



# ZEITSCHRIFT SCHREIBEN

www.zeitschrift-schreiben.eu

## **Integrative Sprachförderung in der gymnasialen Oberstufe**

### **Eine empirische Pilotstudie zur schriftsprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache**

Britta-Katharina Ehrig

#### **Abstract**

*Der vorliegende Artikel stellt das Konzept eines integrativen Schreib- und Sprachförderprojekts vor, das in Kooperation zwischen einem Bremer Oberstufenzentrum und dem Arbeitsgebiet DaZ/DaF der Universität Bremen im Jahr 2013 entwickelt wurde und seitdem jährlich durchgeführt wird. Das Projekt wurde erstmalig im Jahr 2015 hinsichtlich seiner Wirksamkeit in Bezug auf spezifische Aspekte der Textqualität empirisch untersucht. Die Ergebnisse dieser Pilotstudie werden hier präsentiert, wobei vor allem Problembereiche leistungsschwächerer Schreibender in der Sek. II deutlich werden.*

#### **1. Sprachförderung in der Sekundarstufe II: Ein integratives Pilotprojekt in Bremen**

Auch wenn zumeist in den unteren Klassenstufen verortet, sind schriftsprachliche Fördermassnahmen auch in der gymnasialen Oberstufe von Nöten. Nicht nur werden in der Sekundarstufe II (Sek. II) die Textinhalte und Themen komplexer, auch die Texte an sich werden sprachlich und strukturell anspruchsvoller. Zudem fordert das in der Sek. II zunehmende elaborierte Schreiben die Verarbeitung, Organisation, Abstraktion und Verallgemeinerung einer oft ungewohnt grossen Menge komplexen Wissens (Ortner 2006, 84ff). Erschwerend kommt hinzu, dass es «weithin unterschätzt [wird], in welchem Umfang Textkompetenzen im Verlauf der Sekundarstufe II erst noch zu erwerben sind» (Feilke et al. 2012, 12).

Mit dieser Problematik konfrontiert, wendete sich im Jahr 2013 eine Bremer Schule an den Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Bremen und berichtete von sprachlichen Defiziten der Schüler/innen sowie von nicht

altersangemessenen Lese- und Schreibkompetenzen in allen Fächern. Um dem entgegenzuwirken, wurde eine integrative Förderung im Fach Deutsch als Kooperationsprojekt eingerichtet. Die positiven Ergebnisse, von denen sowohl Lehrende als auch Schüler/innen berichteten, führten zu einer Verstetigung dieses durch die Schule finanzierten Projekts in den Folgejahren.

Das Projekt wurde in das bestehende schulische Förderkonzept eingegliedert, das während der regulären Schulzeit im zweiten Halbjahr parallel stattfindende, verpflichtende Förder- (wahlweise Deutsch, Englisch oder Mathematik) bzw. Fördermassnahmen (z. B. Debattierclub) im ersten Gymnasialjahr im Umfang von zwei Schulstunden vorsieht. Auf Grundlage von Lehrerempfehlungen werden die Schüler/innen den Angeboten zugeteilt.

Das Förderkonzept verfolgt einen integrativen Sprachförderansatz (s. Kurtz et al. 2014, 5ff). Fortgeschrittene Lehramtsstudierende betreuen im Förderunterricht Schüler/innen in Kleingruppen, die aus jeweils einem Klassenverband stammen. Der Unterricht wird eigen-

ständig von der Förderlehrkraft vorbereitet und durchgeführt. Ein wöchentliches Team-Teaching im Regelunterricht durch Förder- und Deutschlehrkräfte sichert die Ankoppelung an und Integration mit dem Deutschunterricht. Dieser Ansatz hat den Vorteil, Schüler/innen individualisiert begleiten zu können.

Im Förderunterricht bildet der inhaltliche Schwerpunkt das *Schreiben*, insbesondere mit Bezug auf das in allen Fächern relevante Textmuster *Argumentieren*. Die Förderlehrkräfte erarbeiten mit den Schülern/-innen u. a. Kriterien der *allgemeinen Textqualität*, des akademischen Sprachgebrauchs (z. B. spezifische Lexik und syntaktische Muster) sowie Kriterien *textmuster-spezifischer Merkmale* (z. B. Aufbau eines schlüssigen Arguments mithilfe von Handlungsschemata wie *Begründen*).

2015 fand erstmalig eine empirische Begleitung statt. Mittels Prä-/Posttest-Design wurden zum einen die schriftlichen Zeugnisnoten im Fach Deutsch erfasst. Zum anderen wurden argumentative Texte erhoben, die mithilfe eines Ratingschemas zu Sprachhandlungstypen (sog. Textprozeduren, Feilke 2014) ausgewertet wurden. Ziel war es, die Fördermassnahme hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen sowie Empfehlungen für eine Weiterentwicklung des Projekts auszusprechen.

Der vorliegende Aufsatz skizziert die Projektkonzeption sowie den Begriff der Textprozeduren, der einen Teilaspekt der Förderung und zugleich die Grundlage des Textanalyseverfahrens darstellt, bevor die Ergebnisse der Pilotstudie mit 44 Schülern/-innen präsentiert werden. Abschliessend wird eine Bilanz gezogen.

## 2. Argumentative Textprozeduren als Förder- und Analysekategorie

Abhängig vom sprachlichen Register, der Textfunktion und -sorte liegen in Texten spezifische sprachliche Ausprägungen vor (Feilke 2010, 1), die anhand «der wiederkehrenden Konstellation von Elementen» (ebd.) als stabile Einheiten Verwendung finden und im Laufe der Schreibentwicklung von Schülern/-innen als sprachliche Werkzeuge (Feilke 2014, 19) erworben werden müssen. Diese als Textprozeduren bezeichneten Einheiten bestehen aus einem Handlungsschema und spezifischen Prozessausdrücken (ebd., 19). So wird z. B. beim argumentativen Textmuster die Handlung der Positionierung vollzogen, die mithilfe verschiedener sprachlicher Ausdrücken (z. B. *ich finde, dass*) realisiert werden kann. Sie verkörpern als «stabile[s] Wissen über die Textkonstitution» (ebd.) eine handlungsorientierte, den Schreibprozess entlastende Ressource

des Schreibenden. Zugleich stehen sie durch ihre textkonstituierende Eigenschaft in direkter Verbindung zur Textfunktion (Feilke 2010, 1; Rübmann et al. 2016, 45). Beispielsweise markiert die Positionierung die eigene Meinung und ist in der Regel in persuasive Textformen (z. B. Argumentation, Erörterung) anzutreffen. Da sich Textprozeduren an der Textoberfläche konkret abbilden, können sie auch gelehrt und gelernt werden (Feilke 2010, 1) und eignen «sich in besonderer Weise für die Sprachförderung» (Rübmann et al. 2016, 45), aber auch als Analysekategorie, d. h. als Indikator der Schreibkompetenz. Jedoch ist zu beachten, dass sie u. a. durch ihr niedrigfrequentes Auftreten nur einen Teilausschnitt der Schreibkompetenz abbilden können. Nach Feilke können für das Argumentieren vier charakteristische Prozeduren ausgewiesen werden: (1) Positionieren, (2) Begründen und Schliessen, (3) Konzedieren und (4) Modalisieren (2014, 19). Lediglich die ersten drei werden im Rahmen dieses Artikels miteinbezogen und im Folgenden genauer erläutert:

1. Unter Positionieren ist die «sprachliche Markierung der eigenen Meinung» (Gätje et al. 2012, 129) zu verstehen. Hierbei verortet sich der Schreibende, indem er seinen Standpunkt innerhalb der zu diskutierenden Thematik offenlegt (ebd., 128). Ein möglicher Prozedurausdruck ist z. B. *Ich bin der Meinung, dass*.
2. Beim Begründen und Schliessen, die Feilke in einer Kategorie zusammenfasst (s. Feilke 2014, 26), ist es das Ziel, den Adressaten zu einer Übernahme der eigenen Wissensstruktur zu bewegen (Fandrych u. Thurmair-Mumelter 2011, 30). Hierbei muss der Schreiber eine potentiell divergierende Einschätzung des Adressaten berücksichtigen (ebd.). Typische Begründungen einleitende Ausdrücke sind z. B. *deshalb, weil*.
3. Konzedieren («einräumen»), mit dem Gegenargumente entkräftet werden, verlangt einen Perspektivwechsel bzw. eine Perspektivübernahme (Rezat 2011, 50). Dies wird durch den Einbezug einer die eigene Position schwächenden Aussage in Form von einer (1) Einräumung und einer darauffolgenden (2) gegenteiligen Behauptung realisiert (Rezat 2014, 183). Eine Ausdrucksmöglichkeit hierfür ist z. B. *Zwar...aber*. Die Verwendung konzessiver Textprozeduren unterscheidet sich stark nach Klassenstufe und Schulform. So verwenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten konzedierende Prozeduren deutlich häufiger als Grund- und Hauptschüler/innen (Rezat 2011, 63f.).

### 3. Pilotstudie

#### 3.1. Fragestellung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Pilotstudie war es, die Wirksamkeit des Sprachförderprojekts zu überprüfen. Die Frage war, ob sich die am Förderunterricht teilnehmenden Schüler/innen hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen stärker verbessern als ihre Mitschüler/innen. Der Leistungszuwachs wurde anhand zweier Merkmale gemessen: (1) der schriftlichen Zeugnisnoten im Fach Deutsch sowie der (2) Veränderung der schriftlichen Leistungen auf Grundlage von Textanalysen. Es wurde davon ausgegangen, dass sich die an der Sprachförderung teilnehmenden Schüler/innen in beiden Bereichen im Vergleich zur Kontrollgruppe stärker verbessern.

#### 3.2. Versuchspersonen

An der Untersuchung nahmen 44 Schüler/innen aus der Einführungsphase, dem ersten Gymnasialjahr, einer Bremer Schule teil. Davon erhielten 22 den oben vorgestellten Sprachförderunterricht. Die gleich große Kontrollgruppe nahm an einem anderen, parallel stattfindenden, additiven Förderunterricht in einem anderen Fach teil. Beide Gruppen wiesen ähnliche Leistungen – gemessen an der schriftlichen Deutschnote des Halbjahreszeugnisses – auf (Median Fördergruppe = 5 Punkte; Median Kontrollgruppe = 7 Punkte; Notenskala von 0-15 Punkten, wobei 15 die beste Note darstellt und bei weniger als 5 Punkten der Kurs als *nicht bestanden* gilt). Alle in die Studie einbezogenen Schüler/innen sprechen mindestens eine nichtdeutsche

Familien Sprache, wobei es sich aufgrund des Einzugsgebiets und der Möglichkeit, Türkisch als Abiturfach zu belegen, v. a. um Schüler/innen mit türkischer Familiensprache handelte.

#### 3.3. Erhebung und Analyseverfahren

Um die Veränderungen der schriftlichen Leistungen zu bestimmen, wurde ein Prä-/Posttestverfahren durchgeführt. Hierbei wurden zum einen der schriftliche Teil der Deutschnoten im Halbjahreszeugnis (vor Förderbeginn) sowie im Ganzjahreszeugnis bei den Deutschlehrern/-innen erfragt. Zum anderen wurden zu den gleichen Zeitpunkten Texte erhoben. Die Aufgabe lautete, ein argumentatives Empfehlungsschreiben an eine Referendarin zum Thema Facebook zu verfassen. Bei diesem schultypischen Aufgabenformat sollte auf Grundlage des eigenen Wissens dafür (Prätest) bzw. dagegen (Posttest) argumentiert werden, die Freundschaftsanfragen der von der Referendarin unterrichteten Schüler/innen anzunehmen. Exemplarisch ist in Abb. 1 die Aufgabenstellung des Prätests aufgeführt.

Ausgehend von dem Begriff der Textprozeduren wurde ein Ratingschema entwickelt, mithilfe dessen Rückschlüsse auf das textprozedurale Sprachwissen gezogen werden konnte. Hierbei dienten die oben vorgestellten Bereiche als Analysekategorien. Beim Rating wurde die Anzahl der im Text vorhandenen Prozeduren bestimmt. Daneben wurde ihre Qualität dichotom bewertet (funktional angemessen vs. dysfunktional). Hierbei wurde nicht nur die sprachliche Richtigkeit des Ausdrucks betrachtet (v. a. Grammatik), sondern auch

„Ich erhalte bei Facebook immer wieder Freundschaftsanfragen von Schülerinnen und Schülern, die ich im Referendariat unterrichte. Soll ich die Freundschaftsanfragen annehmen?“  
(Frau Ortmann, Referendarin an einem Gymnasium in Hannover)



**Aufgabe:** Schreibe Frau Ortmann eine Antwort. Argumentiere dafür, die Freundschaftsanfragen anzunehmen.

Abb. 1: Schreibaufgabe des Prätests (angelehnt an die Aufgabenstellung aus Marx et al. 2016).

Textprozedur	funktional angemessen	dysfunktional	Begründung der Dysfunktionalität
Positionieren	Ich bin der Meinung, dass [...]	Dies würde ich ihnen vorschlagen. [Fazit am Ende des Briefes]  [...] nach meiner Meinung nach...	Kohäsion dysfunktional bzw. im Textzusammenhang ist unklar worauf sich «dies» bezieht  inkorrekt sprachlicher Ausdruck
Begründen und Schliessen	Somit sollte [...] der Annahme keine wesentliches negatives Argument im Wege stehen.	Ein weiteres Argument ist, dass man Gruppen machen kann und so mit allen zusammen zu schreiben weil heutzutage Kann man sich nicht so schnell entschuldigen, wenn man krank ist.	kausaler Zusammenhang nicht gegeben
Konzedieren	Sie sind zwar noch nicht lange auf unserer Schule, jedoch hört man immer wieder [...], dass [...]	Sie können versuchen eine Alternative zur Social-Network-Kommunikation zu finden. Jedoch würde ich ihre Schüler darauf ansprechen, was der Grund für diese Freundschaftsanfragen ist.	konzessiver Zusammenhang nicht gegeben

Tab. 1: Analysekatoren. Beispiele aus Schülertexten.

das erfolgreiche und somit funktional angemessene Umsetzen des Handlungsschemas, d. h. inwieweit die ausgeführte Handlung für den Lesenden nachvollziehbar und verständlich war. Darauf aufbauend konnte der relative Anteil aller funktional angemessenen Textprozeduren pro Kategorie und pro Text bestimmt werden. Das Rating wurde von zwei geschulten Ratern/-innen durchgeführt und bei Unstimmigkeit diskutiert. Dieses Vorgehen erwies sich aufgrund der nicht immer trennscharfen und eindeutigen Kategorien als relativ komplex.

Eine Veranschaulichung der Bewertungskategorien und ihrer Einstufung in funktional und dysfunktional findet sich in Tab.1.

#### 4. Ergebnisse

In Bezug auf die schriftliche Deutschnote ergab eine ANOVA mit Messwiederholung einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen mit hoher Effektstärke ( $F(1,41) = 13,46, p < 0,01, \eta^2 = 0,25$ ). Darüber hinaus zeigte sich eine signifikante Verschlechterung der Noten über die Zeit ( $F(1,41) = 5,48, p < 0,05, \eta^2 = 0,12$ ), wobei post-hoc Wilcoxon-Tests zeigten, dass dies nur die Kontrollgruppe betraf (Kontrollgruppe: Median: 7 vs. 6;  $z = -2,67, p < 0,01, r = 0,57$ ; Fördergruppe: Median: 5 vs. 5;  $z = -0,79, p > 0,05, r = -0,17$ ).

Der Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Testzeitpunkt war nicht signifikant ( $F(1,41) = 2,88, p > 0,05, \eta^2 = 0,07$ ).

Bei der Gesamtauswertung der relativen Häufigkeit funktional angemessener argumentativer Textprozeduren zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen mit mittlerer Effektstärke ( $F(1,42) = 4,68, p < 0,05, \eta^2 = 0,10$ ). Paarweise Vergleiche mit U-Tests zeigten einen signifikanten Unterschied zugunsten der Kontrollgruppe beim Prätest ( $U = 158,50, z = -1,97, p < 0,05, r = -0,42$ ), aber keinen beim Posttest ( $U = 194,50, z = -1,12, p > 0,05, r = -0,24$ ). In Bezug auf den Faktor Zeit gab es keine signifikanten Veränderungen. Gleiches gilt für den Interaktionseffekt zwischen Testzeitpunkt und Gruppe.

Insgesamt nahm das Vorkommen der Textprozeduren vom Prä- zum Posttest ab, wobei die Schüler/innen unabhängig von der Gruppe die begründenden/schliessenden Prozeduren am häufigsten und die positionierenden Prozeduren nur etwa halb so oft verwendeten. Das Vorkommen konzedierender Prozeduren war verhältnismässig selten.

In den meisten Texten wurde etwa einmal positioniert, wobei die Prozedur im Posttest etwas weniger eingesetzt wurde. Zu beiden Messzeitpunkten insgesamt wurden 26% der positionierenden Prozeduren der Förder- und 22% der Vergleichsgruppe als dysfunktional eingestuft. Die fehlerhaften Prozeduren zeigten sich gleichermaßen aufgrund sprachlicher Mängel im verwendeten Ausdruck (z. B. «... nach meiner Meinung nach ...») sowie Unschlüssigkeit der ausgeführten Handlung. Zudem zeigten sich mehr verbal-implizite Meinungsäusserun-

gen (z. B. «ich finde, dass») als anspruchsvollere explizit-nominale Äusserungen (z. B. «meines Erachtens»).

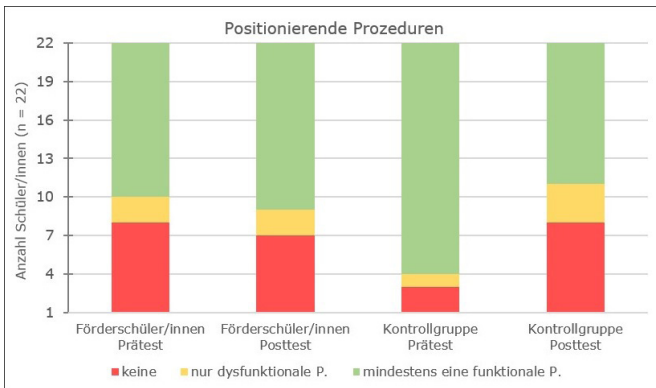


Abb. 2: Anzahl der Schüler/innen, die im Text keine, nur dysfunktionale oder mindestens eine oder mehr funktional angemessene positionierende Prozedur(en) verwendeten.

Das Begründen und Schliessen fand unabhängig von der Gruppe und dem Test relativ häufig Verwendung (Mittelwert pro Text = 2). Jedoch wurden 56% dieser – aufgrund eines nicht erfüllten Handlungsschemas – als dysfunktional eingestuft. D. h.: Obwohl ein sprachliches Mittel, das einen kausalen Zusammenhang markiert, eingesetzt wurde, lag kein nachvollziehbarer kausaler Zusammenhang vor. Zudem war der Anteil der Teilnehmenden, die nicht mindestens einmal funktional angemessen begründeten, relativ hoch.

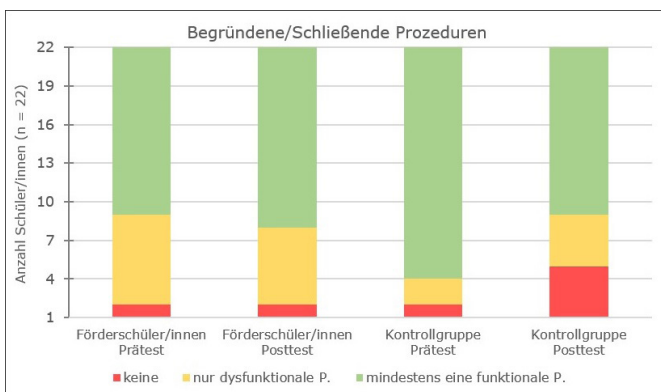


Abb. 3: Anzahl der Schüler/innen, die im Text keine, nur dysfunktionale oder mindestens eine oder mehr funktional angemessene begründende/schließende Prozedur(en) verwendeten.

Durchschnittlich konzidierte nur jeder Dritte. Davon haben allerdings insgesamt nur zwei Teilnehmer/innen aus der Fördergruppe und fünf aus der Kontrollgruppe die Prozedur mindestens einmal erfolgreich umgesetzt. Probleme waren immer auf ein dysfunktionales Handlungsschema zurückzuführen.

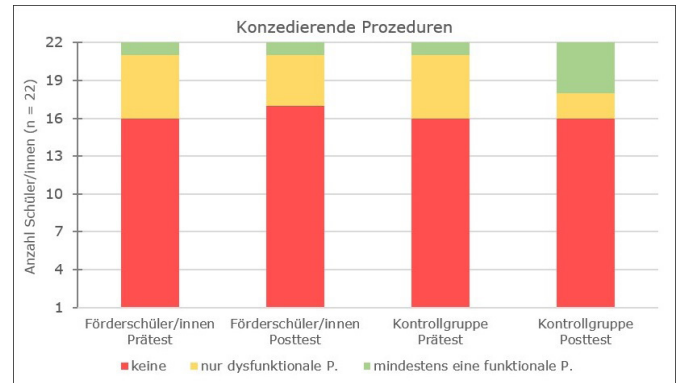


Abb. 4: Anzahl der Schüler/innen, die im Text keine, nur dysfunktionale oder mindestens eine oder mehr funktional angemessene konzedierende Prozedur(en) verwendeten.

## 5. Diskussion

In Bezug auf die schriftliche Deutschnote überrascht der signifikante Gruppenunterschied nicht, da die Kontrollgruppe zu Beginn etwa zwei Notenpunkte über der Fördergruppe lag. Auch beim zweiten Zeitpunkt lag die Kontroll- über der Fördergruppe. Bemerkenswert ist aber, dass sich die Noten der Kontrollgruppe signifikant verschlechterten, wohingegen die Noten der Fördergruppe durchschnittlich gleich blieben. D. h., dass die Förderung möglicherweise eine Notenverschlechterung verhinderte. Allerdings könnte es sich auch um einen Bodeneffekt handeln: Die Noten der Förderschüler/innen lagen zum ersten Zeitpunkt bei durchschnittlich 5 Punkten, sodass eine Verschlechterung ein Nicht-Bestehen des Kurses nach sich zöge, was Lehrkräfte womöglich zu vermeiden versuchen.

In Bezug auf die relative Häufigkeit funktional angemessener Textprozeduren zeigte sich ebenfalls ein Gruppenunterschied zugunsten der Kontrollgruppe, der jedoch beim Posttest nicht mehr zu verzeichnen war. Dies lässt darauf schliessen, dass sich die Textprozedurleistung der Fördergruppe der etwas leistungsstärkeren Kontrollgruppe angepasst hat.

Interessant ist, dass die absolute Anzahl der argumentativen Prozeduren in beiden Gruppen vom Prä- zum Posttest abnahm. Dies steht im Kontrast mit der Annahme, dass das Vorkommen aufgrund der Thematisierung des argumentativen Textmusters im Regelunterricht bei allen Schülern/-innen gleichermassen steigen müsste. Es scheint, dass der erwartete Lernzuwachs während des untersuchten Schulhalbjahres ausblieb.

Unter den einzelnen Prozeduren kommt das Positionieren recht selten vor. Zudem wurde ein Viertel dieser als dysfunktional eingestuft. Dies überrascht angesichts der Tatsache, dass diese Prozedur seit Beginn



der Schullaufbahn vielfältig genutzt wird. Zugleich indiziert die Häufigkeit der verbal-impliziten Meinungsäußerungen ein weniger distanzierendes und komplexes Sprachniveau (vgl. Gätje et al. 2012, 151).

Aber auch die Prozeduren, denen ausgereiftes metatextuelles sprachliches Wissen zugrunde liegt, misslingen. So wird das häufig vorkommende Begründen und Schliessen zu 50% als dysfunktional eingestuft, und das kognitiv anspruchsvolle Konzedieren fehlt nahezu vollständig. Dies deutet auf Schwierigkeiten mit der Perspektivübernahme hin, die besonders leistungsschwächeren Schreibenden schwerfällt (Rezat 2011, 64).

Aus diesen zum Teil unerwarteten Ergebnissen ergeben sich zwei Fragen bezüglich des Unterrichts und des methodischen Vorgehens. So ist erstens zu prüfen, inwiefern der Regel- und Förderunterricht die untersuchten sprachlichen Merkmale überhaupt thematisiert bzw. fördert. Zweitens ist zu klären, ob die Ergebnisse womöglich auf die Datenerhebungssituation zurückzuführen sind. So verlangte die Schreibaufgabe die Formulierung eines elaborierten Textes, jedoch ohne inhaltliche Einarbeitung in den Diskurs, was womöglich aufgrund der hohen kognitiven Belastung und dem Verarbeiten des persönlichen Erfahrungshorizonts zum Ausbleiben elaborierter Prozeduren führte.

## 6. Fazit und Ausblick

Insgesamt fallen die empirischen Beweise der Effektivität der Förderung nicht so eindeutig aus, wie erhofft. Auch wenn es Indizien gibt, dass die Förderschüler/innen hinsichtlich der gemessenen Leistungen etwas aufholten, ist die Effektivität der Förderung nicht nachgewiesen. Durch die Studie konnten allerdings Vermutungen über schriftsprachliche Problembereiche der leistungsschwächeren Teilnehmenden aufgezeigt werden, wobei zu hinterfragen ist, inwiefern der familiensprachliche Hintergrund der Probanden/-innen Einfluss auf diese nimmt. Zudem wurde deutlich, dass auch in der Sek. II die Notwendigkeit einer schriftsprachlichen Förderung besteht.

Zukünftig ist zu klären, inwiefern die bisherigen Inhalte des Förderprojekts überhaupt für die Förderung (argumentativer) sprachlicher Kompetenzen geeignet sind. Auch sollte in Folgestudien die schülerbedingte Motivation, die als stark intervenierende Variable auftrat, berücksichtigt werden. Diese nahm – nach Beobachtungen der Versuchsleitung – grossen Einfluss auf die Wirksamkeit der Förderung sowie auf die Qualität der erhobenen Texte. Probleme zeigten sich u.a. in den Fehlzeiten, der geringen Arbeitsbereitschaft im Förde-

runterricht aber auch in der Kürze der im Rahmen der Untersuchung erhobenen Texte.

Daneben sei auch auf methodische Probleme der hier beschriebenen Studie, die nicht nur – wie oben erwähnt – die Auswahl der Schreibaufgabe betreffen, hingewiesen. So ist das eingesetzte Textbewertungsverfahren zu problematisieren. Zwar stellen Textprozeduren ein didaktisches Vermittlungskonzept dar, das es ermöglicht, sprachliche Phänomene für Schüler/innen greifbar und erklärbar zu machen, jedoch erwiesen sie sich als relativ schwer operationalisierbar. Zum Beispiel war die Bewertung der Funktionalität begründender/schliessender Prozeduren nicht immer eindeutig, da es im Ermessen und Verständnis der Bewertenden lag, ob die Kausalität nachvollziehbar ist und das Schema somit als erfüllt gelten kann. Zudem ist zu problematisieren, dass Begründungen auch implizit, d.h. ohne sprachlichen Ausdruck vorliegen können, was v.a. für Texte geübterer Schreiber/innen in höheren Klassenstufen, in denen die Frequenz von Konnektoren abnimmt (vgl. Feilke 1996), gilt.

Darüber hinaus ist zu problematisieren, dass die hier ausgewählten argumentativen Textprozeduren nur einen kleinen Teil sprachlicher Leistungen in argumentativen Texten indizieren. Sollen argumentative-sprachliche Leistungen als Ganzes erfasst werden, sind weitere Kategorien hinzuzunehmen, wobei noch zu klären ist, welche dies sind und inwiefern das Textprozedurenkonzept dafür ausreicht. Exemplarisch sei hier der Einbezug des Adressaten, der mit Ausdrücken wie ... *wie Sie bereits wissen ...* oder *Sie als Bildungsbeauftragte denken sicherlich, dass ...* realisiert werden kann, genannt.

## Literaturverzeichnis

- Fandrych, Christian und Maria L. Thurmair-Mumelter. 2011. *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth. 1996. «Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten.» In *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research*, hrsg. v. Hartmut Günther u. Otto Ludwig, 1178–1191. Berlin: De Gruyter.
- Feilke, Helmuth. 2010. ««Aller guten Dinge sind drei» – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren.» [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).
- Feilke, Helmuth. 2014. «Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren.» In *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*.

- ren, hrsg. v. Thomas Bachmann u. Helmuth Feilke, 11–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth, Juliane Köster und Michael Steinmetz. 2012. «Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II.» In *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*, hrsg. v. Helmuth Feilke, Juliane Köster u. Michael Steinmetz, 7–18. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gätje, Olaf, Sara Rezat und Torsten Steinhoff. 2012. «Positionierung: Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten.» In *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, hrsg. v. Helmuth Feilke u. Katrin Lehnen, 125–153. Frankfurt/M.: Lang.
- Kurtz, Gunde, Nicole Hofmann, Britta Biermas, Tiana Back und Karen Heseldiek. 2014. *Sprachintensiver Unterricht: Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Marx, Nicole, Britta Ehrig und Linda Weiß. 2016. «Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache: Bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II.» In *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*, hrsg. v. Erwin Tschirner, Olaf Bärenfänger u. Jupp Möhring, 187–208. Tübingen: Stauffenburg.
- Ortner, Hanspeter. 2006. «Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird.» In *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte*, hrsg. v. Walter Kissling u. Gudrun Perko, 77–101. Innsbruck: Studien Verlag.
- Rezat, Sara 2011. «Schriftliches Argumentieren: Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz.» *Didaktik Deutsch* (31): 50–67.
- Rezat, Sara 2014. «Textprozeduren als Instrumente des Schreibens.» In *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, hrsg. v. Thomas Bachmann u. Helmuth Feilke, 177–197. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Rüßmann, Lars, Torsten Steinhoff, Nicole Marx und Anne K. Wenk. 2016. «Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen.» *Didaktik Deutsch* (40): 41–59.