



**IMST – Innovationen machen Schulen Top**

Schreiben, Lesen, Literatur –

differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend

# **Didaktische Verfahren zur Förderung der Einschätzung und Beurteilung von Textqualität und Schreibleistung durch SchülerInnen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache**

**ID 1671**

**MMag. Stephan Schicker**

Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

BG/BRG Dreihackengasse, Graz

Graz, Juli 2016

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>1     <b>AUSGANGSSITUATION .....</b></b>	<b>4</b>
<b>2     <b>ZEITLICHER ABLAUF .....</b></b>	<b>7</b>
<b>3     <b>DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN.....</b></b>	<b>8</b>
<b>4     <b>DURCHFÜHRUNG DER PILOTIERUNG.....</b></b>	<b>10</b>
<b>5     <b>PROJEKTVERLAUF: ARBEITSSCHRITTE DER PILOTIERUNG .....</b></b>	<b>11</b>
<b>6     <b>ZIELE DES PROJEKTS .....</b></b>	<b>14</b>
<b>7     <b>AUSWERTUNG DER PILOTIERUNG – ERGEBNISSE UND INTERPRETATION ..</b></b>	<b>15</b>
7.1    Metasprache für die Beschreibung von Textqualität .....	15
7.2    Erste Auswertung.....	15
7.3    Adaptierung durch die Pilotierung .....	15
<b>8     <b>GENDERASPEKTE .....</b></b>	<b>17</b>
<b>9     <b>FAZIT.....</b></b>	<b>18</b>
<b>10    <b>LITERATUR .....</b></b>	<b>19</b>

## ABSTRACT

*Damit SchülerInnen in der Lage sind, Erörterungen zu verfassen, die den Anforderungen der Kommunikationssituation, der Aufgabenstellung, etc. entsprechen, scheint es essentiell zu sein, dass Lernende ein Bewusstsein dafür entwickeln, was Textqualität ausmacht bzw. welche Elemente die Textqualität erhöhen. Dem Projekt liegt daher die Hypothese zugrunde, dass man durch eine didaktische Intervention Metasprache, die – so die Annahme – bei SchülerInnen der Sekundarstufe II bereits in verschiedenen Ausprägungen vorhanden ist, ausbauen und fördern kann. Dadurch – so die weitere Hypothese – verbessern SchülerInnen ihre Fähigkeit, Texte zu beurteilen, was ihre Schreibkompetenzen erhöhen könnte. Metatextuelle Routinen könnten dabei didaktisch durch Formen des kooperativen Schreibens bzw. des Peerfeedbacks, durch beobachtendes Lernen, durch die Arbeit mit Kriterienkatalogen und durch die Aufmerksamkeitslenkung auf literale Prozeduren didaktisch vermittelt werden.*

Schulstufe: 9. Schulstufe, BG/BRG Dreihackengasse, Graz

Fächer: Deutsch

Kontaktperson: MMag. Stephan Schicker

Kontaktadresse: Dreihackengasse 11, 8020 Graz. E-Mail: [schule@dreihacken.asn-graz.ac.at](mailto:schule@dreihacken.asn-graz.ac.at)

# 1 AUSGANGSSITUATION

Alle SchülerInnen an höheren Schulen in Österreich müssen – einem internationalen bildungspolitischen Trend folgend – mit dem Schuljahr 2014/15 (Allgemeinbildende Höhere Schulen) bzw. 2015/16 (Berufsbildende Höhere Schulen) eine schriftliche, standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung/Diplomprüfung (SRDP) in der Unterrichtssprache, d.h. in der Regel im Fach Deutsch ablegen (Arbeitsgruppe Deutsch, 2014, S. 2-6). Neben vielen weiteren Kompetenzen wie Lesekompetenz, Argumentationskompetenz, Interpretationskompetenz, Sachkompetenz, Reflexionskompetenz und Sprachbewusstsein wird in Bezug auf die Textproduktion – wie es das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) formuliert – „Schriftliche Kompetenz“ getestet. Darunter versteht das bifie Folgendes:

*Schriftliche Kompetenz ist neben der Fähigkeit zur Sprach- und Schreibrichtigkeit die Fähigkeit und Bereitschaft, einen der jeweiligen Aufgabe angemessenen Text unter Verwendung von dem gewählten Thema angemessenen stilistischen und textuellen Sprachmitteln zu verfassen, sowie die Fähigkeit, den eigenen Text adressatengerecht zu formulieren.* (Arbeitsgruppe Deutsch, 2014, S. 4)

In Bezug auf die Argumentationskompetenz heißt es weiters, dass „die Fähigkeit, nachvollziehbare und kohärente Argumentationslinien mit sprachlich angemessenen Mitteln zu realisieren“ (Arbeitsgruppe Deutsch, S. 4), erforderlich ist und unter „Sprachbewusstsein“ versteht das bifie u.a. die Fähigkeit, „den eigenen Text als angemessene Schreibhandlung gestalten und beurteilen zu können.“ (Arbeitsgruppe Deutsch, 2014, S. 5)

Für die sogenannten „Outputtexte“, das sind die von den KandidatInnen verfassten Texte, werden konkrete Textsorten<sup>1</sup> vorgegeben (Vgl. Hoffmann 2014, S. 65f). Momentan befinden sich die folgenden Textsorten im Kanon der SRDP: Empfehlung, Erörterung, Kommentar, Leserbrief, Meinungsrede, Offener Brief, Textanalyse, Textinterpretation und Zusammenfassung. Die Beherrschung, Abgrenzung und Produktion dieser neun Textsorten erfordert die Beachtung der „Normen“ und Merkmale der jeweiligen Textsorten bzw. des situativen Kontextes und der Sprachfunktion. Bei aller Problematik, die die Verwendung des Begriffes „Textsorte“ mit sich bringt, erscheint es trotzdem gerechtfertigt und notwendig, in die Liste der geforderten Kompetenzen für die SRDP aus Deutsch auch „Textsortenkompetenz“ aufzunehmen.

Die SRDP in Deutsch muss in der Regel nicht nur von Lernenden mit Deutsch als Erstsprache abgelegt werden, sondern auch von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, was viele Lernende mit anderer Erstsprache als Deutsch vor Herausforderungen stellt.<sup>2</sup> Denn diese müssen genau wie Lernende mit Deutsch als Erstsprache auch am Ende ihrer Schulzeit u.a. in der Lage sein, Folgendes in Bezug auf die Textproduktion zu beherrschen (Vgl. Arbeitsgruppe Deutsch, 2014, S. 4ff).

- *einen Outputtext zu einer bestimmten „Textsorte“ zu verfassen, was die Kenntnis und Anwendung von „Textsortennormen“ und Textsortenmerkmalen erfordert*
- *adressatengerecht zu schreiben, d.h. seinen Text auf eine/n potentielle/n LeserIn hin abgestimmt zu verfassen*

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Textsorte“ wird im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung als wenig differenzierter Ordnungsversuch von Textformen, Diskursformen, Handlungsmustern und Textarten etc. verwendet.

<sup>2</sup> Ausnahme bilden hier wenige Schulen in einigen Bundesländern, in denen die Volksgruppensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch miteinbezogen worden sind. An einigen Schulen gibt es auch die Möglichkeit des Sprachentausches.

- *angemessene stilistische und textuelle Sprachmitteln zu verwenden*
- *nachvollziehbar (für den potentielle/n LeserIn) zu argumentieren*
- *den eigenen Text beurteilen und einschätzen zu können und ihn hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen zu können*
- etc.

Es erscheint daher essentiell zu sein, dass SchülerInnen Kriterien zur Beurteilung/Einschätzung von Textqualität kennen und anwenden können. In Bezug auf diese Qualitätskriterien weist Feilke darauf hin, dass in Schüler- und Elternwahrnehmung bei der Einschätzung der Leistungsansprüche/Leistungsanforderungen beim Schreiben eine relative Überbetonung der Sprachrichtigkeit und hier im Speziellen der Orthographie, die eine enorme Rolle beigemessen wird, zu beobachten ist. (Vgl. Feilke 2014, S. 34)<sup>3</sup> Betrachtet man den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu Bewertung und Beurteilung von Lernendertexten bzw. auch die Leitlinien bzw. Empfehlungen des bifie in Hinblick auf die Beurteilung von SchülerInnentexten, wird schnell klar, dass diese Einschätzung als antiquiert und überholt gelten kann. (Vgl. Arbeitsgruppe Deutsch, 2014, S. 3- 8)

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass SchülerInnen Texte produzieren können, die die Anforderungen der Kommunikationssituation, der Aufgabenstellung und der Textsorte erfüllen, scheint daher einerseits die realistische Beurteilung von stilistischen, inhaltlichen, sprachlichen, strukturellen Anforderungen, die an einen Text gestellt werden, und andererseits auch die Einschätzung seiner eigenen (Teil-)kompetenzen zu sein. Die Bedeutung der realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen hat der Erziehungswissenschaftler John Hattie durch die Erkenntnisse aus seiner Metastudie, in der er Einflussfaktoren für das Lernen in der Schule erforscht hat, für Lernen generell nachgewiesen. In seinem Buch *Visible Learning for Teachers* argumentiert er nun, dass der wichtigste Einflussfaktor für den Unterricht „*die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus*“ ist. (Hattie, 2014, S. 76ff) Die Selbsteinschätzung der eigenen Schreibleistungen scheint auch deshalb so wichtig zu sein, da sie die Grundvoraussetzung für bewusstes Lernen legt. Die Förderung bzw. Erhöhung der Selbsteinschätzung der SchülerInnen trägt wesentlich dazu bei, dass Lernende das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen.

Des Weiteren scheint eine realistische Selbsteinschätzung und Wissen um die qualitativen Anforderungen eines Textes auch ein Schlüsselfaktor zu sein, um die Schreibmotivation von Lernenden zu erhöhen. Denn wie Thürmann et al. betonen, nehmen „*Schülerinnen und Schüler mehrheitlich eine (eher) ablehnende Haltung zum Schreiben ein, was im Übrigen in vielen Studien angedeutet bzw. vermutet wird*“ (Thürmann & Petzel, 2015, S. 16). Ein Grund für diese anscheinend weitverbreitete geringe Schreibmotivation bei Lernenden könnte darin liegen, dass Kriterien für Textqualität und damit auch deren Einschätzung und Beurteilung nicht explizit ausgehandelt bzw. für die Lernenden erfahrbar gemacht wurden.

Das Projekt wird mit einer sehr heterogenen 5. Klasse des BG/BRG Dreihackengasse durchgeführt (27 SchülerInnen). In der Klasse gibt es 22 SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch und 5 SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch. Unter den Alltagssprachen der SchülerInnen befinden sich Sprachen wie Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch, Türkisch, Englisch, Arabisch etc. Zu dieser Sprachenvielfalt kommen noch drei außerordentliche SchülerInnen, welche im Zuge des Projektes

---

<sup>3</sup> Dieses Ungleichgewicht zeigt sich aber auch in der Forschung, da es relativ wenige vergleichende Untersuchungen zur literalen Kompetenz gibt, die Rechtschreibung ist hier relativ gut untersucht worden.

auch von der DaZ-Praktikantin des Universitätslehrgangs Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache betreut werden. Insgesamt findet man eine äußerst heterogene Klassensituation, was die schulischen Leistungen und den Förderbedarf betrifft. Es gibt eine Schülerin, die einen ausgezeichneten Erfolg nachweisen kann, zahlreiche SchülerInnen mit gutem Schulerfolg, aber auch SchülerInnen, die aufgrund verschiedener Faktoren erhebliche Defizite in verschiedenen Kompetenzen aufweisen.

## 2 ZEITLICHER ABLAUF

In dieser Klasse wurde im Februar und März 2016 über einen längeren Zeitraum im Rahmen des Projektes ein kleinschrittiges, mehrstufiges didaktisches Verfahren zur Förderung der Einschätzung und Beurteilung von Textqualität und Schreibleistung durch SchülerInnen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache eingeführt. Die SchülerInnen erwarben durch das didaktische Verfahren die Kompetenz, Qualitätskriterien eines Textes zu erkennen und in ihren eigenen Schreibleistungen anzuwenden. Darüber hinaus lernten die SchülerInnen Textsortenmerkmale der Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung kennen und diese in ihren Texten anzuwenden.

Die Erhöhung der Beurteilungskompetenz wurde durch eine didaktische Fokussierung auf Metasprache angeleitet. Eine solche didaktische Intervention konzentriert sich insbesondere auf die folgenden didaktischen Konzepte und Verfahren, welche im folgenden Kapitel näher beschrieben werden:

- Forschungsfragen als Impuls
- Beobachtendes Lernen
- Bewusstmachung von literalen Prozeduren
- Einsatz von Kriterienkatalogen
- Kooperatives Lernen/Schreibe

### 3 DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

Impuls für die Texte und metasprachliche Handlungen, die im Rahmen des geplanten Aufgabensettings entstehen sollen, sind Forschungsfragen zu strittigen Fragen. Forschungsfragen sind der Ausgangspunkt eines jeden Forschungsprozesses, sie regen das Bilden von Hypothesen, das kritische Prüfen und Reflektieren von Sachverhalten an und fördern Motivation und Neugierde. In meiner Intervention bilden diese strittigen Fragen der Wissenschaft aber lediglich den didaktischen und motivationalen Rahmen, da sich das Textordnungsmuster der Textsorte Erörterung und die schulische Definition der Textsorte eher für die Diskussion strittiger Fragen als für offene Forschungsfragen eignet.

Beobachtendes Lernen – die älteste Art des Lernens – bildet einen weiteren wichtigen theoretischen Grundstein für meine Intervention. In meiner Intervention spielt dabei die Beobachtung des Feedbacks durch LeserInnen eine große Rolle. Der Kommunikationspartner des Schreibers (d.h. der / die Leser/in) wird dabei beobachtet, wie er die komplementäre Handlung – also das Lesen von Texten – vollzieht, d.h. dass der Schreiber oder die Schreiberin den Adressaten oder die Adressatin des Textes beim Lesen beobachtet und sieht wie er auf den Text reagiert. Dieses Feedback ist bedeutungsvoll und authentisch und der Schreiber/die Schreiberin erkennt, wie sein/ihr Text auf Leser/Leserinnen wirkt. Dies ist effektiv für den Schreiblernprozess. Denn während des Schreibprozesses muss der Schreiber/die Schreiberin zwei Repräsentationen des Textes koordinieren – jene intendierte Version des Textes im Kopf und jene, welche am Papier realisiert wird –, beide interagieren miteinander. Die dritte Perspektive – der Leser / die Leserin (wie wird der Leser/die Leserin mein Schreiben interpretieren?) – geht dabei aufgrund der Komplexität des Schreibprozesses oft unter. Deshalb zeigen Studien, dass es wirkungsvoll ist, wenn SchreiberInnen sehen, wie ihr Text auf potentielle LeserInnen wirkt, bzw. wenn man als SchreiberInnen Probleme als oder durch LeserInnen erfahren oder erleben kann. (Vgl. Rijlaarsdam 2008, S. 70) Da der Schreibprozess für die meisten Schreiblernenden selbst schon sehr komplex und herausfordernd ist, bleibt wenig Energie und wenig Anreiz, den eigenen Schreibprozess auch noch zu reflektieren und über Kriterien für einen guten und schlechten Text nachzudenken. „*Cognitive load on attentional processes is so high during writing that traditional writing pedagogies fail to help students balance their attention between the writing and the learning task.*“ (Couzjin & Rijlaarsdam 1996, S. 225f) In Phasen des beobachtenden Lernens können SchülerInnen daher auf den Lernprozess fokussieren, da ihre Ressourcen nicht durch den gleichzeitig stattfindenden Schreibprozess limitiert werden.

Metaanalysen von Studien über Peer-Feedback von Hillocks, Graham und Perin 2007 haben gezeigt, dass es aber nicht reicht, nur eine Überarbeitungsphase nach dem Schreibprozess einzufügen, was nicht überraschend ist, da selbstgesteuerte Überarbeitungsaktivitäten schwierig in der Durchführung sind. Hillock zeigte, dass – wenn keine klaren Kriterien im Feedback genannt werden – der Effekt des Feedbacks sehr gering war. Am größten war der Effekt, wenn die Lernenden von Lehrenden und von anderen Lernenden Feedback erhielten, welches sich auf klare Kriterien bezieht. (Vgl. Rijlaarsdam & Couzjin 2008, S. 55) Deshalb ist der Einsatz von Kriterienkatalogen, welche als eine Art Such- und Findanleitung für alle sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Qualitäten eines Textes definiert werden können, für das Feedback essentiell.

Wichtig bei der Fokussierung von Metasprache ist es auch, den Fokus auf den Text als Form- und Funktionsgefüge zu lenken. Es reicht nicht, sich nur mit dem Inhalt eines Textes auseinanderzusetzen.



zen. Eine Erörterung besteht aus konventionellen Mustern von handlungsbezogenen Bausteinen (Vgl. Bushati & Ebner, 2015, S. 112). Feilke betont hier zu Recht, dass *„nur wer Märchen gehört und gelesen hat, nur wer wissenschaftliche Texte kennt, wird auch solche schreiben können“* (Feilke, 2014, S. 14). Zur Produktion von Texten greifen Schreibende auch beim schriftlichen Argumentieren auf einen Vorrat von sprachlichen Mitteln und feststehenden Formulierungen zurück.

Eine wichtige Rolle dabei spielt die Bewusstmachung von literalen Prozeduren. Schriftsprachliche, (häufig) textsortenspezifische Routineformeln erleichtern den Schreibprozess und liefern Kriterien für Textqualität. Literale Prozeduren verbinden ein Handlungsschema (Abwägen von Argumenten) mit einem dafür typischen sprachliche Mittel (einerseits....andererseits) (vgl. Feilke 2010, S. 8ff). Diese literalen Prozeduren sind lehr- und lernbar.

Ein weiteres didaktisches Prinzip meiner Intervention sind kooperative Lernformen. Kooperative Lernformen führen zu einer Reduktion der Sprachanforderungen für Schreibnovizen bzw. DaZ-Lernende. Des Weiteren zeigte eine Studie von Reuschling, dass die Fähigkeit der Adressatenorientierung durch kooperative Schreibarrangements gestützt wird. (Reuschling 1995, S. 150)

## 4 DURCHFÜHRUNG DER PILOTIERUNG

Alle SchülerInnen führen zunächst den Prätest durch. Dabei schreiben sie 50 Minuten eine Erörterung zu einer strittigen Frage. Danach beurteilen alle Gruppen zunächst ihren eigenen Text und dann zwei vorgegebene Fremdtex te (SchülerInnentex te, die für diesen Zweck verändert wurden) mittels eines Kriterienkataloges. Dann durchläuft die Gruppe acht Stunden die Intervention.

Nach diesen acht Stunden Intervention überarbeitet die Klasse nochmals ihre erste Erörterung, dabei kann sie alle Hilfsmittel, die im Rahmen der Intervention vergeben wurden, verwenden. Am nächsten Tag verfassen die Klassen eine neue Erörterung zu einem neuen Thema, welches von der Grundstruktur und vom Aufbau der Aufgabenstellung im Prätest ähnlich ist. Danach beurteilen alle Gruppen zunächst ihren eigenen Text und dann zwei vorgegebene Fremdtex te (SchülerInnentex te, die für diesen Zweck verändert wurden) erneut mittels eines Kriterienkataloges. Zudem werden im Rahmen des Prätests und des Posttests Zusatzinformationen zu Alter, sprachlichem und sozioökonomischen Hintergrund erhoben bzw. eine Sprachstandserhebung mittels C- Test und ein kognitiver Leistungsfähigkeitstest durchgeführt. Im Prätest und vor der Überarbeitung im Posttest wird auch die Überarbeitungsbereitschaft bzw. Motivation zum Schreiben und für Überarbeitungen generell erfragt.

Die Beurteilungsfähigkeit der SchülerInnen wird mittels eines Kriterienkataloges erhoben. Die SchülerInnen haben dabei zwei Fremdtex te, welche für alle gleich waren, beurteilt. Als „Norm“ für eine realistische Beurteilung der beiden Fremdtex te dient dabei das Rating durch Studierende, die eine Raterschulung durchlaufen haben. Als Maßstab für eine realistische Beurteilung des eigenen Textes dient ebenfalls die Beurteilung dieser SchülerInnentex te durch Rater.

Die Beurteilung erfolgt mittels eines sehr ausdifferenzierten Kriterienkataloges, welcher ebenfalls zuerst mittels des „thinking aloud“ – Verfahrens mit einem einzelnen Schüler getestet wurde, indem dieser seinen eigenen und zwei Fremdtex te beurteilte und seine handlungsbegleitenden Gedanken dazu äußerte. Die einzelnen Kriterien beruhen dabei auf einer Mischung aus Befunden aus der empirischen Schreibforschung (z.B. Entwicklung von argumentativer Schreibkompetenz), einer Erhebung unter 70 Studierenden des Unterrichtsfaches Deutsch, welche in Einzelarbeit nach ihren (Norm-)Vorstellungen einen Kriterienkatalog für die Textsorte Erörterung entwarfen und Schulbuchanalysen, wobei sich hier zeigte, dass die Schulbücher oft die Textsortermerkmale des bifie übernehmen.

## 5 PROJEKTVERLAUF: ARBEITSSCHRITTE DER PILOTIERUNG

In Phase 1 der Intervention bilden die SchülerInnen Vierergruppen und erhalten die im Prätest entstandenen Erörterungen einer anderen Gruppe. Angelehnt an die Studien zum beobachtenden Lernen der niederländischen Forschergruppe um Gert Rijlarsdam bilden die Gruppen nun die Redaktion einer populärwissenschaftlichen Zeitung. Die Redaktion hat vier Einsendungen (= die vier Erörterungen einer anderen Gruppe) erhalten, kann aber nur zwei davon abdrucken. Die Redaktion muss nun aus den vier Einsendungen zwei auswählen und ihre Auswahl diskutieren und begründen. Für die Texte (auch für die ausgewählten) sollen Verbesserungsvorschläge gemeinsam diskutiert werden. Die Gespräche der Redaktion werden dabei mittels Handy aufgezeichnet. Ein Gruppensprecher oder eine Gruppensprecherin zeichnet sich dafür verantwortlich. Dieser oder diese schickt die Aufzeichnungen dann per Whatsapp an das Forscherteam und an den Gruppensprecher oder die Gruppensprecherin jener Gruppe, deren Texte besprochen wurde.

In Phase 2 folgt dann die Analyse der Lernendengespräche durch eine andere SchülerInnengruppe. Dabei erhält jede Schülergruppe jene Aufzeichnung, in der über ihre eigenen Texte gesprochen wurde, sodass die Lernenden auch immer die Bewertung / das Gespräch über ihren eigenen Text hören. Die SchülerInnen sollen nun die Gespräche analysieren. Dabei sollen sie besonders darauf achten, nach welchen sprachlichen und inhaltlichen Kriterien die andere Gruppe ihre Auswahl getroffen und begründet hat. Diese Analyse erfolgt mittels Leitfragen. Die Ergebnisse werden auf einem Plakat festgehalten und vor der Klasse präsentiert.

Im Zuge der Phase 3 werden bei einer kooperativen Analyse SchülerInnen mit zwei (didaktisierten) Erörterungen konfrontiert. Ihre Aufmerksamkeit soll dabei auf Probleme der Einschätzung, vor allem auf konkrete sprachliche Probleme in den Erörterungen gelenkt werden. Die SchülerInnen sollen nun anhand der Texte Anforderungen (oder Kriterien), die an eine Erörterung gestellt werden, formulieren. Danach kreuzen sie an, ob diese Anforderung in Text 1 bzw. Text 2 erfüllt worden sind, und begründen diese Entscheidung auch in ganzen Sätzen. Die Gruppen stellen sich diese Anforderungen, die an eine Erörterung gestellt werden, im Anschluss gegenseitig vor.

Einer dieser analysierten Texte aus Phase 3 wird in der Phase 4 im Zuge eines Textstriptease weiterverwendet. Beim Textstriptease wird zunächst der ganze Text an die Wand projiziert und die SchülerInnen werden in Gruppen mit je einem Gruppensprecher oder einer Gruppensprecherin eingeteilt. Der Lehrende kündigt dann das weitere Vorgehen an: Auf der nächsten Folie fehlt in Satz 1 ein typisch argumentierender Ausdruck (= Prozedurenausdruck) und die Gruppe 1 muss diesen Satz vervollständigen. Auf Folie 2 fehlt dann bereits der argumentierende Ausdruck aus Satz 1 und es kommt ein weiterer fehlender argumentierender Ausdruck aus Satz 2 hinzu. Dies geht weiter bis zu Folie 13. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die Textprozeduren als Werkzeuge des Schreibens und Kriterien für Textqualität gelenkt, da genau die ausdrucksseitigen Formen (Prozedurenausdruck) in dem Text fehlen. Die SuS memorieren dabei die Ausdrücke, die Lernanforderungen werden durch die Gruppe allerdings stark reduziert. Wenn eine Gruppe nicht weiter weiß, kann eine andere helfen. Im Anschluss daran erhalten alle Lernenden den Text der letzten Folie, auf dem alle argumentierenden Ausdrücke fehlen. Sie ergänzen diesen Lückentext in Partnerarbeit. Daraufhin werden die Lernenden durch ein weiteres Arbeitsblatt auf die durch diese Prozedurenausdrücke ausgedrückten Handlungen aufmerksam gemacht. Auf dem Arbeitsblatt sind die Prozedurenausdrücke

kategorisiert aufgelistet und die Lernenden sollen nun darüber reflektieren, was der Autor/die Autorin dabei tut, wenn er/sie diese Formulierungen verwendet. Damit wird die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die durch den Prozedurenausdruck intendierte Handlung (Handlungsschemata) gelenkt.

Was tut der Autor hier, wenn er diese Formulierungen verwendet?	Prozedurenausdruck
<i>positionieren; seinen Standpunkt anführen</i>	ich finde, dass...; meiner Meinung nach;
<i>begründen</i>	weil; da; deshalb; denn;
<i>etwas einräumen</i>	Kritiker mögen zwar sagen, dass..., aber; sicherlich..., doch..., einerseits..., andererseits...;
<i>schließen</i>	schlussendlich; ich komme daher zu dem Schluss, dass...;
<i>etwas betonen</i>	Hervorzuheben ist dabei, dass...;
<i>Beispiel anführen</i>	beispielsweise; zum Beispiel;
<i>etwas hinzufügen</i>	zusätzliche, darüber hinaus, nicht zuletzt aus diesem Grund; nicht nur, sondern auch;
<i>Fakten darlegen</i>	es ist unbestritten, dass...;
<i>spezifizieren</i>	gerade, aber gerade, besonders

Im nächsten Schritt erfolgt die Zuordnung von Textprozeduren zu größeren Einheiten, dabei greife ich das von Portmann 2011 entworfene Konzept der Mesoebene auf. Dieses Konzept fokussiert auf über den Satz hinausgehende Sinn- und Funktionseinheiten (vgl. Portmann-Tselikas, 2011, S. 63ff). Im Falle der Erörterungen wären dies die Einleitung, der Hauptteil und der Schluss. Den Teilen auf der Mesoebene werden nun auf einem Arbeitsblatt die entsprechenden Textprozeduren zugeordnet. In einem weiteren Schritt ergänzen die SchülerInnen dann, was der Autor macht, wenn er diese Prozedurenausdrücke verwendet.

### Einleitung

Darlegen, worum es geht (Begrifflichkeiten erklären)		ist; unter ... versteht man ...; bei ... handelt es sich um ...;
Aktualität des Themas aufzeigen		
Bedeutung des Themas erklären		ein viel diskutiertes Thema; man konnte oft über ...
Interesse für das Thema wecken		

## Hauptteil

Ein Argument anführen und diskutieren		meiner Meinung nach; ich finde, dass ...; ich bin der Auffassung, dass ...; aus meiner Sicht; ich bin gegen/für...; ich vertrete die Meinung, dass...; ich bin der Auffassung, dass...;
		natürlich; es ist klar/unbestritten/unverkennbar, dass...; das wird deutlich, wenn ...; Ich behaupte, dass ...; es ist anzunehmen, dass ...;
		weil, da, deshalb, aus diesem Grund, aufgrund, wegen;

Im letzten Schritt erfolgt die Erstellung eines Kriterienkataloges für Erörterungen mithilfe der bisherigen Arbeitsergebnisse zur Lernertragssicherung. Danach wird der Posttest durchgeführt, bei dem die SchülerInnen zunächst ihre Erörterung aus dem Prätest überarbeiten und dann eine neue Erörterung mit ähnlicher Aufgabenstruktur schreiben.

## **6 ZIELE DES PROJEKTS**

Ziele des Projektes sind zum einen die Erhöhung der Beurteilungsfähigkeit der Lernenden in Bezug auf Textqualität und damit einhergehend – so die Hypothese – die Erhöhung ihrer Schreibkompetenz in Bezug auf argumentative Texte. Zum anderen soll die Motivation der Lernenden erhöht werden, da sie nun für sich selbst konkrete Kriterien für Textqualität gefunden haben, nach denen sie Texte verfassen und überarbeiten können. Durch die spätere Adaptierung und Anwendung in anderen Klassen soll das Konzept auch von anderen Lehrenden übernommen werden.

## **7 AUSWERTUNG DER PILOTIERUNG – ERGEBNISSE UND INTERPRETATION**

### **7.1 Metasprache für die Beschreibung von Textqualität**

Im Zuge der Pilotierung zeigte sich, dass SchülerInnen über Metasprache verfügen. Sie waren dabei in der Lage, Kriterien für eine gute Erörterung zu benennen und zu kategorisieren. Es zeigte sich aber auch, dass SchülerInnen sich vor allem auf Phänomene an der Textoberfläche beziehen, wie Schriftbild und Sprachrichtigkeit oder auch Textlänge. Interessant erscheint hier, dass SchülerInnen überwiegend auf gängige Muster aus Schulbüchern zurückgreifen. Besonders häufig nahm man Bezug auf das 3B-Schemata beim Argumentieren (Behauptung, Begründung und Beweis oder Beispiel).

Alle SchülerInnen geben als wichtiges Kriterium auch „Gliederung“ an, wobei die meisten darunter die Grobgliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss verstehen. Hier wird von den SchülerInnen besonders darauf verwiesen, dass die Einleitung „spannend“ oder „fesselnd“ sein sollte, während der Schluss – nach Meinung der SchülerInnen und Schüler – die eigene Meinung beinhalten muss und nicht zu kurz ausfallen sollte. Zudem verweisen viele Schülergruppen hier darauf, dass der Schluss ein Fazit beinhalten sollte.

In Bezug auf den Ausdruck wurden Attributierungen wie sachlich, objektiv, einfach bzw. komplex vorgenommen. Dieser Bereich der Sprachangemessenheit wird von den SchülerInnen generell eher mit sehr vagen Vorgaben versehen: „schöne“ oder „gute Wortwahl“, „passende Wortwahl“, „nachvollziehbare Wortwahl“.

Vielfach wurden gewisse metasprachliche Begrifflichkeiten im Laufe der Pilotierung aus dem Kriterienkatalog im Prätest anscheinend übernommen: Sehr häufig taucht hier die Formulierung „Sprache ist an das Zielpublikum angepasst“ auf oder „es zieht sich ein roter Faden durch die Erörterung“. Auch eine klare Positionierung („eigene Meinung verdeutlichen“) wird oft angeführt, wobei nur die Hälfte der SchülerInnen die Miteinbeziehung von Gegenargumenten erwähnt.

### **7.2 Erste Auswertung**

Eine erste – nicht systematische – Analyse zeigt, dass die Überarbeitungen zu deutlich besseren Texten führen, da die SchülerInnen hier auch auf die didaktischen Stützen zurückgreifen können (Kriterienkatalog, Liste mit Prozedurenausdrücken). In Bezug auf den Posttest zeigt sich ebenfalls eine leichte Erhöhung der Textqualität, vor allem was den Aufbau und den Einsatz von argumentierenden Ausdrücken betrifft. Zudem wird deutlich mehr konzidiert als in den Prätests. Die Posttests wurden allerdings nicht geratet, sondern nur von mir beurteilt.

### **7.3 Adaptierung durch die Pilotierung**

Im Zuge der Pilotierung stellte sich heraus, dass die Schreibaufgabenstellungen für den Prätest und Posttest zu umfangreich und zu lang gewählt wurden. Diese wurden dann durch die Reduktion der Unteraufgabenstellungen und durch eine klarere Fokussierung bei den Inputtexten in ihrem erwart-

baren Umfang reduziert, sodass diese in 50 Minuten schaffbar und durchführbar waren. Zudem zeigte sich bei der Pilotierung, dass die Schülerinnen und Schüler sich oft bei der Beurteilung von Texten – vor allem der Fremdschülertexte wenig Zeit nahmen und am Schluss wenig auf die Aufgabe konzentrierten. Um hier nicht Daten zu erheben, die wenig Aussagekraft besitzen, da sie kaum die wirkliche Beurteilungsfähigkeit der SchülerInnen messen, habe ich am Ende des Prätexts und des Posttests eine Erhebung der Konzentrationsfähigkeit während der gesamten Testung hinzugefügt. Die Schülerinnen zeichneten dabei mittels Kurve ein, wie aufmerksam und konzentriert sie die einzelnen Arbeitsschritte erledigt hatten.

Die einzelnen Teile der Intervention wurden durch Erkenntnisse aus der Pilotierung nur geringfügig adaptiert. Im Zuge der Pilotierung wurde die Idee mit Whatsapp für den Datentransfer entwickelt und erprobt. Da sich dies sehr gut bewährt hat und auch die Audioaufnahmen mittels Handys wirklich gut waren, habe ich dies später wieder eingesetzt. Der Ausgangstext für den Textstriptease wurde etwas vereinfacht. Zudem habe ich die Listen mit den Prozedurenausdrücken adaptiert und die Aufgabenstellung angepasst. Zuerst wollte ich, dass die SchülerInnen Prozedurenausdrücke zu den Handlungsschemata finden – dies habe ich später umgedreht – in der jetzigen Aufgabenstellung ordnen die SchülerInnen den Prozedurenausdrücken das richtige Handlungsschemata zu, was die Komplexität der Aufgabenstellung etwas reduziert hat.



## 8 GENDERASPEKTE

Da die Pilotierung in sprachlich heterogenen Klassen stattfand, spielten neben den Unterschieden in Bezug auf Geschlecht auch Unterschiede in Bezug auf Erst- und Zweitsprache eine Rolle. Interessant scheint dabei, dass sich bereits in der Vorerhebung zeigt, dass die Bereitschaft und die Freude am Schreiben bei Schülerinnen in dieser Klasse deutlich höher ausgeprägt zu sein scheint als bei den Schülern. Auch die Überarbeitungsbereitschaft (gefragt wurde hier, wie gern der oder die SchülerIn nun den ersten Text überarbeitet) scheint bei Mädchen in dieser Klasse stärker ausgeprägt zu sein. In Bezug auf die Schreibleistungen zeigen sich hingegen deutlich weniger Unterschiede. In Bezug auf Unterschiede zwischen SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache ist anzumerken, dass es keine signifikanten Lernzuwächse einer bestimmten Gruppe gab. Hierbei ist aber auch zu beachten, dass es in der Klasse nur vier SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache gab, was eine sehr kleine Vergleichsgruppe ist.

## 9 FAZIT

In dem Projekt konnte gezeigt werden, dass es von Vorteil ist, metasprachliche Aspekte zu fördern, um mit anderen, aber auch für sich selbst Kriterien für Textqualität finden bzw. aushandeln zu können. Es konnte auch gezeigt werden, dass metasprachliche Kompetenz durch ein entsprechendes didaktisches Setting gezielt gefördert werden kann. Die Elemente dieses didaktischen Settings sind in vielfacher Weise einzeln, aber auch gemeinsam im Unterricht einsetzbar: Ein Peerfeedback mittels Audioaufnahmen ist ein einfaches Mittel und ermöglicht dem Schreiber oder der Schreiberin zu sehen, wie der Leser oder die Leserin auf den Text reagiert. Die Bewusstmachung von literalen Prozeduren scheint eine wichtige didaktische Stütze zu sein, um gewisse Handlungsschemata in einem Text einzubauen. Insgesamt scheint es aber notwendig zu sein, all diese Elemente langfristiger und systematisch im Unterricht zu verwenden. Dies war im Rahmen dieses Projektes nur eingeschränkt möglich. Für die Schule als Ganzes hatte das Projekt aber den Vorteil, dass gezeigt werden konnte, dass eine Förderung von Metasprache wirkungsvoll ist. Darüber hinaus wurden damit auch didaktische Mittel und Verfahren vorgestellt, mit denen eine wirkungsvolle Förderung von Metasprache möglich ist.

Für die SchülerInnen war das Projekt auch auf der motivationalen Ebene ein Gewinn. Im Zuge der diversen Aufgabenstellungen und Analysen schlüpfen sie selbst in die Rolle von Forschern und Forscherinnen und lernten so nicht nur den Arbeitsalltag eines Forschers oder einer Forscherin kennen, sondern auch ein potenzielles Berufsfeld. Darüber hinaus wurde die Metasprache der SchülerInnen gezielt gefördert und ausgebaut, was zu einer Verbesserung ihrer Überarbeitungskompetenz und ihrer argumentativen Schreibkompetenz führte. Darüber hinaus wurden den SchülerInnen und Eltern im Rahmen der Projektabschlusspräsentation die Ergebnisse präsentiert, dabei haben die SchülerInnen selbst ihre Ergebnisse vorgestellt und im Anschluss im kleinen Kreise mit Interessierten diskutiert.

## 10 LITERATUR

- Arbeitsgruppe SRDP Deutsch (2013). *Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Deutsch auf einen Blick*. Online unter [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_srdp\\_auf\\_einen\\_blick\\_2013-05-23.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2013-05-23.pdf) [Stand 28. 12. 2014].
- Bachmann, Thomas (2014). Texte produzieren. Schreiben als soziale Praxis. In: Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 35 – 63). Stuttgart: Klett.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzeck, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191 – 210). Duisburg: Gilles & Francke.
- Baurmann, Jürgen (2014). Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 349 – 364). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).
- Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (1995). *Schreiben, Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzeck, Michael (2014). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 501 – 514). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).
- Becker-Mrotzeck, Michael & Böttcher, Ingrid (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Bushati, Bora & Ebner, Christopher (2015). „Wie baut man eine Hundehütte? Das Unterrichtsmodul „Wissenschaftliches Schreiben“ mit Fokus auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Sabine Schmörlzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern* (S. 64 – 92). Münster: Waxmann.
- Couzijn, Michel, & Rijlaarsdam, Gerd (1996). Learning to write by reader observation and written feedback. In: Gerd Rijlaarsdam, Henning van den Bergh & Michel Couzijn (eds.): *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research* (pp. 224 – 252). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Feilke, Helmuth (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. Online unter [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [16.06.2016].
- Feilke, Helmuth (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 33 – 54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).
- Fix, Martin (2005). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Glaser, Cornelia & Brunstein, Joachim (2014). Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 465 – 481). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).
- Hattie, John (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Ludger (2014). Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 54 – 85). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).

Pohl, Thorsten (2014). Schriftliches Argumentieren. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 287-316). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).

Portmann-Tselikas, Paul (2011). Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Dagmar Knorr & Antonella Nardi (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 25 – 54) Frankfurt/Main: Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international).

Reuschling, Gisela (1995). Textrevision durch Schreibkonferenzen. Wie kann das Überarbeitungsverhalten von Kindern in Schreibkonferenzen zielgerichtet gefördert werden? *OBST*, 1995 (Heft 51), S. 148 – 159.

Rijlaarsdam, Gerd & Couzijn, Michel (2008). Observation of peers in learning to write, Practice and Research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), pp. 53 – 83.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr.

Thürmann, Eike & Pertz, Eva & Schütte, Anna Ulrike (2015). Der schlafende Riese. Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Sabine Schmölzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Lernen – Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern* (S. 58 – 93). Münster: Waxmann.