hinweise darauf, dass die Schüler*innen ihre zuvor geplanten Inhalte erneut durchdachten und erst dann in den Text übertrugen, d. h. bewusst den Prozess des *organizing* vollzogen, um eine Transformation vom Planen zum Formulieren zu schaffen. Ebenso ist deutlich geworden, dass die Schüler*innen mit dem Planungstool den Text nicht sprachlich vorformulierten. Das sprachliche Planen scheint somit durch den Einsatz des Planungstools nicht ausreichend gestützt worden zu sein. Dies führte dazu, dass es den Texten der Schüler*innen zum Teil an einer kohärenten Struktur fehlt und die Argumentation häufig sprachlich sowie inhaltlich implizit ist.

Mit einem Planungstool wie diesem können Schüler*innen zunächst inhaltliche Strukturierungen vornehmen, für den eigentlichen Formulierungsprozess sind jedoch zusätzliche Hilfestellungen notwendig. Um den Planungsprozess im vollen Umfang mit sämtlichen Subprozessen sichtbar zu machen und somit das Schreiben zu stützen, brauchen ungeübte Schreiber*innen ein umfassendes Methodenbündel, welches individuell sowie je nach Ressourcen und Bedarf angewandt wird und jeden einzelnen Subprozess des Planens in den Blick nimmt: *goal setting, generating, organizing und evaluating*. Das bedeutet konkret, dass die Schüler*innen nacheinander folgende Schritte abarbeiten sollten und für jeden von diesen eine Methode eingesetzt werden sollte:

1. pragmatische Verarbeitung: Die Bewusstmachung darüber, an wen der Text adressiert wird;
2. Inhalte planen: z. B. Argumente schriftlich sammeln;
3. Inhalte strukturieren: etwa die gesammelten Argumente in eine sinnvolle Reihenfolge bringen;
4. Inhalte erneut bewerten: z. B. die strukturierten Argumente erneut auf ihre Logik und Struktur überprüfen.

Berkemeier et al. (2014) betonen, dass Visualisierungen die Schüler*innen dabei unterstützen können, inhaltliche Strukturen zu erfassen, um neue Wissensstränge zu bilden und Sachzusammenhänge darzustellen. In Anbetracht der Ausführungen zum *dual-process model* könnten durch eine Strukturlegetechnik die bereits generierten Inhalte und Argumente evaluiert sowie strukturiert werden, bevor der eigentliche Formulierungsprozess beginnt. Dazu könnte mit einer Art Baukastenprinzip gearbeitet werden. Bei diesem sammeln die Schüler*innen die jeweiligen Inhalte aus dem Planungstool und halten diese auf vorbereiteten Karten fest. Anschließend können diese Karten bereits in eine Struktur für den Text gelegt werden.

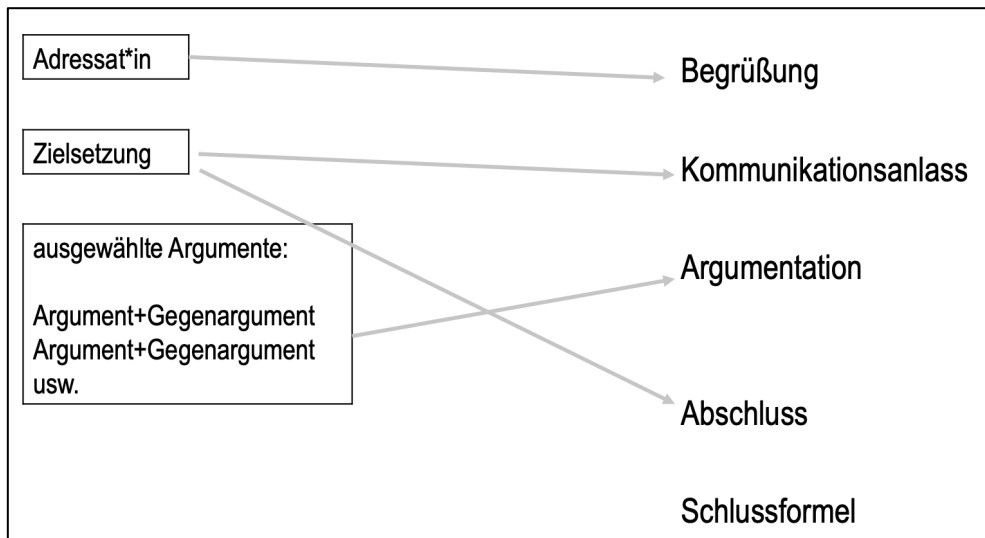


Abbildung 44: Beispiel für die Implementation eines Planungstools in die Schulpraxis (Quelle: eigene Darstellung)

Dieses Vorgehen würde eine didaktische und methodische Brücke zwischen dem Planungsprozess und Formulierungsprozess schlagen, da die geplanten Inhalte flexibel geschoben werden können. Es müsste dann weiter geprüft werden, ob dieses Vorgehen tatsächlich dazu führt, dass die argumentativen Strukturen in den Texten explizierter sowie umfassender werden.

Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit lag unter anderem darin, detailliert herauszuarbeiten, wie Schüler*innen beim schriftlichen Planen von argumentativen Texten vorgehen, wenn ihnen eine bestimmte Planungsstrategie zur Verfügung gestellt wird. Bei der Beantwortung der Frage wurden sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte einbezogen. Damit unterscheidet sich diese Arbeit von den meisten anderen Untersuchungen, die ausschließlich quantitativ ausgerichtet sind und zudem überwiegend die Qualität des Planens fokussieren. Im Kontrast dazu ging es in dieser Arbeit darum, zunächst die schriftlichen Planungen im Detail zu beschreiben, um herauszuarbeiten, ob die Pläne der Schüler*innen im Zusammenhang zu den Texten stehen.

Darüber hinaus galt es, Begründungen dafür zu finden, warum die Anwendung eines Planungstools einen positiven Einfluss auf das Schreiben von Mittelstufenschüler*innen haben kann. Zusammenfassend konnte anhand von unterschiedlichen Detailanalysen dargestellt werden, dass die Schüler*innen vor allem Inhalte von den Planungstools in die Texte übertragen und diese übertragenden Inhalte inhaltlich komplex sind. Ebenfalls wurden jedoch auch die Anwendungsgrenzen des Planungstools aufgezeigt.

Es ergeben aus der Arbeit noch weitere Forschungsperspektiven: Was hindert Schüler*innen daran, bereits geplante komplexe argumentative Strukturen logisch und kohärent in ihren Text zu übertragen? Hier konnten Thesen formuliert werden. Um Formulierungsprozesse von Schreibnoviz*innen zu fördern, ist es unerlässlich, den Transformationsprozess, d. h. die Teilschritte zwischen dem Planen und dem Formulieren, weiter zu erforschen. In diesem Bereich spielt die sprachliche Verarbeitung eine elementare Rolle, d. h. das Planen von Sätzen und komplexeren syntaktischen Einheiten. In diesem Bereich bestehen von Seiten der Schüler*innen zurzeit erheblicher Bedarf. So zeigte die DIES Sommerschule 2019 (Forschungsgruppe für didaktisch-empirische Schreibforschung, 2019) auf, dass sich bei jungen Schreiber*innen große Probleme im Formulierungsprozess zeigen, die noch nicht ausreichend erforscht wurden. Es wird dementsprechend noch zu klären sein, wie der Planungsprozess sowie der Formulierungsprozess gewinnbringender miteinander verzahnt werden können.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Didaktisches Dreieck zum Planen von argumentativen Texten im schulischen Kontext (Quelle: eigene Darstellung)	8
Abbildung 2: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt Sachperspektive (Quelle: eigene Darstellung)	10
Abbildung 3: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt „Verbindung zwischen der Sach- und der Subjektperspektive (Quelle: eigene Darstellung)	26
Abbildung 4: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt „Verbindung zwischen der Subjektperspektive und institutionellen Perspektive (Quelle: eigene Darstellung).....	67
Abbildung 5: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht mit dem Schwerpunkt „Verbindung zwischen der institutionellen Perspektive und der Sachperspektive (Quelle: eigene Darstellung).....	92
Abbildung 6: Didaktisches Dreieck als Kapitelübersicht zum Zwischenfazit (Quelle: eigene Darstellung)	101
Abbildung 7: Untersuchungsdesign der Forschungsarbeit (Quelle: eigene Darstellung)	113
Abbildung 8: Untersuchungsdesign des Forschungsprojektes "!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!" (Quelle: leicht abgeändert nach Rossack et al., 2017)	117
Abbildung 9: Ablauf der Interventionsphase des Forschungsprojektes "!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!" (Quelle: leicht abgeändert nach Rossack et al., 2017).....	118
Abbildung 10: Planungstool mit einer exemplarischen Bearbeitung (Quelle: Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt !!Fach-an-Sprache-an-Fach!!)	121
Abbildung 11: Vergleich der Mittelwerte der Summenscores aus den Komponenten der Textqualität beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)	152
Abbildung 12: Boxplot der Variable <i>Wortanzahl im Planungstool</i> des Aufgabenkontextes <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung)	174
Abbildung 13: Boxplot der Variable <i>Wortanzahl im Planungstool</i> des Aufgabenkontextes <i>Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung)	174
Abbildung 14: Häufigkeiten der Formulierungsformen unterschieden nach den Aufgabenkontexten (Quelle: eigene Darstellung)	178
Abbildung 15: Beispiele von typischen sprachlich Bearbeitungen mit Modalverben der Zeile zur Planung der Zielsetzung im <i>Aufgabenkontext Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	181
Abbildung 16: Beispiele von typischen sprachlich Bearbeitungen zur Planung der Zielsetzung in Form von Nebensätzen (Quelle: eigene Darstellung)	182
Abbildung 17: Sprachliche Ausnahmefälle bei Bearbeitung der Zeile zur Planung der Zielsetzung (Quelle: eigene Darstellung)	182
Abbildung 18: Typische sprachliche Bearbeitung der Zeile zur Planung der Argumente (Quelle: eigene Darstellung)	183
Abbildung 19: Sprachliche Bearbeitung der Zeile zur Planung der Argumente mit einzelnen Wörtern (Quelle: eigene Darstellung)	183
Abbildung 20: Sprachliche Bearbeitung der Zeile zur Planung der Argumente von Jelle (Quelle: eigene Darstellung)	184
Abbildung 21: Sprachliche Bearbeitungen der Zeilen zur Planung der Argumente von Dustin (Quelle: eigene Darstellung)	185
Abbildung 22: Mittelwerte aus den Summenscores der sprachlichen Fähigkeit der Gruppen, die einen bzw. keinen vollständigen globalen Standpunkt im Planungstool erarbeiteten (Quelle: eigene Darstellung).....	190
Abbildung 23: Nennungshäufigkeit der jeweiligen inhaltlichen Kategorien im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung)	195
Abbildung 24: Nennungshäufig der jeweiligen inhaltlichen Kategorie im Aufgabenkontext <i>Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung)	196
Abbildung 25: Argumentative Planung von Dominik (Quelle: eigene Darstellung).....	197
Abbildung 26: Exemplarischer Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text von Lars (Quelle: eigene Darstellung)	202

Abbildung 27: Exemplarischer Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text von Lars mit Kennzeichnung des globalen Standpunktes und der Zielsetzung (Quelle: eigene Darstellung)	204
Abbildung 28: Exemplarischer Vergleich zwischen dem Planungstool und dem Text von Lars mit Kennzeichnung der Argumentation (Quelle: eigene Darstellung)	205
Abbildung 29: Planungstool und Text von Clemens zur Darstellung von direkten sprachlichen Übertragungen (Quelle: eigene Darstellung)	211
Abbildung 30: Planungstool und Text von Hannes zur Darstellung von Paraphrasierungen (Quelle: eigene Darstellung).....	212
Abbildung 31: Planungstool und Text von Daniel (Quelle: eigene Darstellung).....	216
Abbildung 32: Gegenüberstellung der absoluten Häufigkeiten der Nennung der argumentativen Oberthemen im Planungstool und der in den Text übertragenen argumentativen Oberthemen (Quelle: eigene Darstellung) ..	219
Abbildung 33: Prozentualer Anteil der Typen im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung)	228
Abbildung 34: Silhouettenmaß für Kohäsion und Separation der drei gebildeten Cluster für den Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung)	228
Abbildung 35: Prädikatoreinfluss der bei der Bildung der Cluster verwendeten Variablen im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung)	229
Abbildung 36: Vergleich der Mittelwerte aus den Summenscores der Textqualität der einzelnen Typen im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	231
Abbildung 37: Boxplots der Mittelwerte aus den Summenscores der Textqualität pro Planungstyp im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	232
Abbildung 38: Vergleich der Mittelwerte aus den Summenscores der Textqualität der einzelnen Typen im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	232
Abbildung 39: Boxplots der Mittelwerte aus den Summenscores der sprachlichen Fähigkeit pro Planungstyp im Aufgabenkontext <i>Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	233
Abbildung 40: Text und Planungstool von Grit aus dem Aufgabenkontext <i>Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	234
Abbildung 41: Text und Planungstool von Günter Aufgabenkontext <i>Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung)...	234
Abbildung 42: Text und Planungstool von Sybille aus dem Aufgabenkontext <i>Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	236
Abbildung 43: Text und Planungstool von Jörg aus dem Aufgabenkontext <i>Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	236
Abbildung 44: Beispiel für die Implementation eines Planungstools in die Schulpraxis (Quelle: eigene Darstellung)	249

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Matrix zur Gegenüberstellung der drei Perspektiven auf das Argumentieren nach Hannken-Illjes (2018, S. 38).....	15
Tabelle 2: Inhaltliche Bestandteile eines argumentativen Textes und deren sprachliche Realisierung (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Brinker et al., (2014); Feilke (2012); Feilke et al., (2016); Gätje et al., (2012); Rezat (2012); Winkler (2003); Quasthoff & Domenech (2016).....	24
Tabelle 3: Übersicht über die empirischen Befunde zur Wirkung des Planens auf das Schreiben (Quelle: eigene Darstellung)	82
Tabelle 4: Items des Verfahrens TexQu-Ap zur Messung der argumentativen Textqualität (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016).....	129
Tabelle 5: Items zur Messung der Textqualität nach TexQu-Ap, die in dieser Qualifikationsarbeit verwendet wurden (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016).....	132
Tabelle 6: Items zu Messung der Markierungskompetenz mit exemplarischer Kodierung (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016).....	136
Tabelle 7: Items zur Messung der Vertextungskompetenz mit exemplarischer Kodierung (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016).....	138
Tabelle 8: Items zur Messung der Kontextualisierungskompetenz mit exemplarischer Kodierung (Quelle: leicht abgeändert nach Quasthoff & Domenech, 2016).....	140
Tabelle 9: Kennzahlen der Summenscores der Textqualität und ihrer Teilkomponenten für den <i>Aufgabenkontext Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	141
Tabelle 10: Häufigkeiten der positiv bewerteten Items der Textqualität und deren prozentualer Anteil im <i>Aufgabenkontext Klassenfest</i> (Quelle: eigene Darstellung).....	143
Tabelle 11: Korrelation nach Spearman zwischen der Textqualität und der Teilkomponenten von Textqualität (Quelle: eigene Darstellung)	146
Tabelle 12: Kennzahlen der Variablen „Summenschore Textqualität“, „Summenschore Markierung“, „Summenschore Vertextung“ und „Summenschore Kontextualisierung“ für den <i>Aufgabenkontext Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung)	147
Tabelle 13: Häufigkeiten der positiv bewerteten Items der Textqualität und deren prozentualer Anteil im <i>Aufgabenkontext Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung)	148
Tabelle 14: Korrelation nach Spearman zwischen der Textqualität und den Teilkomponenten der Textqualität im <i>Aufgabenkontext Shoppingcenter</i> (Quelle: eigene Darstellung)	151
Tabelle 15: Korrelation der Summenscores der Textqualität beider Aufgabenkontexte sowie der Variablen <i>sprachliche Fähigkeit</i> und <i>Textlänge</i> nach Pearson (Quelle: eigene Darstellung)	153
Tabelle 16: Gebildete Kategorien anhand syntaktischer Kriterien zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	159
Tabelle 17: Gebildete Kategorien anhand thematischer Kriterien zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	160
Tabelle 18: Gebildete Kategorien anhand von pragmatisch-semantischen Kriterien zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung).....	161
Tabelle 19: Ausprägungen der Oberkategorie argumentative Markierung zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	162
Tabelle 20: Ausprägungen der Oberkategorie Formulierungsformen zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	164
Tabelle 21: Ausprägung der Oberkategorie Planung des Adressaten*der Adressatin zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung).....	165
Tabelle 22: Ausprägung der Oberkategorie Planung des globalen Standpunktes zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	166
Tabelle 23: Ausprägung der Oberkategorie Planung des Schreibziels zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	167
Tabelle 24: Ausprägung der Oberkategorie Planung der Argumente zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	168

Tabelle 25: Ausprägung der Oberkategorie <i>Kennzeichnung des wichtigsten Argumentes</i> zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	168
Tabelle 26: Auszug aus dem Kodiersystem zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	172
Tabelle 27: Anzahl der Fälle, die einzelne Zeilen in den Planungstools nicht bearbeiteten (Quelle: eigene Darstellung)	176
Tabelle 28: Verteilung der Formulierungsformen beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung).....	179
Tabelle 29: Häufigkeitsverteilung und Standardabweichung der Formulierungsformen zur Planung der Argumente in beiden Aufgabenkontexten (Quelle: eigene Darstellung).....	182
Tabelle 30: Häufigkeitsverteilung und Standardabweichung der verwendeten argumentativen Markierungen in den Planungstools beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)	186
Tabelle 32: Übersicht zur Erfassung der Adressat*innen in den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung).....	188
Tabelle 33: Häufigkeit der inhaltlichen Schwerpunkte der globalen Standpunkte in den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung).....	189
Tabelle 34: Liste der alternativen Zielsetzungen aus den Planungstools beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung).....	192
Tabelle 35: Verteilung der Argumente in den Planungstools beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)	193
Tabelle 36: Oberthemen der genannten Argumente in den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	194
Tabelle 37: Liste aller als wichtig gekennzeichneten Argumente aus den Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)	198
Tabelle 38: Korrelation nach Pearson und Spearman zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen Planungsmerkmalen und sprachlichen Fähigkeiten, Unterstreichung=normalverteilte Merkmale, Quelle: eigene Darstellung)	200
Tabelle 39: Zusammenfassung der Analyseaspekte des Vergleichs zwischen Planungstool und Text (Quelle: eigene Darstellung).....	208
Tabelle 40: Häufigkeit der sprachlichen Übertragungen von Planungstool zu Text beider Aufgabenkontexte (Quelle: eigene Darstellung)	209
Tabelle 41: Korrelation nach Spearman zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen den sprachlichen Übertragungen und der Textqualität	210
Tabelle 42: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson und Spearman zwischen den Planungseigenschaften und der Textqualität beider Aufgabenkontexte, Pearson Korrelation = Unterstreichung (Quelle: eigene Darstellung)	214
Tabelle 43: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zur Darstellung des Zusammenhangs von Planungseigenschaften und der Textqualität (Quelle: eigene Darstellung).....	215
Tabelle 44: Häufigkeiten der Übertragung des globalen Standpunktes in beiden Aufgabenkontexten, Quelle: eigene Darstellung).....	217
Tabelle 45: Häufigkeiten der Übertragung der Zielsetzung in den Text in beiden Aufgabenkontexten, Quelle: eigene Darstellung).....	218
Tabelle 46: Kennzahlen der Variablen "neue Argumente im Text" und "nicht in den Text übertragene Argumente" (Quelle: eigene Darstellung)	220
Tabelle 47: Übersicht zum Vorkommen von Gegenargumenten in den Planungstools und Texten (Quelle: eigene Darstellung).....	221
Tabelle 48: Korrelation nach Pearson zur Überprüfung der Unabhängigkeit der metrischen Variablen im Vorfeld der Durchführung der Clusteranalyse für den Aufgabenkontext Klassenfest (Quelle: eigene Darstellung)	227
Tabelle 49: Vergleich von ausgewählten Planungstools und Texten zur Fallkontrastierung im Aufgabenkontext Shoppingcenter (Quelle: eigene Darstellung).....	238

11 Literaturverzeichnis

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik: Eine einführende Darstellung* (Germanistisches Arbeitsheft) (1. Auflage, Band 40). Tübingen: de Gruyter.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing: With Commentaries by Ronald T. Kellogg & John R. Hayes*. Springer Science & Business Media.
- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Hrsg.), *The Handbook of Writing Development* (S. 23–47). London: SAGE Publications Ltd.
- Alves, R. A., Branco, M. R., Castro, S. L. & Olive, T. (2012). Effects of handwriting skill, output modes, and gender on fourth graders' pauses, language bursts, fluency, and quality. In V. Berninger (Hrsg.), *Past present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (S. 389–402). New York: Psychology Press.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A. & Pohl, T. (2007). *Text - Sorten - Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung: Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren*. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D. & de Gloppe, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction, 33*, 81–91.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A). In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Band 7, S. 191–211). Duisburg: Gilles und Francke.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–55). Münster/ New York: Waxmann.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory* (Working memory) (S. xi, 289). New York: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Baumann, J. (2002). *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (1. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Baumann, J., Pohl, T., Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (2009). Schreiben – Texte verfassen. *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen.
- Beaugrande, R. D. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Berlin: de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M. (1997). *Schreibentwicklung und Textproduktion: Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung* (1997. Auflage). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibleistungen bewerten und beurteilen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (1. Auflage, S. 501–513). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. (Scriptor Praxis. Sekundarstufe I + II) (6. Auflage.). Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, M., Brinkhaus, M., Grabowski, J., Hennecke, V., Jost, J., Knopp, M. et al. (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse* (S. 177–205). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zusammenhang kognitiver und schriftlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch* (S. 21–43).
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. 5). In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 7–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, M., Schneider, F. & Tetling, K. (2010). Argumentierendes Schreiben - lehren und lernen. Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8. https://www.standardsicherung.schulministerium-nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf [abgerufen am 23.06.2019]
- Behrens, U. & Krelle, M. (2011). Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsalltag. *Bulletin VALS-ASLA*, 167–183.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkemeier, A., Biafora, S., Geigenfeind, A., Harren, I., Renschler, N. & Sattelmayer, E. (2014): "Lesen - Verstehen - Sachzusammenhänge darstellen" - Methodenbeschreibung. Verfügbar unter: <https://www.ph-heidelberg.de/index.php?id=11147> [20.05.2015]
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23–52.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). Problemlösen: Grundlegende Konzepte. In T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.), *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: Allgemeine Psychologie für Bachelor* (S. 137–159). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Birkel, C. & Birkel, P. (2002). Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(3), 219–224.
- Böhnisch, M. (2007). Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). In H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Texte schreiben* (Band Köbes (5)). Duisburg: Gilles und Francke.
- Böhnisch, M. (2009). *Schüler argumentieren: Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten. Haupt- und Realschule im Vergleich*. Südwestdeutscher Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breindl, E., Volodina, A. & Waßner, U. H. (2014). *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers* (1. Auflage). Berlin: De Gruyter.

- Bremerich-Vos, A., Behrens, U. & Krelle, M. (2011). *Vergleichsarbeiten 2011: 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch: Modul C: Kommentare und Hinweise zu den Schreibaufgaben*. Berlin: IQB.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weinrich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (1. Auflage, S. 56–71). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K. & Robitzsch, A. (2009). Sprachliche Kompetenzen im Fach Deutsch - Strukturanalysen und Validierungsbefunde. Weinheim: Beltz.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (neu bearbeitete und erweiterte 8. Auflage.). Berlin: Erich Schmidt.
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. (1. Auflage; Band 7, S. 9–30). Münster; New York: Waxmann.
- Burtis, P. J., Bereiter, C., Scardamalia, M. & Tetroe, J. (1983). The development of planning in writing. In G. Wells & M. Kroll (Hrsg.), *Explorations in the development of writing*. (S. 153–174). Chichester: Wiley.
- Buzan, T. (1974). *Use Your Head*. London: British Broadcasting Corporation.
- Calkins, L. M. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.
- Canz, T. (2015). *Validitätsaspekte bei der Messung von Schreibkompetenzen*. <http://docplayer.org/26902402-Validitaetsaspekte-bei-der-messung-von-schreibkompetenzen.html> [Stand: 01.12.2017].
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. *Written Communication, 18*(1), 80–98.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program* (current studies in linguistic) (Band 28). Cambridge, London: MIT Press.
- Cuevas, I., Mateos, M., Martín, E., Luna, M., Martín, A., Solari, M. et al. (2016). Collaborative writing of an argumentative synthesis from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies to deal with controversy. *Journal of Writing Research, 8*(2), 205–226.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687–698.
- Domenech, M., Krahl, A. & Hollmann, J. (2017). Entwicklung und Förderung der Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I: Die Relevanz familiärer Ressourcen. *Bildung und Erziehung, 70*(1), 91–108.
- Van Dooren, W., De Bock, D. & Verschaffel, L. (2013). *How students connect descriptions of real-world situations to mathematical models in different representational modes*. In G. Stillman, G. Kaiser, W. Blum & J. Brown [Hrsg.], *Teaching Mathematical Modelling: Connecting to Research and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Eckstein, P. P. (2013). *Angewandte Statistik mit SPSS: Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Eemeren, F. H. van, & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., Johnson, R. H. & Plantin, C. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Eggs, E. (2004). Zwischen Kausalität und Konditionalität (Linguistik – Impulse & Tendenzen). In H. Blüh-dorn, E. Breindl & U.H. Waßner (Hrsg.), *Brücken schlagen: Grundlagen der Konnektorenssemantik* (S. 333–372). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hrsg.), *Texte - Textsorten - Semantik* (S. 9–25). Hamburg: Buske.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2010). Textraum als Lernraum (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens* (S. 47–62). Duisburg: Gilles & Francke.
- Feilke, H. (2002). *Die Entwicklung literaler Textkompetenz: ein Forschungsbericht*. Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Feilke, H. (2008). Schriftliches argumentieren - Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In E. Burwitz-Melzer, W. Hallet, M. Legutke, F.-J. Meißner & J. Mukherjee (Hrsg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 3.–6. Oktober 2007*. (S. 153–164). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Feilke, H. (2010a). Aller guten Dinge sind drei. Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In I. Bons, T. Gloning & D. Kaltwasser (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen.
- Feilke, H. (2010b). Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz - am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In V. Ágel & M. Hennig (Hrsg.), *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung* (S. 209–231). Berlin/New York: de Gruyter.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? - Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1–33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feilke, H. (2017). Schreibdidaktische Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 153–173). Münster/ New York: Waxmann.
- Feilke, H. & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antos & H.P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (Reprint 2013., S. 297–327). Tübingen: De Gruyter.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen - Aufgaben - Materialien: Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2017). Materialgestütztes Argumentieren. *Praxis Deutsch*, 44(262), 4–13.
- Ferreti, R. P. & Yueyue, F. (2016). Argumentative Writing. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research, Second Edition* (S. 301–315). New York/London: Guilford Publications.
- Ferreti, R. & Lewis, W. E. (2013). Best practices in teaching argumentative writing. In S. Graham, C.A. Macarthur & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Best Practices in Writing Instruction* (Second Edition). New York: Guilford.
- Fix, M. & Melenk, H. (2002). *Schreiben zu Texten - Schreiben zu Bildimpulsen mit CD-ROM* (2. korr. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Fix, U. (2008). Text und Textlinguistik. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik: 15 Einführungen* (S. 15–34). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 31–50). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forschungsgruppe für didaktisch-empirische Schreibforschung (2019). DIES-Sommerschule 2019. Universität Münster.
- Friedrichs, J. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Galbraith, D. (2009). Writing about what we know: Generating ideas in writing. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Hrsg.), *The Sage handbook of writing development* (S. 48–64).
- Galbraith, D. & Baaijen, V. M. (2018). The work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238–257. Abingdon: Routledge.
- Gansel, C. & Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik: eine Einführung* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gardt, A. (2012). Textsemantik. Methoden der Bedeutungerschließung. In J. Bär & M. Müller (Hrsg.), *Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag* (Band 3, S. 60–81). Berlin: de Gruyter.
- Gätje, O., Rezat, S. & Steinhoff, T. (2012). Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 125–153). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Glynn, S. M., Britton, B. K., Muth, K. D. & Dogan, N. (1982). Writing and revising persuasive documents: Cognitive demands. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 557–567.
- Gohl, C. (2006). *Begründen im Gespräch: Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch* (1. Auflage). Tübingen: De Gruyter.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. (M. Hasselhorn, H. Heuer & F. Rösler, Hrsg.) (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grabowski, J. (2014). Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: *Grabowski, Joachim (Ed.), Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 9–28). Opladen: Budrich.
- Grabowski, J. (2017). Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Handbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 315–335). Münster, New York: Waxmann.
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J. & Weinzierl, C. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In D. Knorr, C. Heine & J. Engberg (Hrsg.), *Methods in writing process research* (S. 147–165). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graefen, G. (2002). Schreiben und Argumentieren. Konnektoren als Spuren des Denkens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 47–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Graham, M., Milanowski, A. & Miller, J. (2012). Measuring and Promoting Inter-Rater Agreement of Teacher and Principal Performance Ratings. Center for Educator Compensation Reform. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf> [Stand: 13.10.2019]
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. *Renaissance Learning*.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445–476.
- Graham, S. & R. Harris, K. (2000). The Role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3–12.
- Grimm, S. (2011). Braucht der gebildete Mensch die Ökonomie? (Didaktik Deutsch), (31), 11–21.
- Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 4* (S. 211–225). Bochum: AKS-Verlag.
- Hammil, D. D. & Larsen, S. C. (1988). *Test of written language (2nd ed.)*. Austin: Pro-Ed.
- Hannken-Illjes, K. (2018). *Argumentation: Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation* (1.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. H. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 42–62). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hartig, J., Jude, N. & Wagner, W. (2008). Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. (S. S. 34–54). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(1), 103–116.
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?* (S. 35–63). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication, 29*, 369–388.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M.C. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 1–27). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Evidence from language bursts, revision, and transcription for translation and its relation to other writing processes. In M. Fayol, M.D. Alamargot & V. Berninger (Hrsg.), *Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Research Methods, Tools, and Applications* (S. 15–26). Psychology Press.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In M.C. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 29–55). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik, Interaktion - Text - Diskurs* (Band 230). Berlin, Boston: De Gruyter.

- Heins, J. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik). In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (Band 2). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heinze, T., Müller, E., Stickelmann, B. & Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975). *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München: Juventa.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Literalität im Schnittpunkt von Familie, Frühbereich und Schule. Themenheft im Leseforum. 2015 (3)*, 1–23.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis* (2. Auflage). Tübingen: UTB.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3. neubearbeitete und erweiterte Auflage.). Berlin: Erich Schmidt.
- Howe, M. (1970). Note-taking strategy, review, and long-term retention of verbal information. *Journal of Educational Research, 63*(6), 285.
- Hussy, W. (1984). *Denkpsychologie: Ein Lehrbuch / Geschichte, Begriffs- und Problemlöseforschung, Intelligenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Isnard, N. & Piolat, A. (1993). The effects of different types of planning on the writing of argumentative text. <http://centresycle-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/IsnardPiolat1993.pdf> [Stand: 22.03.2018]
- Janich, N. (2008). *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Jude, N. & Klieme, E. (2007). Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (S. 9–22). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Berlin: Springer.
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *The American Journal of Psychology, 103*(3), 327–342. Champaign: Univ of Illinois Press.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In M.C. Levy & Ransdell, Sarah (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 57–71). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. van den (2008). An Aptitude-Treatment Interaction Approach to Writing-to-Learn. *Learning and Instruction, 18*, 397–390.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. & Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 565–578.
- Kiewra, K. A. (1983). The relationship between notetaking over an extended period and actual course-related achievement. *College Student Journal, 17*(4), 381–385. US: Project Innovation of Mobile.
- Kiewra, K. A. (1987). Notetaking and review: The research and its implications. *Instructional Science, 16*(3), 233–249.

- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1(2), 147–172.
- Kiewra, K. A., DuBois, N. F., Christian, D., McShane, A., Meyerhoffer, M. & Roskelley, D. (1991). Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 240–245. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Klauer, K. (2000). Planen im Alltag: Ein wissensbasierter Prozess. *Psychologie und Zukunft, Prognose-Prophезеierungen-Pläne* (S. 171–187). Göttingen: Hogrefe.
- Klein, J. (1987). *Die konklusiven Sprechhandlungen: Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-warum, Folgern und Rechtfertigen* (Reprint 2010.). Tübingen: De Gruyter.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi). (H. Kreuzer, Hrsg.), 38/39, 9–57.
- Klieme, E. (2008). Systemmonitoring für den Sprachunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 1–10). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), [Hrsg] (Band Bildungsreform Band 1).
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, S. (2000). Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative social Research*, 1(1).
- KMK (2003). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterland.
- Krah, A., Quasthoff, U., Heller, V., Wild, E., Hollmann, J. & Otterpohl, N. (2013). Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In A. Redder & S. Weinert [Hrsg.] *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krelle, M. & Willenberg, H. (2008). Argumentation Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Krings, H. P. (1992). Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden, und Ergebnisse der empirischen Schreibforschung im Überblick. In G. Antos & H.P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Neue Wege der Forschung* (S. 45–110). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kuckartz, U. (2006). Zwischen Singularität und Allgemeingültigkeit: Typenbildung als qualitative Strategie der Verallgemeinerung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (Band 1 und Band 2, S. 4047–4056). Frankfurt am Main: Campus.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langlotz, M. (2014). *Junktion und Schreibentwicklung: Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte* (1. Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Leiss, D., Schukajlow, S., Blum, W., Messner, R. & Pekrun, R. (2010). The role of the situation model in

- mathematical modelling - task analyses, students' competencies, and teacher interventions. *Journal für Mathematikdidaktik*, 31(1), 119–141.
- Limpo, T., Alves, R. A. & Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26–36.
- Limpo, T., Alves, R. & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality (Band 84, S. 177–193). The British Psychological Society.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik* (5., erweiterte Auflage. Reprint 2018.). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Linnemann, M. (2017). Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 335–353). Münster, New York: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational psychology review*, 8(3), 299–325.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. *Handbook of writing research* (S. 115–130). New York: The Guilford Press.
- McCutchen, D. (2011). From Novice to Expert: Language and Memory Processes in the Development of Writing Skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68.
- Merz-Grötsch, J. (2005). *Schreiben als System: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick* (2., Auflage, Band 1). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In G. Hartmut & L. Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Band 2, S. 1005–1027). Berlin, New York: de Gruyter.
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In I. Meißner & E.L. Wyss (Hrsg.), *Begründen - Erklären - Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (1. Auflage.). Tübingen: Stauffenburg.
- NAEP (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 The Nation's Report Card: Writing 2011*. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Neumann, A. (2007). *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen*. Münster: Waxmann.

- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben in Deutsch. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 89–103). Weinheim: Beltz.
- Neumann, A. & Matthiesen, F. (2011). Indikatorenmodell des schulischen Schreibens (IMOSS). Testdokumentation 2009, 2010. Leuphana Universität Lüneburg.
- Neumann, A. (2012). Advantages and Disadvantages of Different Text Coding Procedures for Research and Practice in a School Context (Studies in Writing). In E. van Steendam, M. Tillema & G. Rijlaarsdam (Hrsg.), *Measuring Writing: Recent insights into theory, methodology and practice* (Band 27, S. 33–54). Berlin, Boston: Brill.
- Neumann, A. (2017). Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirisch Schreibdidaktik* (S. 203–221). Münster, New York: Waxmann.
- Neumann, A. (2018). Schreiben (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik). In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik* (1. Auflage, Band 3, S. 271–286). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Norusis, M. (2008). *SPSS 16.0 Advanced Statistical Procedures Companion*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Press.
- Nottbusch, G. (2009). Grammatical planning, execution, and control in written sentence production. *Reading and Writing*, 23(7), 777–801.
- Nussbaumer, M. (1991). *Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen ...* (Reprint 2010.). Tübingen: De Gruyter.
- OECD (2004). Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. (Internationale Schulleistungsstudie PISA). Paris: OECD.
- Ohlhus, S. (2014). Schriftliches Erzählen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (1. Auflage, S. 216–232). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ortner, J. (2000). Schreiben und Denken. *Germanistische Linguistik*.
- Ossner, J. (1996). Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In H. Feilke & P.R. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch* (S. 74–85). Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- Pasch, R., Brauße, U., Breindl, E. & Waßner, U. H. (2009). *Handbuch der deutschen Konnektoren 1, Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit* (DaZ-Forschung: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke.
- Philipp, M. (2016). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y. & Gombert, A. (1999). The development of argumentative schema in writing. In J. Andriessen & P. Coirier (Hrsg.), *Foundations of argumentative text processing* (S. 117–136). Amsterdam: University Press.
- Piolat, A. & Roussey, J.-Y. (1996). Students' drafting strategies and text quality. *Learning and Instruction*, 6(2), 111–129.

- Pohl, T. (2014a). Schriftliches Argumentieren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (1. Auflage, S. 287–315). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pohl, T. (2014b). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (1. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (KöBeS Band 7, S. 5–27). Duisburg: Gilles und Francke.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband: Mündlichkeit. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 84–100). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Quasthoff, U. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten. Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 210–251). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Quasthoff, U. (2016). Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Mündlichkeits-/ Schriftlichkeitsforschung. In L. Jäger, W. Holly, P. Krapp, S. Weber & S. Heekeren (Hrsg.), *Sprache - Kultur - Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft* (S. 828–842). Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Quasthoff, U. & Domenech, M. (2016). Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch*, 21(41), 21–43.
- Quasthoff, U. & Katz-Bernstein, N. (2007). Diskursfähigkeiten. In M. Grohnfeld (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 72–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Quasthoff, U., Kern, F., Ohlhus, S. & Stude, J. (2019). *Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb* (1. Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Quasthoff, U., Wild, E., Domenech, M., Hollmann, J., Kluger, C., Krahe, A. et al. (2015). Mündliches und schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I: Können Eltern ihre Kinder beim Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen unterstützen? *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse*. <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2903674> [Stand: 29.11.2017].
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Rezat, S. (2011). Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 17(31), 50–67.
- Rezat, S. (2014). Schriftliches Argumentieren. Teilkompetenzen fördern. Basisbeitrag. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 4/2014, 5–9.
- Rogers, L. & Graham, S. (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879–906.
- Rossack, S., Neumann, A., Leiss, D. & Schwippert, K. (2017). „*!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!*“: *Schreibförderung in Deutsch und Mathematik* (1. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Russell, P. (1979). *The Brain Book: Know Your Own Mind and How to Use it* (1. Auflage). London: Routledge and Kegan Paul.
- Rüßmann, L. (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk, A. K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen, 41–59.
- Santangelo, T. & Olinghouse, N. G. (2009). Effective Writing Instruction for Students Who Have Writing Difficulties. *Focus on exceptional Children*, 42(4), 1–20.
- Schendera, C. F. (2011). *Clusteranalyse mit SPSS: Mit Faktorenanalyse*. München: Oldenbourg.
- Schmitt, M. (2011). Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. Heidelberg.
- Schmitt, M. & Knopp, M. (2017). Prädikatoren der Schreibkompetenz. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 239–252). Münster, New York: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014). Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. 4. Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 453–464). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6-12. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: an application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1–30.
- Schoonen, R. (2012). The Validity and Generalizability of Writing Scores: The Effect of Rater, Task and Language (Studies in Writing). In E. van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. van Den Bergh (Hrsg.), *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practice* (Band 27, S. 1–27). Amsterdam: Brill.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative social Research*, 15(1), 27.
- Sieber, P. (2008). Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik: 15 Einführungen und eine Diskussion* (2., überarbeitete und erweiterte., S. 271–290). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sitta, H. (2005). Sachtexte im Deutschunterricht. *Sachtexte im Deutschunterricht* (S. 150–159). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spiegel, C. (1999). Argumentieren von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. *Zeitschrift für angewandte Linguistik, Heft 30*, 17–40.
- Spinner, K. H. (2008). Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz? In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *Sich bilden ist nichts anderes, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 211–223). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Searching for the Core: Defining Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative social Research*, 17(3).
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Staub, F. C. (2005). Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (1. Auflage, S. 59–71). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Walter de Gruyter.
- Steinhoff, T., Grabowski, J. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (S. 9–24). Münster, New York: Waxmann.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical assessment, research & evaluation*, 9(4), 1–19.
- Stephany, S., Linnemann, M. & Wrobbel, L. (2015). Unterstützende Schreibarrangements im Mathematikunterricht. Kriterien, Umsetzung und Grenzen. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 131–156). Münster, New York: Waxmann.
- Strebrow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Ed.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Torrance, M. (2016). Understanding planning in text production. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 72–87). New York: Guilford Press.
- Torrance, M., Fidalgo, R. & Robledo, P. (2015). Do sixth-grade writers need process strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 91–112.
- Torrance, M. & Nottbusch, G. (2012). Written production of single words and simple sentences. In V. Berninger (Hrsg.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (S. 403–422). New York: Psychology Press.
- Torrance, M., Thomas, G. & Robinson, E. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181–200.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1994). The Writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379–392.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1996). Finding something to write about: Strategic and automatic processes in idea generation. In M.C. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 189–205). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 189–199.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University Press.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2002). The Effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290–305.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75–89.

- Van Steendam, E., Tillema, M., Rijlaarsdam, G. & Van Den Bergh, H. (2012). Einführung. In E. van Steendam, M. Tillema & G. Rijlaarsdam (Hrsg.), *Measuring Writing: Recent insights into theory, methodology and practice* (S. 2–12). Leiden, Boston: Brill.
- Vollmer, H. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–59). Berlin: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinzierl, C. & Wrobel, A. (2017). Schreibprozesse untersuchen. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (S. 221–237). Münster, New York: Waxmann.
- Weiß, R. (2011). Vorwort. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 5–7). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wenzel, J. W. (1992). Perspectives on Argument. In W.L. Benoit & D. Hample (Hrsg.), *Readings in Argumentation* (S. 121–143). Berlin: de Gruyter.
- Whitaker, D., Berninger, V., Johnston, J. & Lee Swanson, H. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6(1), 107–130.
- White, M. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166–189.
- Wiedenbeck, M. & Züll, C. (2011). Clusteranalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 525–552). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wild, E., Quasthoff, U., Hollmann, J., Otterpohl, N., Krahl, A. & Ohlhus, S. (2012). Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I (Diskurs Kindheits- und Jugendforschung), (7(1)), 101–112.
- Winkler, I. (2003a). *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Winkler, I. (2003b). *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Arguments: über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. (Germanistische Linguistik. 158). Tübingen: Niemeyer.
- Wrobel, A. (2010). Raffael ohne Hände? Mediale Faktoren und Bedingungen des Schreibens und Schreibenslernens. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (KöBeS 7., S. 27–47). Duisburg: Gilles und Francke.
- Zabka, T. (2011). Wir bilden auch „Humankapital“. *Didaktik Deutsch*, (31), 22–29.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. Amsterdam: Elsevier Science.

Vorträge

- Neumann, A. (27.02.2019). Bestandteile von variierten Aufgabenformulierungen in Schüler*innentexten. GEBF: Köln.

1 Anhang

1.1 Datengrundlage

1.1.1 Übersicht der Stichprobe

Fokusfall	sprachliche Fähigkeit	sprachliche Fähigkeit: Rohsummenwert	Planungstool: Klassenfest	Texte: Klassenfest	Planungstool: Shoppingcenter	Texte: Shoppingcenter
104020103	2	7				
104020114	2	9				
104020215	2	6				
104020217	2	8			vorhanden	
105020305	X	X				
105100306	1	5				
105100315	2	7				
111010213	1	5				
111010301	1	5				
111010304	1	4			vorhanden	
111010310	1	4				
111010324	X	X				
111010408	1	4				
111010425	1	5				
111010426	2	6				
111010601	1	5				
111010612	2	6			vorhanden	
111010628	2	7				
111010704	1	5				
111010714	2	8				
111010812	X	X				
111020105	X	X				
111020222	1	4				
111020301	1	1				
111020316	1	3			vorhanden	
111020319	1	2				
111030101	2	7				
111030110	2	8				
111030122	2	8				
111030126	1	4				
111030227	2	6				
111030507	1	5				
111040221	2	6				

Tabelle 49: Übersicht der Stichprobe (x = Datenlücke, 1 = sprachlich stark, 2 = sprachlich schwach)

1.1.2 Test auf Normalverteilung der Variablen zur Textqualitätsmessung beider Aufgabenkontexte

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statis- tik	df	Signifi- kanz	Statis- tik	df	Signifi- kanz
KI: Summenscore Textqualität	.152	29	.084	.926	29	.044
KI: Wortanzahl Text	.106	29	.200*	.960	29	.337
KI: Summenscore Markierung	.226	29	.001	.903	29	.012
KI: Summenscore Vertextung	.209	29	.002	.906	29	.014
KI: Summenscore Kontextualisierung	.141	29	.148	.917	29	.026
KI: Markierung: subjektbezogen Plan	.474	29	.000	.519	29	.000
KI: Markierung: subjektbezogen Plan<Text	.539	29	.000	.184	29	.000
KI: Markierung: sachbezogen Plan	.341	29	.000	.734	29	.000
KI: Markierung: sachbezogen Plan<Text	.506	29	.000	.424	29	.000
KI: Markierung: adressatenbezo- gen<Plan	.441	29	.000	.603	29	.000
KI: Markierung: adressatenbezogen Plan<Text	.515	29	.000	.412	29	.000
KI: Markierung: Konnektoren Plan	.274	29	.000	.844	29	.001
KI: Markierung: Konnektoren Plan<Text	.423	29	.000	.586	29	.000
KI: aus Stichwort wird Satz Plan<Text	.382	29	.000	.628	29	.000
KI: Teilsätze wortwörtlich Plan<Text	.340	29	.000	.707	29	.000
KI: Syntax: Sätze wortwörtlich Plan<Text	.430	29	.000	.609	29	.000
KI: Umformuliert Plan<Text	.259	29	.000	.788	29	.000
KI: Plan Wort Argument	.506	29	.000	.419	29	.000
KI: Plan Phrase Argument	.253	29	.000	.766	29	.000
KI: Plan Nebensatz Argument	.408	29	.000	.638	29	.000
KI: Plan Satz Argument	.168	29	.036	.881	29	.004
KI: Plan Anzahl Phrasen	.201	29	.004	.909	29	.016
KI: Plan Anzahl Nebensätze	.202	29	.004	.908	29	.015
KI: Plan Anzahl Sätze	.159	29	.058	.929	29	.053
KI: Plan Anzahl einzelne Wörter	.262	29	.000	.846	29	.001
KI: Anzahl der Argumente im Plan	.145	29	.124	.948	29	.165
KI: Argument: Weltwissen Plan	.189	29	.010	.901	29	.010
KI: Argument: Mathematik Plan	.300	29	.000	.829	29	.000
KI: Anzahl der Argumente Plan<Text (wortwörtlich)	.284	29	.000	.787	29	.000
KI: Anzahl der Argumente Plan<Text (umformuliert)	.294	29	.000	.821	29	.000
KI: Anzahl neuer Argumente im Text	.202	29	.004	.839	29	.000
KI: Anzahl der Argumente die nicht im Text sind	.277	29	.000	.845	29	.001

KI: Anzahl der Übertragungen	.140	33	.099	.959	33	.235
Plan<Text						
KI: Wortanzahl Plan	.100	29	.200*	.986	29	.959
SH: Summenscore Textqualität	.083	29	.200*	.983	29	.913
SH: Wortanzahl Text	.132	29	.200*	.960	29	.321
SH: Summenscore Markierung	.112	29	.200*	.965	29	.437
SH: Summenscore Vertextung	.264	29	.000	.864	29	.001
SH: Summenscore Kontextualisierung	.243	29	.000	.822	29	.000
SH: Markierung: subjektbezogen Plan	.452	29	.000	.561	29	.000
SH: Markierung: subjektbezogen Plan<Text	.539	29	.000	.184	29	.000
SH Markierung: sachbezogen Plan	.441	29	.000	.603	29	.000
SH Markierung: sachbezogen Plan<Text	.539	29	.000	.184	29	.000
SH Markierung: adressatenbezogen Plan	.515	29	.000	.412	29	.000
SH Markierung: adressatenbezogen Plan<Text	.	29	.	.	29	.
SH: Markierung: Konnektoren Plan	.258	29	.000	.819	29	.000
SH: Markierung: Konnektoren Plan<Text	.506	29	.000	.424	29	.000
SH: Wort wird Satz Plan<Text	.536	29	.000	.281	29	.000
SH: Phrasen wortwörtlich Plan<Text	.231	29	.000	.863	29	.001
SH: Sätze wortwörtlich Plan<Text	.383	29	.000	.664	29	.000
SH: Syntax: Umformuliert Plan<Text	.231	29	.000	.915	29	.023
SH: Wort Argument	.480	29	.000	.462	29	.000
SH: Phrase Argument	.240	29	.000	.832	29	.000
SH: Nebensatz Argument	.438	29	.000	.534	29	.000
SH: Satz Argument	.215	29	.001	.816	29	.000
SH: Plan Anzahl Wort	.290	29	.000	.676	29	.000
SH: Plan Anzahl Phrase	.142	29	.142	.934	29	.068
SH: Plan Anzahl Satz	.220	29	.001	.847	29	.001
SH: Plan Anzahl Nebensatz	.211	29	.002	.860	29	.001
SH: Anzahl der Argumente Plan	.206	29	.003	.919	29	.029
SH: Argument: Weltwissen Plan	.180	29	.018	.935	29	.074
SH: Argument: Mathematik Plan	.265	29	.000	.807	29	.000
SH: Anzahl der Argumente Plan<Text (wortwörtlich)	.212	29	.002	.895	29	.007
SH: Anzahl der Argumente Plan<Text (umformuliert)	.222	29	.001	.871	29	.002
SH: Anzahl neuer Argumente im Text	.238	29	.000	.814	29	.000
SH: Anzahl der Argumente die nicht im Text sind	.304	29	.000	.629	29	.000
Sh: Anzahl der Übertragungen von Plan<Text	.116	33	.200	.973	33	.560
SH: Wortanzahl Plan	.089	29	.200*	.981	29	.854
Allgemeine Sprachkompetenz	.125	29	.200*	.963	29	.392

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.; a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tabelle 50: Test auf Normalverteilung der Variablen zur Textqualitätsmessung beider Aufgabenkontexte

1.1.3 Levene-Tests zur Feststellung der Varianzhomogenität

Planungsmerkmal	Textqualität Klassenfest	Textqualität Shoppingcenter
Proposition vollständig	Levene Statistik=1.332, p=.257	Levene Statistik=.085, p=.773
Adressat Ergänzung	Levene Statistik=2.231, p=.145	Levene Statistik=.125, p=.726
Adressatenbezug	Levene Statistik=.417, p=.523	Levene Statistik=.564, p=.458
Abwägen Angebot/ Geschäft	Levene Statistik=1.731, p=.198	Levene Statistik=.1.541, p=.156
Neues Argument im Text	Levene Statistik=.024, p=.878	Levene Statistik=.465, p=.501
Argumente nicht übertragen	Levene Statistik=.009, p=.924	Levene Statistik=.132, p=.719
Kennzeichnung wichtigstes Argument	Levene Statistik=.000, p=.995	Levene Statistik=.451, p=.506
Planungstypen	Levene Statistik=.339, p=.715	

Tabelle 51: Test auf Varianzhomogenität mit dem Levene-Test

1.2 Kodierung

1.2.1 Kodierung zur Analyse der Planungstools

Im vierten Arbeitsschritt erfolgt die Zusammenstellung des Kodiersystems (Mayring, 2015, S. 98), welches in der folgenden Tabelle dargestellt ist. Dabei ist es zentral, Definitionen, Kodierregeln sowie Ankerbeispiele nahe am Material zu bestimmen, wobei die Definitionen bereits im vorherigen Analyseschritt bestimmt worden sind und hier mit den Kodierregeln verbunden wurden. Das bedeutet, dass am Material überprüft wird, ob Textteile einer Kategorie eindeutig zugeordnet werden können. Die nachfolgende Tabelle umfasst die finale Version des Kodiersystems, wobei zuvor drei Analysedurchgänge mit insgesamt zwei Kodierer*innen erfolgten, um zum letztlichen Kodiersystem zu gelangen. Bei den Analysedurchgängen wurden Kodierregeln und Definitionen mehrfach auf ihre Funktionalität hin untersucht. Mayring (2015, 123 ff.) hält dies für einen elementaren Schritt bei der Erstellung des Kodiersystems, da nur auf diese Weise eine Validität gewährleistet werden kann. Neben den Definitionen, den Kodierregeln und den Ankerbeispielen wurde ebenfalls in der Tabelle festgehalten, wie die Ergebnisse der einzelnen Kodierungen aufbereitet worden sind (siehe letzte Spalte).

Bezüglich der Darstellung des Kategoriensystems aus dem vorherigen Analyseschritt muss auf Änderungen verwiesen werden, die sich beim Probekodieren ergaben.

Innerhalb der Oberkategorie *Planung der Proposition* wurde die Unterkategorie *Proposition ist nicht nachvollziehbar* gestrichen, da dieser Kategorie keine Textstelle zugeordnet werden konnte. Außerdem wurden alle Kategorien aus dem Kodiermanual gestrichen, wo es um das Nichtbearbeiten einer Zeile im Planungstool geht, um Doppelkodierungen zu vermeiden. Ebenso wurden im Bereich der Formulierungsformen Eliminationen vorgenommen, da auch diesen Unterkategorien keine Textstelle zugeordnet werden konnte. Es handelt sich um die folgenden Unterkategorien: *Formulierungsform: Argument: Wort*, *Formulierungsform: Ziel: Wort*, *Formulierungsform: Ziel: Wort/ Satz*, *Formulierungsform: Ziel: Wort/ Phrase/ Satz* und *Formulierungsform: Argumente: Wort/ Satz*. Weil es sich hierbei dennoch um ein Analyseergebnis handelt, wird dieses in der späteren Ergebnisdarstellung berücksichtigt.

Eine weitere Veränderung wurde in der Oberkategorie *Planung Adressat*in* vorgenommen. Hier wurde im Rahmen der Probekodierungen die Unterkategorie *Erläuterungen zum Adressaten werden getätigt* nicht weiter ausdifferenziert. Die Kodierungen haben gezeigt, dass die entsprechenden Erläuterungen, wenn sie denn durch die Schüler*innen erfolgten, wenig umfangreich waren. Daher erscheinen die systematische Erfassung und Klassifikation dieser Ergänzungen für diese Arbeit nicht zielführend. Somit wird in der Ergebnisdarstellung ausschließlich erfasst, ob adressatenbezogene Ergänzungen überhaupt getätigt worden sind.

Um über diese Ergänzungen einen Überblick zu erlangen, wurden diese ebenfalls pro Fokusfall in der Ergebnistabelle festgehalten.

Oberkategorie	Unterkategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Darstellung der Kodierungen
argumentative Markierung: Werden bereits im Planungstool argumentative Markierungen verwendet? Welche Arten von argumentativen Markierungen werden verwendet?	subjektbezogen	In den bearbeiteten Planungstools werden Textstellen als subjektbezogene Markierung gekennzeichnet, wenn der Standpunkt des Verfassers bzw. der Verfasserin durch den Einsatz bestimmter Wörter besonders markiert wird.	ich finde/wir finden/ich meine/ich glaube/ ich bin der Meinung/meiner Meinung nach	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der n in Tabelle
	sachbezogen	In den bearbeiteten Planungstools werden Textstellen als sachbezogene Markierung gekennzeichnet, wenn bereits ausgebaute Argumente oder einzelne Begründungen durch den Einsatz bestimmter Lexeme markiert werden.	das sind meine Argumente/folgende Gründe sprechen dafür/ich möchte Sie überzeugen	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der n in Tabelle
	adressatenbezogen	In den bearbeiteten Planungstools werden Textstellen als adressatenbezogene Markierung gekennzeichnet, wenn die Situation des Adressaten durch den Einsatz bestimmter Lexeme oder Wendungen besonders markiert wird und deren Verwendung im Zusammenhang zur Argumentation steht.	ändern Sie bitte Ihre Meinung/ überdenken Sie bitte Ihre Entscheidung/ich möchte Sie umstimmen	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der n in Tabelle
	Konnektoren	Es wurden alle Konnektoren im bearbeiteten Planungstool gekennzeichnet, die argumentativ verwendet werden.	weil/aber/deshalb/schließlich (nicht temporal)	farbliche Markierung im Planungstool u. Erfassung der n in Tabelle
Formulierungsform/globaler Standpunkt: In welcher sprachlichen Form wird der globale Standpunkt formuliert?	Wort	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage in Form von mindestens einem einzelnen Wort formuliert wird, wird die Textstelle als Wort kodiert.	Flatrate-Angebot/ Ladenfläche 41	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Phrase	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage ausschließlich in Form einer Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Phrase kodiert.	Flatrate-Angebot (besseres Angebot)/keine Konkurrenz/angemessener Preis für Größe + Lage	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle

Satz	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage in mindestens einem vollständigen Satz formuliert wird, wird die Textstelle als Satz kodiert.	Das Genießer-Angebot lohnt sich mehr, denn wenn man nicht so viel isst, ist das Angebot laut einer Rechnung günstiger/Der soll zur Nr. 4/Der Laden soll in den Laden 41, weil der Laden nicht zu klein, ist aber auch nicht zu teuer	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
Wort+Phrase	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage in Form von mindestens einer Phrase und zusätzlich mindestens einem einzelnen Wort formuliert wird, wird die Textstelle als Phrase+Wort kodiert.	Flatrate-Angebot (besseres Angebot) + Kosten	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
Wort+Satz	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage in Form von mindestens einem Wort und zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz formuliert wird, wird die Textstelle als Wort+Satz kodiert.	Flatrate +Ich bin für das Fest	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
Phrase+Satz	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage in Form von mindestens einem vollständigen Satz und zusätzlich einer Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Satz+ Phrase kodiert.	gutes Angebot+Ich bin für das Fest	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
Wort+Phrase+Satz	Wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt bezüglich der strittigen Frage in Form von mindestens einem einzelnen Wort, zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz und mindestens einer Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Wort+Satz+Phrase kodiert.	Angebot+das Fest ist eine gute Idee+gutes PreisLeistungsverhältnis	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle

Formulierungsform/Argumente: In welcher sprachlichen Form werden die Ideen für die Argumente geplant?	Phrase	Wenn in der letzten Zeile des Planungstools die Sammlung der Ideen für die Argumentation ausschließlich in Form von einzelnen Phrasen formuliert wird, wird die Textstelle als Phrase kodiert.	neue Leute kennenlernen, guter Eindruck/nicht so chaotisch/keine Konkurrenz/neben dem Eingang	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Satz	Wenn in der letzten Zeile des Planungstools die Sammlung der Ideen für die Argumentation ausschließlich in Form von vollständigen Sätzen formuliert wird, wird die Textstelle als Satz kodiert.	Die Eltern, deren Kinder auf der Schule sind, gewinnen einen guten Eindruck von der Schule/Es macht Spaß/Es gibt viel Platz für wenig Geld	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Wort+Phrase	Wenn in der letzten Zeile des Planungstools die Sammlung der Ideen für die Argumentation in Form von mindestens einem Wort und zusätzlich mindestens einer Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Phrase+Wort kodiert.	Freunde sehen, Motivation fürs Lernen, Spaß, Abwechslung/größer, weniger Miete, bei der Toilette	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Phrase+Satz	Wenn in der letzten Zeile des Planungstools die Sammlung der Ideen für die Argumentation in Form von mindestens einer einzelnen Phrase und zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz formuliert wird, wird die Textstelle als Satz+Phrase kodiert.	neue Leute kennenlernen+die Eltern, deren Kinder auf der Schule sind, gewinnen einen guten Eindruck von der Schule	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Wort+Phrase+Satz	Wenn in der letzten Zeile des Planungstools die Sammlung der Ideen für die Argumentation in Form von mindestens einem einzelnen Wort, zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz und mindestens einer Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Wort+Satz+Phrase kodiert.	Ich denke, Spaß, da sich alle kennenlernen, aus meiner Sicht/sehr groß, ein Wickeltisch, Toiletten, Fahrstuhl das WC ist in der Nähe	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool kategoriale Erfassung in Tabelle
	Formulierungsform/Zielsetzung: In welcher	Phrase	Wenn in der dritten Zeile des Planungstools das globale Schreibziel ausschließlich in Form von mindestens einer einzelnen Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Phrase kodiert.	Zustimmung zum Fest/dass ich Recht habe

sprachlichen Form wird das Schreibziel geplant?	Satz	Wenn in der dritten Zeile des Planungstools das globale Schreibziel in Form von einem Satz formuliert wird, wird die Textstelle als Satz kodiert.	Ich möchte von dem Laden 41 überzeugen/Ich wünsche mir, dass die Weihnachtsfeier genehmigt wird. Außerdem will ich zeigen, dass wir keine Chaoten sind.	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Phrase+Satz	Wenn in der dritten Zeile des Planungstools das globale Schreibziel in Form von mindestens einer einzelnen Phrase und zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz formuliert wird, wird die Textstelle als Satz+Phrase kodiert.	Gewinnspiel gewinne+Ich möchte den Rockteenschef überzeugen Ich möchte von dem Fest überzeugen+vom Cateringangebot überzeugen	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
Formulierungsform/Adressat*in: In welcher sprachlichen Form wird die* der* Adressat*in benannt?	Wort	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen ausschließlich in Form von einzelnen Wörtern formuliert werden, wird die Textstelle als Wort kodiert.	Rockteens/Schulleiterin/Sie-Form	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Phrase	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen ausschließlich in Form von einzelnen Phrasen formuliert werden, wird die Textstelle als Phrase kodiert.	an den Schulleiter/Deshalb muss man respektvoll schreiben, z.B. fängt man mit „sehr geehrter“ an.	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Satz	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen ausschließlich in Form von mindestens einem vollständigen Satz formuliert werden, wird die Textstelle als Satz kodiert.	Ich schreibe an die Schulleitung.	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Wort+Phrase	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen ausschließlich in Form von mindestens einem Wort und zusätzlich mindestens einer Phrase formuliert werden, wird die Textstelle als Phrase+Wort kodiert.	Schulleiterin+ freundlich sein	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle

	Wort+Satz	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen ausschließlich in Form von mindestens einem Wort und zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz formuliert werden, wird die Textstelle als Wort+Satz kodiert.	Schulleitung+Man muss gute Argumente haben	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Phrase+Satz	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen ausschließlich in Form von mindestens einer einzelnen Phrase und zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz formuliert werden, wird die Textstelle als Satz+Phrase kodiert.	Ich muss sehr gut überzeugen+an die Schulleitung	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	Wort+Phrase+Satz	Wenn in der ersten Zeile des Planungstools der Adressat und gegebenenfalls zusätzliche Beschreibungen in Form von mindestens einem einzelnen Wort, zusätzlich mindestens einem vollständigen Satz und mindestens einer Phrase formuliert wird, wird die Textstelle als Wort+Satz+Phrase kodiert.	Schulleitung+gute Argumente+Ich schreibe einen Brief.	farbliche Markierung der Formulierungsformen im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
Planung globaler Standpunkt: Wird in dem Planungstool der globale Standpunkt zur strittigen Frage formuliert?	mathematischer globale Standpunkt	In der zweiten Zeile des Planungstools wird der globale Standpunkt bezüglich der mathematischen Frage formuliert.	Das Flatrateangebot würde ich empfehlen, da es günstiger sein wird/angemessener Preis für Größe + Lage	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle (Weltwissen=w, mathematisch=m)
	weltwissensbezogener globaler Standpunkt	In der zweiten Zeile des Planungstools wird der globale Standpunkt bezüglich der weltwissensbezogenen Frage formuliert.	Ich möchte eine Feier, weil es Spaß macht, Schüler lernen sich besser kennen/In der mittleren Etage gibt es schon viele andere Klamottenläden, da würde es einem auffallen, wenn er neu ist	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle
	indirekter globaler Standpunkt	In zweite Zeile des Planungstools wird zwar bearbeitet, allerdings ergibt sich ausschließlich aus dem Gesamtzusammenhang des Planungstools der globale Standpunkt des Textes.	weil alle sich besser kennenlernen/weil dort viele andere Geschäfte sind/das Geschäft ist in der zweiten Etage/ich bin für das Cateringangebot	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Tabelle

	mehrere Standpunkte formuliert	globale werden	In der zweiten Zeile des Bearbeitungstools werden mehrere globale Standpunkte bezüglich einer strittigen Frage formuliert.	Mich überzeugt Laden 5+Ich bin für Laden 10	farbliche Markierung im Planungstool u. kategoriale Erfassung in Ergebnistabelle
Adressat*in: Wird im Planungstool der bzw. die passende Adressat*in des zukünftigen Textes benannt?	falscher Adressat wird genannt	Adressat	Aus der ersten Zeile des Planungstools und auch an anderer Stelle des Planungstools geht nicht hervor, dass der richtige fiktive Adressat erkannt worden ist. Es wurde dann der Name der Lehrerin eingetragen.	Nennung der Kursleitung	kategoriale Erfassung in Tabelle
	Adressat wird genannt	wird genannt	Der richtige Adressat wird in der ersten Zeile des Planungstools benannt.	Schulleitung/Direktor/persönliche Ansprache mit Namen der jeweiligen Schulleitung/der Unternehmer/Rockteensbesitzer	kategoriale Erfassung in Tabelle
Adressat*in: Wird eine Ergänzung bezüglich des* der* Adressat*in vorgenommen?	Ergänzung wird getätigt		In der ersten Zeile des Planungstools wird eine beschreibende Ergänzung bezüglich des Adressaten vorgenommen. Alle zusätzlichen Notizen werden hier als eine beschreibende Ergänzung gewertet.	höflich, gute Argumente, „Sie und „Ihnen“ verwenden	Erfassung der Ergänzung in Ergebnistabelle
Schreibziel: Wird ein nachvollziehbares Ziel vor dem Schreiben des Textes formuliert?	mehrere Ziele werden formuliert	Ziele werden	In der dritten Zeile des Planungstools wird mehr als ein Ziel formuliert, was mit dem Text erreicht werden soll. Dabei sind es immer eine Kombination aus einem erfüllbaren Schreibziel („Ich möchte überzeugen“) und einem Ziel, was im Zusammenhang zum Dissens steht, jedoch nicht mit dem Text erreicht werden kann.	die Weihnachtsfeier feiern, dass sie angemessen läuft/Ich möchte von dem Angebot überzeugen/Ich möchte erreichen, dass Rockteens viel Geld durch Kunden kriegt. Ich will, dass Rockteens Ladenfläche 41 mietet.	kategoriale Erfassung in Tabelle und Auflistung der Ziele pro Fall
	Ziel ist nicht inhaltlich nachvollziehbar		In der dritten Zeile des Planungstools wird nicht nachvollziehbar dargestellt, was mit dem Text erreicht werden soll. Das bedeutet auch, dass sogenannte alternative Ziele formuliert werden, die von dem kommunikativen Ziel, das Gegenüber zu überzeugen, abweichen.	dass ich den Raum bekomme/dass es nun jedes Jahr ein Klassenfest gibt	kategoriale Erfassung in Tabelle und Auflistung der Ziele pro Fall in Ergebnistabelle
	Ziel wird formuliert		In der dritten Zeile des Planungstools wird nachvollziehbar dargestellt, was die Schüler*in bzw. der Schüler mit dem Text erreichen möchte. Es wird deutlich, dass es darum	dass wir die Party machen dürfen/eine Belohnung zu kriegen/Ich	kategoriale Erfassung in Tabelle und Auflistung der Ziele pro Fall in Ergebnistabelle

		geht, das Gegenüber zu überzeugen oder die Ausschreibung zu gewinnen.	möchte den Chef von Rockteens davon überzeugen, dass er seinen neuen Laden im Laden 41 eröffnet	
Planung der Argumentation: Werden im Planungstool Argumente gesammelt? Haben die Argumente einen mathematischen Bezug oder einen Weltwissensbezug?	Planung: weltwissens-bezogene Argumente	<p>In der letzten Zeile des Planungstools werden alle Verschriftlichungen als ein Argument gewertet, auch wenn es sich nur um Ideen für Argumente handelt, da die Verschriftlichungen in der Regel nicht die Form: Proposition + Begründung und evtl. Beispiel entsprechen. Das heißt, ein Stichpunkt, unabhängig von der sprachlichen Form, wird als Idee für ein Argument gewertet. Diesbezüglich gibt es zwei Ausnahmen: 1. Inhaltliche Dopplungen in der Liste werden nicht doppelt gewertet. 2. Handelt es sich eindeutig um kein Argument oder eine Begründung, sondern z. B. um einen einleitenden Satz wie: „Ich finde, dass ich den Direktor überzeugen sollte mit“. Dann wird dieser nicht als Argument bzw. eine Idee für ein Argument gewertet.</p> <p>Zusätzlich wird eine schriftliche Äußerung als ein Argument gewertet, wenn in der zweiten Zeile des Planungstools der globale Standpunkt mit einer zusätzlichen Begründung dargestellt wird, die Begründung allerdings nicht erneut in der letzten Zeile des Planungstools aufgelistet wird.</p> <p>Außerdem wird inhaltlich unterschieden, ob ein mögliches Argument weltwissensbezogen ist oder einen mathematischen Bezug hat.</p> <p>weltwissensbezogene Argumente: Hierfür sind keine mathematischen Überlegungen notwendig. Die Argumente erschließen sich aus dem allgemeinen Weltwissen. Es ist kein spezielles Fachwissen notwendig.</p>	damit man in Weihnachtsstimmung kommt/damit alle sich kennenlernen/es macht Spaß/Die Ladenfläche ist neben dem Eingang/Alle anderen Klamottenläden sind auf der gleichen Etage	farbliche Markierung im Planungstools u. Erfassung der n in Tabelle
	Planung: mathematische Argumente	Diese Argumente stehen im direkten Zusammenhang zur mathematischen Begründung für a) eines der beiden Cateringangebote b) die Auswahl einer Ladenfläche	Es kostet weniger als das Genießer-Angebot/Man hat keine Personal-	farbliche Markierung im Text u. Erfassung der n in Tabelle

			kosten/keine Kosten für Reinigung/weil der Laden am billigsten ist/Er ist der größte Laden	
Kennzeichnung des wichtigsten Arguments: Wird ein aufgelistetes Argument als besonders wichtig markiert?	ein Argument wird gekennzeichnet	Ein Argument gilt als gekennzeichnet, wenn in der letzten Zeile des Planungstools ein aufgelistetes Argument zusätzlich optisch markiert wurde (Unterstreichung, Sternchen, Umkreisung).	siehe Definition	Erfassung des gekennzeichneten Arguments in Tabelle
	mehrere Argumente werden gekennzeichnet	Mehrere Argumente gelten als gekennzeichnet, wenn in der letzten Zeile des Planungstools mehr als ein aufgelistetes Argument zusätzlich optisch markiert wurde (Unterstreichung, Sternchen, Umkreisung).	siehe Definition	Erfassung der gekennzeichneten Argumente in Tabelle

Tabelle 52: vollständiges Kodiersystem zur Analyse der Planungstools (Quelle: eigene Darstellung)

1.2.1.1 Anwendung der Kodierung

Die Zusammenstellung und Erläuterung der Feinstruktur betrachteten Mayring (2015, S. 100) als einen Teil der Ergebnisdarstellung. Durch die Darstellung der Feinstruktur wird herausgestellt, wie einzelne Schüler*innen mit dem Planungstool arbeiten. Zunächst wird für jede Kategorie exemplarisch gezeigt, wie das Kodiersystem angewandt wird, um anschließend, die exemplarische Analyse zu vollziehen. Es wurde jeweils ein Planungstool eines Fokusfalles aus dem Aufgabenkontext *Klassenfest* und anschließend aus dem Aufgabenkontext *Shopping-Center* für die Darstellung der Feinstruktur ausgewählt.

1.2.1.2 Beispielhafte Kodierung am Fokusfall Lars

Das erste ausgewählte Beispiel (siehe Abbildung 45) ist im Rahmen des Aufgabenkontextes *Klassenfest* entstanden und gehört zu dem Fokusfall 111010628. Für eine bessere Leser*innenfreundlichkeit wird die Fokusfallnummer durch den fiktiven Namen Lars ersetzt. Das Planungstool von Lars wurde ausgewählt, da alle Zeilen des Planungstool bearbeitet worden sind und somit möglichst viele unterschiedliche Aspekte des Planens an dem Beispiel erläutert werden können. Dennoch ist das Beispiel von Lars ausdrücklich nicht als ein Prototyp des gesamten Materials zu betrachten. Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die jeweiligen Zeilen des Planungstool für die Erläuterung der jeweiligen Kategorien erneut dargestellt.

1. Adressat*in	Direktor Höflich
2. Meinung zum Thema	a) Flatrate-Angebot b) weil alle sich besser kennenlernen
3. Ziel	dass wir die Party machen dürfen
4. Argumente	1. Ich finde, dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit: 2. dass wir alles wieder aufräumen 3. nichts kaputt machen/ auf eigene Kosten 4. alles wird alleine bezahlt 5. günstiger 6. kein Alkohol

Abbildung 45: Planungstool Fokusfall Lars (Quelle: eigene Darstellung)

Sprachliche Planung

Um Aussagen über die Feinstruktur der sprachlichen Planung zu treffen, werden die produzierten argumentativen Markierungen und die Formulierungsformen im Folgenden betrachtet.

Argumentative Markierung

Auf pragmatischer Ebene wurde zunächst die Verwendung der argumentativen Markierungen im Planungstool untersucht. Die Kodierung der einzelnen Markierungsarten erfolgte nach dem folgenden Muster:

- **subjektbezogene Markierung,**
- *sachbezogene Markierung,*
- adressatenbezogene Markierung,
- Konnektoren.

In dem ersten Beispiel wurde deshalb der Konnektor „weil“ entsprechend farblich gekennzeichnet, genau wie die subjektbezogene Markierung „ich finde“. „dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit“ wurde als eine adressatenbezogene Markierung gewertet. Adressatenbezogene Markierungen kennzeichnen den Standpunkt des Adressaten durch den Einsatz eines Lexemes oder einer Phrase.

Durch das Wort „überzeugen“ wird deutlich, dass Lars aus der Schreibaufgabe erfasst hat, dass die Schulleitung gegen das Schulfest ist und somit argumentativ umgestimmt werden muss. Zwar wird der Direktor im Planungstool noch nicht explizit angesprochen, da über ihn in der dritten Person gesprochen wird, dennoch behält das Wort „überzeugen“ seine semantischen Funktionen: a) die unterstellte ablehnende Position des Adressaten gegenüber dem Fest und b) die indirekte Ankündigung für etwas zu argumentieren. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass der Aufbau des Planes die Schreibenden provoziert, auf einer Metaebene über den zu produzierenden Text zu schreiben. Die Schüler*innen werden durch das Planungstool animiert, sich die folgende Frage zu stellen: Was muss ich tun, um einen guten argumentativen Text zu schreiben? Aus dieser Perspektive ist es nicht verwunderlich, dass sich die schriftlichen Planungen im Planungstool nicht direkt an den eigentlichen Adressaten, den Direktor, richten.

Formulierungsform

Auf syntaktischer Ebene wird untersucht, welche Formulierungsformen in den einzelnen Bearbeitungszeilen verwendet werden. Dazu wurden die folgenden farblichen Kennzeichnungen angewandt. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden keine doppelten Kodierungen vorgenommen. Wenn bereits Wörter, Phrasen oder Sätze z. B. als argumentative Markierung gekennzeichnet worden sind, wurden diese nicht erneut als Wort, Phrase

oder Satz im Planungstool farblich markiert. Dennoch wurden die Kodierungen in der Ergebnistabelle erfasst:

- **Wort,**
- *Phrase, Phrasenverknüpfung und Nebensatz,*
- Satz.

Lars verwendet für die Erläuterungen bezüglich des Adressaten ausschließlich einzelne Wörter. Ebenso wird ein einzelnes Wort genutzt, um einen der zwei globalen Standpunkte schriftlich festzuhalten („Flatrate-Angebot“). Wenn Lars einzelne Wörter produziert, handelt es sich immer um Adjektive oder Nomen. Da die Verwendung von einzelnen Wörtern bei Lars eine Ausnahme darstellt, kann bezüglich der Kategorisierung nach Wortarten nicht empirisch sicher von einer systematischen Verwendung dieser gesprochen werden.

Im Rest des Planungstools werden überwiegend Phrasen, Phrasenverknüpfung bzw. Nebensätze produziert, die nicht ohne eine weitere Wortgruppe oder einen Hauptsatz in den zukünftigen Text integriert werden können. Dabei fällt grundsätzlich auf, dass Lars genauso viele Phrasen und Phrasenverknüpfungen wie Nebensätze beim schriftlichen Planen notiert. Die schriftlichen Planungen weisen demnach eine gewisse syntaktische Komplexität auf. Die Produktion von insgesamt zwei vollständigen Sätzen, wobei einer der Sätze ein Satzgefüge ist, stützen diese These.

Rein sprachstrukturell kann anhand der Kodierungen festgehalten werden, dass Lars seine schriftlichen Planungen eher ausformuliert. Auch wenn sich bezüglich der Formulierungsformen eine Gewichtung erkennen lässt, bedient er sich dennoch unterschiedlicher Formulierungsformen, um die schriftlichen Planungen zu vollziehen. Darüber hinaus ist ein Zusammenhang zwischen den verwendeten Formulierungsformen und den argumentativen Markierungen zu sehen. So bedingt die syntaktische Komplexität der schriftlichen Planung in gewisser Weise die Verwendung argumentativer Markierungen, insbesondere, wenn die argumentativen Konnektoren sowie die subjektbezogenen Markierungen betrachtet werden.

Inhaltliche Planung

Auf inhaltlicher Ebene werden Aussagen bezüglich des Adressaten, des globalen Standpunktes, der Zielsetzung und der geplanten Argumentation getroffen, wobei vorweggenommen werden kann, dass alle Zeilen des Planungstools von Lars bearbeitet worden sind.

Adressat

1. Adressat	Direktor Höflich
-------------	-----------------------------------

Abbildung 46: erste Zeile des Planungstools Fokusfalls Lars (Quelle: eigene Darstellung)

Lars leitet den Adressaten aus der Aufgabenstellung ab und benennt diesen mit dem Substantiv Direktor. Das Adjektiv „höflich“ ist hier als eine zusätzliche Ergänzung zum Adressaten zu werten. Dem Schüler ist offensichtlich bewusst, dass in der Kommunikation mit dem Direktor gewisse gesellschaftliche Normen eingehalten werden müssen. Diese werden jedoch nicht weiter ausgebaut.

globaler Standpunkt

2. Meinung zum Thema	c) Flatrate-Angebot d) weil alle sich besser kennenlernen
-------------------------	--

Abbildung 47: zweite Zeile des Planungstools Fokusfalls Lars (Quelle: eigene Darstellung)

Der globale Standpunkt wurde immer mit einer Durchstreichung gekennzeichnet. In dem oben dargestellten Beispielfall wird als globaler Standpunkt das Wort „Flatrate-Angebot“ gewertet. Es ist davon auszugehen, dass sich Lars durch die mathematische Modellierung zumindest in der Planung auf das Flatrate-Angebot festgelegt hat und für diesen Entschluss stellvertretend das Wort „Flatrate-Angebot“ im Planungstool produziert.

Neben der Entscheidung für ein Cateringangebot sieht die Schreibaufgabe vor, die Schulleitung von einem Klassenfest zu überzeugen. Der globale Standpunkt ergibt sich demnach aus der Aufgabenstellung und beinhaltet die positive Haltung der schreibenden Person gegenüber dem Klassenfest.

In die zweite Zeile schreibt Lars den Nebensatz „weil alle sich besser kennen lernen“. Er gibt so eine Begründung für die Aussage „ein Klassenfest ist eine gute Idee“. Dennoch ist die Begründung implizit, da die strittige These nicht erneut formuliert wird. Aus der Begründung lässt sich jedoch ableiten, dass Lars sich der positiven Haltung gegenüber dem Fest bewusst ist. Deshalb wird auch für diesen Fall in der Ergebnistabelle festgehalten, dass ein globaler Standpunkt bezüglich der weltwissensbezogenen Frage formuliert wird. Diese Kodierentscheidung wird zusätzlich durch die Zielformulierung unterstützt, da in dieser das Klassenfest explizit erwähnt wird.

Zielsetzung

3. Ziel	<i>dass wir die Party machen dürfen</i>
---------	---

Abbildung 48: dritte Zeile des Planungstools Fokusfalls Lars (Quelle: eigene Darstellung)

In der dritten Zeile des Planungstools wurde der Nebensatz „dass wir die Partymachen dürfen“ produziert. Damit ist dieser als eine Antwort auf die Frage aus dem Planungstool zu verstehen: Was möchte ich mit dem Text erreichen? Das Modalverb „dürfen“ signalisiert, dass sich Lars auf die von der Schulleitung aufgestellte Normgebung bezieht, dass das Schulfest von der Schulleitung nicht erwünscht sei. Es wird somit deutlich, dass es Lars um das Aushandeln der Normgebung geht. „Dürfen“ ist ein handlungsraumbezogenes Modalverb. Sein Ziel ist es folglich, eine Erlaubnis von der Schulleitung zu erhalten, das Fest zu planen und durchführen zu können. Das Stattfinden des Klassenfestes ist in diesem Zusammenhang als die Handlungsmöglichkeit zu betrachten. Die Zielsetzung, welche durch die Schreibaufgabe vorgegeben wird und das Überzeugen der Schulleitung enthält, wird in dieser Bearbeitungszeile nicht explizit versprochen. Dennoch impliziert die Aushandlung der Erlaubnis, dass diese argumentativ erwirkt werden muss. Dass dies dem Schüler bewusst ist, lässt sich in der sechsten Zeile ableiten, in der es heißt: „Ich finde, dass ich den Direktor überzeugen sollte mit.“

Aus diesem Grund wurde sich hier dazu entschlossen, dass ein eindeutiges und nachvollziehbares Schreibziel formuliert worden ist. Übersichtshalber wurde auf eine zusätzliche farbliche Kennzeichnung der Zielsetzung im Planungstool verzichtet. Das Kodierergebnis wurde ausschließlich in der Ergebnistabelle festgehalten. Bei Lars ist zusätzlich auffällig, dass sich die Zielsetzung ausschließlich auf das Klassenfest bezieht. Ein Schreibziel bezüglich des Cateringangebots hält Lars im Planungstool nicht schriftlich fest.

Argumente

4. Argumente	<ol style="list-style-type: none">1. Ich finde, <u>dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit:</u>2. <i>dass wir alles wieder aufräumen</i>3. <i>nichts kaputt machen/ auf eigene Kosten</i>4. <u>alles wird alleine bezahlt</u>5. günstiger6. <i>kein Alkohol</i>
--------------	--

Abbildung 49: vierte Zeile des Planungstools Fokusfall Lars (Quelle: eigene Darstellung)

In der vierten Zeile des Planungstools produziert Lars fünf Stichpunkte. Der erste Satz in dieser Zeile hat in diesem Fall eine textorganisatorische Bedeutung, aus der keine weiteren argumentativen Schlussfolgerungen gezogen werden können. Aus diesem Grund wird dieser Stichpunkt nicht als ein Argument im Sinne des erstellten Kodiersystems beurteilt. Unter Punkt 3 produziert Lars zwei unterschiedliche Auflistungen („nichts kaputt machen/auf eigene Kosten“). Dennoch kann dieser Stichpunkt nicht doppelt gewertet werden, da die Phrase „auf eigene Kosten“ und der Satz „alles wird allein bezahlt“ als inhaltlich synonym verstanden werden können.

Darüber hinaus ergibt sich in der Planung von Lars eine weitere Besonderheit. Es wurde sich dazu entschlossen, auch den Nebensatz „weil alle sich besser kennen lernen“ als ein mögliches Argument zu werten, auch wenn dieser nicht in der dafür vorgesehenen Zeile produziert wird. Wie bereits oben erläutert wurde, handelt es sich bei dem Nebensatz um eine nachvollziehbare Begründung für die strittige These: „Das Klassenfest ist eine gute Idee“. Da diese Begründung nicht erneut bei den Argumenten aufgelistet wird, sie aber dennoch in den Text integriert werden könnte, wurde diese auch in dieser Unterkategorie gewertet. Unter Betrachtung all dieser Bedingungen produziert Lars insgesamt fünf Argumente bzw. Ideen für mögliche zukünftige Argumente, die später in den Text integriert werden könnten.

Bezüglich der thematischen Strukturierung wurden die Argumente in weltwissensbezogene Argumente und mathematische Argumente unterteilt. Als weltwissensbezogene Argumente werden die folgenden Auflistungen gewertet: „dass wir alles wieder aufräumen“, „nichts kaputt machen/auf eigene Kosten“, „alles wird allein bezahlt“, „kein Alkohol“. Bei dieser Auflistung fällt auf, dass Lars die Perspektive des Direktors im Blick hat und Szenarien hypothetisch durchspielt, die den Direktor dazu veranlassen könnten, gegen ein Schulfest zu sein. Bei der Erarbeitung dieser Argumente bezieht sich Lars auf sein allgemeines Weltwissen. Der Stichpunkt „günstiger“ wird als ein mathematisches Argument gewertet, weil davon auszugehen ist, dass sich dieser Stichpunkt auf die mathematische Modellierung eines der Cateringangebote bezieht, welches von Lars bereits in der zweiten Zeile erwähnt wird.

Betrachtet man nun die thematische Struktur der Argumentationsplanung insgesamt, ergibt sich ein Ungleichgewicht zwischen der mathematischen Argumentation und der weltwissensbezogenen Argumentation. Die weltwissensbezogene argumentative Stützung des Klassenfestes hat für Lars rein planerisch ein Übergewicht. Das begründet sich womöglich dadurch den Fakt, dass das Stattfinden des Festes die Planung bedingt. Da Lars kein Argument als besonders wichtig kennzeichnet, kann diese These ausschließlich durch die Anzahl der geplanten Argumente begründet werden.

Zusammenfassung

Die Analyse zeigt, dass Lars auf verschiedenen Ebenen seine Planungen bereits argumentativ markiert. Es deuten sich demnach sprachlich eine argumentative Struktur im Planungstool an. Syntaktisch betrachtet bedient sich der Schreiber unterschiedlicher Formen, um die Planungen schriftlich zu fixieren, wobei quantitativ betrachtet überwiegend Phrasen, Phrasenverknüpfungen und Sätze produziert werden. Die schriftliche Planung ist somit eher sprachlich komplex, auch wenn die Bearbeitungen des Planungstools einen notizhaften Charakter haben, insbesondere wenn die Planung der Argumentation beachtet wird.

Inhaltlich wird ersichtlich, dass Lars umfassend plant. Jede Zeile im Planungstool wird bearbeitet. Neben der Nennung des Adressaten, trifft er vor dem eigentlichen Schreiben des Textes eine Entscheidung bezüglich des Cateringangebots und formuliert außerdem ein Ziel, welches als Konsequenz aus dem überzeugenden Brief resultieren soll. Innerhalb der Planung der eigentlichen Argumentation geht Lars auf beide inhaltlichen Schwerpunkte der Schreibaufgabe ein.

Insgesamt wird deutlich, dass die sprachliche Umsetzung der Planung die Ausführlichkeit der inhaltlichen Planung stützt, auch wenn sich inhaltliche Aspekte innerhalb des Planungstools wiederholen. Durch die Bearbeitung des Planungstools schafft Lars theoretisch eine solide Grundlage für einen stringenten und adressatengerechten Text.

1.2.2 Beispielhafte Kodierung und Analyse zum Vergleich zwischen Planungstool und Text

Die Darstellung des Vergleichs erfolgt auch anhand optischer Kennzeichnungen. Dazu wurden pro Fall und Schreibaufgabe das transkribierte Planungstool sowie der dazugehörige transkribierte Text gegenübergestellt. Die Planungstools waren zu diesem Zeitpunkt bereits durch den vorherigen Analyseschritt nach einem bestimmten System farblich gekennzeichnet (siehe Kodierung Planungstool). Diese Kennzeichnungen wurden jedoch für den Vergleich zum Teil abgeändert, wie sich nun zeigen wird. Die Gegenüberstellung von dem Planungstool und dem dazugehörigen Text erfolgt, wie in dem folgenden Beispiel zu sehen ist, durch farbliche Kennzeichnung von spezifischen Textteilen und das Setzen von Pfeilen, anhand deren nachvollzogen werden kann, welche Aspekte die Schüler*innen vom Planungstool an welcher Stelle des Texts übertragen.

Adressat	Direktor höflich
Meinung zum Thema	a) Flatrate-Angebot b) weil alle sich besser kennen lernen
Ziel	das wir die Party machen dürfen
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich finde, <u>dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit:</u> 2. <u>das wir alles wieder aufräumen</u> 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. <u>alles wird alleine bezahlt</u> 5. <u>günstiger</u> 6. <u>kein Alkohol</u>

Sehr geehrter Herr Direktor,
wir haben ein Anliegen und zwar ~~würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten:~~
Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen.
Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar ~~das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste jeder Schüler 10,90€~~ Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen würden ob Sie zusagen.
Liebe Grüße
XXX aus der 7K

Abbildung 50: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

Bei diesem Vergleich (siehe Abbildung) handelt es sich erneut um das Planungstool und den Text von Lars. Im Verlauf dieses Kapitels werden die Vergleichskategorien und das Vorgehen bei der Kodierung am Fokusfall Lars exemplarisch vorgestellt.

Sprachlicher Vergleich

Argumentative Markierungen

Die zuvor getätigten Kennzeichnungen bezüglich der argumentativen Markierungen wurden für den Vergleich zwischen Planungstool und Text beibehalten. Es wurde anschließend untersucht, ob die jeweiligen argumentativen Markierungen im Planungstool auch in den Text übertragen werden. Ist dies der Fall, wurde ein Pfeil vom Planungstool zu der Stelle im Text gezogen.

Adressat	Direktor höflich	Sehr geehrter Herr Direktor, wir haben ein Anliegen und zwar würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten.
Meinung zum Thema	a) Flatrate-Angebot b) weil alle sich besser kennen lernen	Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen.
Ziel	das wir die Party machen dürfen	Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar
Argumente	1. Ich finde, <u>dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit:</u> 2. dass wir alles wieder aufräumen 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. <u>alles wird alleine bezahlt</u> 5. günstiger 6. kein Alkohol	das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste jeder Schüler 10,90€. Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen würden ob Sie zusagen. Liebe Grüße XXX aus der 7K

Abbildung 51: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

In diesem Beispiel lässt sich sehen, dass Lars sowohl im Planungstool als auch im Text argumentative Markierungen verwendet, diese jedoch nicht im gleichen inhaltlichen Kontext verwendet und zum Teil grundsätzlich verschiedene argumentative Markierungen produziert. Es wurden demnach keine Pfeile bezüglich der argumentativen Markierungen gesetzt. Für die Ergebnisdarstellung wurde speziell bei den argumentativen Markierungen die Anzahl der Übertragungen gewertet. Wenn im Text darüber hinaus argumentative Markierungen verwendet werden, die nicht im Planungstool zu finden sind, wurde das hinter einem Backslash in der gleichen Spalte der Ergebnistabelle vermerkt.

Formulierungsform

Auf sprachlicher Ebene wurde im vorherigen Analyseschritt (siehe Analyse Planungstool) bereits untersucht, ob in den Zeilen des Planungstools einzelne Wörter, Phrasen oder Sätze verwendet werden, um die Inhalte schriftlich zu planen. Darauf baut der Vergleich auch hier auf. Die zentralen Fragen sind an dieser Stelle die folgenden: Welche, im Planungstool produzierten, Inhalte werden auf welche Art und Weise in den Text integriert? Werden beispielsweise einzelne Wörter aufgegriffen und anschließend in einen Satz eingebaut? Um den Vergleich auf der Ebene der Formulierungsformen möglichst übersichtlich darzustellen, wurden die vorherigen farblichen Kennzeichnungen leicht abgeändert, wie folgend zu sehen ist:

- **Wörter werden übernommen,**
- *Teilsätze (Phrasen) werden übernommen,*
- vollständige Sätze werden übernommen (wortwörtlich),
- gesammelte Ideen werden umformuliert im Text integriert.

Dennoch erwiesen sich die systematische Unterscheidung und Beschreibung der Formulierungsformen sowie deren Übertragung in den Text als eine große Herausforderung, da sich die Formulierungsformen der Schüler*innen qualitativ betrachtet sehr dynamisch zeigten. Allerdings war an dieser Stelle eine Kategorisierung notwendig, um eine Quantifizierung der Daten zu ermöglichen, gerade in Hinblick auf die dritte Forschungsfrage dieser Qualifikationsarbeit. Um die Kategorisierung des Vergleiches und damit auch die Quantifizierung zu erleichtern, war in Zweifelsfällen der lexikalische Vergleich ausschlaggebend für Zuordnung.

Adressat	Direktor höflich
Meinung zum Thema	a) Flatrate-Angebot b) <u>weil</u> alle sich besser kennen lernen
Ziel	das wir die Party machen dürfen
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Ich finde, dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit:</u> 2. <u>dass wir alles wieder aufräumen</u> 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. <u>alles wird alleine bezahlt</u> 5. <u>günstiger</u> 6. <u>kein Alkohol</u>

Sehr geehrter Herr Direktor,
wir haben ein Anliegen und zwar ~~würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten.~~
Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen.
Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar ~~das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste jeder Schüler 10,90€.~~ Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen würden ob Sie zusagen.
Liebe Grüße
XXX aus der 7K

Abbildung 52: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

Lars produziert das Wort „Flatrate-Angebot“ im Planungstool, welches im Text in den folgenden Satz integriert wird: „Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht und zwar das sogenannte Flatrate-Angebot dort müsste jeder Schüler 10,90.“ Dies ist die einzige Stelle im Text, in der das Cateringangebot aufgegriffen wird. Aus diesem Grund wird hier von einer Übertragung ausgegangen und ein entsprechender Pfeil vom Planungstool zur entsprechenden Stelle im Text gesetzt.

Aus der Phrase „auf eigene Kosten“ wurde im Text der Satz „Für die Kosten werden wir natürlich selbst aufkommen“ gebildet. Diese Umformung wurde unter die Kategorie gefasst „gesammelte Ideen werden umformuliert in den Text integriert“. Zwar wird das Wort „Kosten“ sowohl für die Bildung der Phrase im Planungstool als auch bei der Satzproduktion im Text verwendet, dennoch zeigt ein lexikalischer Vergleich keine weiteren Übereinstimmungen. Somit wird in diesem Fall von einer Umformulierung gesprochen.

Als eine direkte Übertragung ist jedoch der Nebensatz „dass wir alles wieder aufräumen“ zu betrachten. In dem Text produziert Lars den Satz „Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen“. Hier wurde der Nebensatz umstrukturiert und in einen Hauptsatz umgewandelt. Zusätzlich ergänzt Lars sowohl den Konnektor „und“ als auch die Partikel „natürlich“, der hier eine verstärkende Funktion hat. Bei einem Vergleich wird

ersichtlich, dass sich die syntaktischen Strukturen verändert haben und ebenfalls kleinere lexikalische Unterschiede aufzufinden sind. Dennoch muss in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass das im Planungstool verwendete Wortmaterial des Nebensatzes fast vollständig in den Text integriert wird.

In dem bearbeiteten Planungstool von Lars ist ein Zweifelsfall zu finden, der auch bei anderen Fokusfällen auftritt und auf den hier deshalb gesondert eingegangen wird, um die Kodierungen transparent zu machen. In der letzten Zeile des Planungstools formuliert Lars die Phrase „kein Alkohol“. Aus dieser geplanten Idee wird in dem Text der Satz „Alles ist natürlich ohne Alkohol.“ Es wurde sich hier dazu entschlossen, diese Transformation als eine Umformulierung zu werten, da der neu produzierte Anteil im Text sowohl syntaktisch als auch lexikalisch sehr hoch ist, auch wenn 50 % der Phrase in den Text integriert worden sind. Es wird grundsätzlich deutlich, dass die Idee aus dem Planungstool in den Text integriert worden ist, sprachlich jedoch überwiegend eine andere Form hat, als ursprünglich geplant wurde.

Inhaltlicher Vergleich

Aus dem sprachlichen Vergleich ergibt sich bereits, welche Ideen im Planungstool festgehalten worden sind und anschließend in den Text integriert wurden. Nachfolgend wird darüber hinaus auf verschiedene Aspekte eingegangen, die ausschließlich einen inhaltlichen Bezug haben.

Adressat

Für einen adressatenbezogenen Vergleich zwischen Planungstool und Text wird das Analyseergebnis ausschließlich in der Ergebnistabelle festgehalten. Es ist zu klären, ob der Adressat im Planungstool genannt wird und diese Nennung mit der Ansprache im Text inhaltlich identisch ist. Als inhaltlich identisch gelten auch Synonyme, z. B. „Schulleitung“ und „Sehr geehrter Herr Direktor“. Für den *Aufgabenkontext Shopping-Center* sind der *Unternehmer* und *Rockteensbesitzer* mögliche Synonyme.

Adressat	Direktor höflich

Sehr geehrter Herr Direktor,
 wir haben ein Anliegen und zwar
~~würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs
 veranstalten.~~
 Und wir wollten fragen, ob wir
 die Feier hier in der Schule feiern
 dürften. Für die Kosten werden
 wir natürlich selber aufkommen.
 Und wir werden alles natürlich
 wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot
 ausgesucht, und zwar
~~das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste
 jeder Schüler 10,90€.~~ Meine Meinung
 ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist
 natürlich ohne Alkohol. Es wäre
 nett, wenn Sie sich überlegen
 würden ob Sie zusagen.
 Liebe Grüße
 XXX aus der 7K

Abbildung 53: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

Im hier vorgestellten Beispiel entspricht die Planung sogar exakt der Ansprache im Text. Die Ergänzungen, die durch die Schüler*innen bezüglich des Adressaten getätigt worden sind, können nicht eindeutig mit dem Text abgeglichen werden. Das zeigt sich auch an dem Fokusfall Lars. Er verwendet hier das Wort „höflich“, um die Kommunikation bezogen auf den Adressaten näher zu beschreiben. Das einzelne Wort könnte hier als eine Gedächtnisstütze betrachtet werden, um besondere Umgangsformen beim Schreiben des Briefes explizit zu beachten. Dennoch lässt sich nicht nachvollziehen, inwiefern dieser produzierte Stichpunkt tatsächlich Einfluss auf die formelle und die inhaltliche Gestaltung des Briefes hat.

Globaler Standpunkt

Bei der vergleichenden Betrachtung des globalen Standpunktes soll herausgearbeitet werden, ob die Schüler*innen im Laufe des Schreibprozesses ihren Standpunkt bezüglich der strittigen Fragen ändern. Ist der geplante globale Standpunkt identisch mit dem ausformulierten Standpunkt im Text? Darüber hinaus muss sich aus dem Text ergeben, dass es grundsätzlich eine strittige Frage gibt, zu der ein argumentativer Text verfasst wurde. Zur Kennzeichnung des globalen Standpunktes im Text wurde auch eine Durchstreichung verwendet.

Meinung zum Thema	a) Flatrate-Angebot b) weil alle sich besser kennen lernen	<p>Sehr geehrter Herr Direktor, wir haben ein Anliegen und zwar würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten. Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen. Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar das sogenannte „Flatrate“-Angebot [...] dort müsste jeder Schüler 10,90€ Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen würden ob Sie zusagen. Liebe Grüße XXX aus der 7K</p>
Ziel	das wir die Party machen dürfen	

Abbildung 54: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

Wie oben dargestellt, bleibt Lars sprachlich implizit bezüglich seiner Haltung gegenüber dem Klassenfest. Er formuliert ausschließlich eine Begründung für das Klassenfest. Eine These produziert er nicht. Dennoch ergibt sich aus der vollständigen Betrachtung des Planungstools (siehe Zielsetzung im Planungstool), dass der Schüler den globalen Standpunkt bezüglich des Klassenfestes verinnerlicht hat. Das zeigt sich auch zu Beginn des Textes bei der Beschreibung des Anliegens – obgleich hier betont werden muss, dass der globale Standpunkt nicht durch einen Satz wie „Ich bin für das Klassenfest.“ expliziert wird. Dennoch stimmen die Ausführungen im Planungstool mit den Ausführungen im Text überein.

Die vergleichende Analyse bezüglich der zweiten strittigen Frage, die Argumentation des Cateringangebotes, ist hier komplexer. Lars formuliert in der zweiten Zeile des Planungstools einen globalen Standpunkt bezüglich des Cateringangebotes, indem er das Wort „Flatrate-Angebot“ produziert. In seinem Text wird ebenfalls auf das Angebot eingegangen, jedoch zeigt sich hier ein Phänomen, welches auch bei anderen Fokusfällen zu beobachten ist. In dem Aufgabenkontext „Klassenfest“ gibt es eine Besonderheit. Die Schreibaufgabe sieht vor, dass jeweils für zwei strittige Fragen Argumente gefunden werden sollen. Einige Fokusfälle reagieren auf diese Anforderung, indem sie die mathematische Modellierung des Angebotes nicht argumentieren, sondern die Konditionen des Angebotes lediglich beschreiben. Die beiden verschiedenen Angebote werden hier nicht gegeneinander abgewogen. Zum Teil wird auch die Planung des Caterings grundsätzlich als ein Argument für die Organisationsfähigkeit der Schüler*innen genommen. Der eigentlichen diskursiven Handlung wird somit aus dem Weg gegangen. Das zeigt sich auch bei Lars: „Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht und zwar das sogenannte Flatrate-Angebot. Dort müsste jeder Schüler 10,90 bezahlen.“ Lars stellt einen inhaltlichen Bezug zur Planung her. Somit ist ein Pfeil von der Proposition zu der entsprechenden Textstelle gezogen worden. Der Schüler begründet seinen Standpunkt jedoch nicht und es wird an seinen Ausführungen nicht deutlich, dass die Auswahl des Angebotes diskutabel ist. Der globale Standpunkt bleibt

im Text implizit und wird deshalb nicht als solcher gewertet. In der Ergebnistabelle wird aus diesem Grund vermerkt, dass lediglich der globale Standpunkt bezüglich des Festes im Text dargestellt worden ist. Diese exemplarischen Erläuterungen können auch auf den Aufgabenkontext „Shopping-Center“ übertragen werden, obgleich die strittigen Fragen andere sind. Ziel ist immer der Abgleich der jeweilig formulierten globalen Standpunkte.

Zielsetzung

Bezüglich der Zielformulierungen wurden bei dem Vergleich zwischen Planungstool und Text keine zusätzlichen Regeln bei den farblichen Kennzeichnungen vorgenommen. Im Mittelpunkt dieses Vergleiches steht die Frage, ob sich die Zielformulierungen im Planungstool auch aus den Texten erschließen.

Ziel	<u>das wir die Party machen dürfen</u>

Sehr geehrter Herr Direktor,
wir haben ein Anliegen und zwar
~~würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs
veranstalten.~~
Und wir wollten fragen, ob wir
die Feier hier in der Schule feiern
dürften. Für die Kosten werden
wir natürlich selber aufkommen.
Und wir werden alles natürlich
wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot
ausgesucht, und zwar
das sogenannte „Flatrate“-Angebot [...] dort müsste
jeder Schüler 10,90€ Meine Meinung
ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist
natürlich ohne Alkohol. Es wäre
nett, wenn Sie sich überlegen
würden ob Sie zusagen.
Liebe Grüße
XXX aus der 7K

Abbildung 55: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

Bei Lars ist dies der Fall. Die Zielsetzung aus dem Planungstool „das wir die Party machen dürfen“ findet sich im Einleitungssatz des Textes wieder, in dem Lars den Anlass für den Brief beschreibt. „Wir haben ein Anliegen, und zwar würden wir gern die Feier des 7. Jahrgangs veranstalten“. Das Schreibziel wird als ein Anliegen formuliert. Ergänzend dazu ist der Folgesatz zu nennen, wo erneut das Modalverb „dürfen“ produziert wird: „Und wir wollen fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürfen.“ Das vorher gesetzte Schreibziel wird zum einen durch den Einleitungssatz und anschließend durch die Frage in den Text integriert. Dementsprechend wurde bei der Analyse ein Pfeil von dem Schreibziel im Planungstool zu dem zweiten Satz im Text gezogen.

Argumente

Bei der Planung der Argumentation ist es wegen des Aufbaus des Planungstools legitim, Stichworte zu verwenden, ohne sprachlich eindeutige Argumentationen zu etablieren. So wurde bei der Analyse des Planungstools davon ausgegangen, dass sich rein theoretisch aus jedem Stichpunkt im Planungstool ein vollständiges Argument im Text entwickeln kann oder die Stichpunkte für die pragmatische Rahmung im Text verwendet werden. Es hat sich wiederum bei der Messung der Textqualität gezeigt, dass die Schüler*innen zum Teil sehr implizit bleiben, was die argumentative Ausgestaltung ihres Standpunktes betrifft. Auch in dem Beispieltext lässt sich dieses Phänomen beobachten.

Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich finde, dass ich dem Direktor überzeugen sollte mit: 2. dass wir alles wieder aufräumen 3. nichts kaputt machen/auf eigene Kosten 4. alles wird alleine bezahlt 5. günstiger 6. kein Alkohol 	<p>Sehr geehrter Herr Direktor, wir haben ein Anliegen und zwar würden wir gerne eine Feier des 7. Jahrgangs veranstalten. Und wir wollten fragen, ob wir die Feier hier in der Schule feiern dürften. Für die Kosten werden wir natürlich selber aufkommen. Und wir werden alles natürlich wieder aufräumen. Wir haben uns 1 Angebot ausgesucht, und zwar das sogenannte „Flatrate“ Angebot [...] dort müsste jeder Schüler 10,90€ Meine Meinung ist, dass sie auch dabei sein könnten, alles ist natürlich ohne Alkohol. Es wäre nett, wenn Sie sich überlegen würden ob Sie zusagen. Liebe Grüße XXX aus der 7K</p>

Abbildung 56: exemplarischer Vergleich des Planungstools und des Textes (Quelle: eigene Darstellung)

Es ist keine Textstelle zu finden, welche der Form These und Begründung entspricht. Dennoch deutet sich beispielsweise durch die mehrfache Verwendung des Partikels „natürlich“ mit dem Anbringen der Punkte „Kosten“, „aufräumen“ und „Alkohol“ an, dass sich Lars der ablehnenden Haltung des Direktors bewusst ist und dieser überzeugend entgegenwirken möchte. Die Argumentation findet implizit statt. Auf diesen Umstand muss auch in der vergleichenden Analyse der Argumente reagiert werden. Deshalb wurden nicht ausschließlich die sprachlich und inhaltlich expliziten Argumente als Übertragung gewertet. Es galt nachzuvollziehen, welche geplanten Argumente bzw. Ideen für Argumente grundsätzlich in den Text integriert werden. Dieses Vorgehen führt nicht zu einem Informationsverlust, da zeitgleich eine vergleichende Analyse bezüglich des globalen Standpunktes vollzogen worden ist und zusätzlich die detaillierten Daten der Textqualitätsmessung pro Fall vorliegen.

Somit kann bereits aus dem Vergleich bezüglich der Formulierungsformen abgeleitet werden, dass insgesamt vier der geplanten Ideen in den Text integriert werden, wobei drei von denen weltwissensbezogen sind

und eine Idee sich mathematisch begründet („günstiger“). Auf den letzten Punkt soll hier explizit eingegangen werden, um das Prozedere bei der vergleichenden Analyse nachvollziehen zu können. Die Form des Wortes „günstiger“ impliziert einen Vergleich. Mit dem Wissen um die Schreibaufgabe wird deutlich, dass das Flatrate-Angebot mathematisch modelliert wurde. Für eine Ausgestaltung im Text war davon auszugehen, dass Lars deutlich formuliert, dass das Flatrate-Angebot gegenüber dem Genießerangebot aus verschiedenen Gründen zu bevorzugen ist. So ist zumindest die Erwartungshaltung. Im Text wurde jedoch eine Beschreibung umgesetzt. „Wir haben uns ein Angebot rausgesucht und zwar das sogenannte Flatrate-Angebot. Jeder Schüler würde 10,90 bezahlen.“ Der mit dem Wort „günstiger“ beschriebene Kostenaufwand wurde im Text ausführlicher beschrieben, allerdings nicht begründet. Aus dem Text erschließt sich nicht, dass es ein anderes Angebot gab und die mathematische Modellierung dieser Angebote ein Teil der argumentativen Aufgabe war. Für die Kategorisierung dieser Analyse bedeutet dies, dass ebenfalls ein Pfeil von „günstiger“ zu der entsprechenden Textstelle gezogen worden ist, da diese Idee aufgegriffen worden ist, auch wenn es nicht zu einer argumentativen Umsetzung gekommen ist. Dass es nicht zu einer eindeutigen argumentativen Begründung der strittigen Frage kam, wurde zum einen bei der Messung der Textqualität vermerkt und zum anderen bei der Betrachtung des globalen Standpunktes.

Die zusätzlichen gelben Kennzeichnungen im Text verweisen darauf, ob neue Inhalte in den Text integriert worden sind, die zuvor noch nicht im Planungstool vorkommen. Beispielsweise produziert Lars den Nebensatz „dass Sie auch dabei sein könnten“ und geht damit auf die möglichen Bedürfnisse des Adressaten ein. In dem Planungstool lassen sich noch keine Hinweise auf diese inhaltliche Ausführung finden. Wichtig ist hier, festzuhalten, dass zusätzliche Ergänzungen, wie Beispiele oder erklärende Passagen, nicht farblich als eine zusätzliche Ergänzung im Text gekennzeichnet werden, wenn es bereits inhaltliche Bezüge zu diesen Ergänzungen im Planungstool gibt. Ein Exempel dafür ist die inhaltliche Ergänzung „Dort müsste jeder Schüler 10,90 Euro bezahlen.“, die Lars im Zuge der Beschreibung des Cateringangebotes vornimmt. Das Cateringangebot wurde weiter beschrieben, die inhaltlichen Bezüge lassen sich jedoch bereits in der zweiten Zeile des Planungstools finden. Diese Differenzierung zwischen den inhaltlichen Ergänzungen wurde vorgenommen, um die Unterschiede zwischen Planungstool und Text detailliert herausarbeiten zu können.

Darüber hinaus wurden Textstellen rot markiert, wenn sich diese inhaltlich vom Planungstool unterscheiden. Das soll an dem Fokusfall Uli erläutert werden. Die Schülerin verweist in der zweiten Zeile des Planungstools darauf, dass sie die Ladenfläche 31 für besonders geeignet hält. Im Text selbst plädiert sie allerdings für die Ladenfläche 4. Der globale Standpunkt hat sich folglich im Lauf des Schreibprozesses geändert.

Adressat	Der Rockteens-Besitzer Dass gute Argumente drin sind Im Internet und in der Zeitung.	<p>Meiner Meinung nach sollten Sie den Laden 4 mieten weil wenn man zum Beispiel zur Toilette, die am Laden 4 sehr dicht ist, man an den 3 Schaufenstern so oder so vorbei muss. Ich finde Laden 4 ist im Monat teurer aber er ist vierfach so groß wie Laden 31. Meiner Meinung nach ist Laden 31 nicht so gut weil weit und breit von Laden 31 keine Toilette ist, zwar einen Geldautomat wie bei Laden 4 aber hat keine Toilette im Gegensatz zu Laden 4. Ich finde das gut dass bei Laden 4 ein Fahrstuhl ist zum Beispiel für Rollstuhlfahrer oder Leute die nicht gut gehen können und deswegen rate ich Ihnen den Laden 4 zu mieten.</p>
Meinung zum Thema	a) In die Ladenfläche 31 b) weil Laden 31 günstiger ist	
Ziel	Dass der Rockteensleiter	
Argumente	1. Dass man die große Ladefläche zu einem günstigeren mieten kann 2. EC-Automaten 3. Laden 31 hat 2 Schaufenster 4. <u>Laden 4 hat 3 Schaufenster</u>	

Abbildung 57: Fokusfall Uli (Quelle: eigene Darstellung)

Die systematische farbliche Kennzeichnung sowie das Setzen der Pfeile ermöglichen es, einen Überblick darüber zu bekommen, wie viele Bestandteile von dem Planungstool in den Text übernommen werden, wie stark sich das Planungstool und der Text inhaltlich voneinander unterscheiden, aber auch, ob die Schüler*innen das Planungstool der Reihenfolge nach abarbeiten oder strukturell flexibel mit den geplanten Informationen bei der Textproduktion arbeiten. Beispielsweise zeigt sich bei Lars, dass es erhebliche inhaltliche Übereinstimmungen zwischen Planungstool und Text gibt. Das lässt sich an der Menge der farblichen Kennzeichnungen im Planungstool sehen. Insgesamt formuliert der Schüler viele seiner Ideen um und kopiert keine vollständigen Sätze in den Text. Folglich arbeitet er sprachlich sehr dynamisch. Rein strukturell werden die geplanten Informationen in einer anderen Reihenfolge in den Text integriert als ursprünglich im Planungstool festgehalten.

Ableitend aus den farblichen Kennzeichnungen und dem Setzen der Pfeile wurden ausgewählte Merkmale gezählt und bestimmte Merkmale kategorial in einer Tabelle festgehalten. Die aufgelisteten Kategorien ergeben sich aus den Darstellungen dieses Kapitels. Besonderheiten bei der Erstellung der Variablen werden nachfolgend erläutert und für den Fokusfall Lars exemplarisch dargestellt. Eine Besonderheit ergibt sich bei der Auflistung der Kategorien. Da die Planung der Argumente für die Produktion eines argumentativen Textes zentral ist, wurde die Auflistung der Argumente bzw. diejenige der Ideen für die Argumente gesondert vorgenommen.